

Ana Faas

**PSICOLOGIA DEL  
DESARROLLO**  
de la **NIÑEZ**

 Editorial Brujas

**Título:** PSICOLOGIA DEL DESARROLLO de la NIÑEZ

**Autor:**

Ana Faas

**Contribuciones:**

Ceballos, Beatriz	Marasca, Roxana
Codosea, Lorena	Nanzer, Carolina
Curti, Julieta	Paolantonio, Patricia
Ferrero, María José	Rabinovich, Diana
Herrero, María Inés	

**Esta obra cuenta con los siguientes referatos:**

Olga Peralta, Invest. Principal CONICET, Profesora Titular Psicología Educacional, IRICE, Rosario  
Raquel Sosa, Profesora Titular Psicología del Desarrollo I y II, Universidad Católica de Salta  
Beatriz Ergo, Profesora Titular Psicología del Desarrollo II, Universidad Católica de Córdoba

Faas, Ana Eugenia  
Psicología del desarrollo de la niñez / Ana Eugenia Faas. - 2a ed.  
- Córdoba : Brujas, 2018.  
424 p. : 25 x 17,5 cm.

ISBN 978-987-760-124-4

1. Psicología Infantil. 2. Psicología Evolutiva. 3. Psicología. I. Título.  
CDD 155.4

© De todas las ediciones, la autora

© 2018 Editorial Brujas

2ª Edición.

Impreso en Argentina

ISBN: 978-987-760-124-4

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



[www.editorialbrujas.com.ar](http://www.editorialbrujas.com.ar) [publicaciones@editorialbrujas.com.ar](mailto:publicaciones@editorialbrujas.com.ar)

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616– Pasaje España 1486 Córdoba–Argentina.

### *El viaje*

*Oriol Valls, un médico que se ocupa de los recién nacidos en un hospital de Barcelona, dice que el primer gesto humano, es el abrazo. Al principio de sus días los bebés, los recién nacidos, mueven los brazos como... como buscando a alguien. Y otros médicos, especialistas en los ya vividos, dicen que al fin de sus días los viejos mueren moviendo los brazos... como buscando a alguien. Y así, así es la cosa. Por muchas palabras que le pongamos y por muchas vueltas que le demos al asunto... entre dos aleteos, transcurre el viaje.*

Eduardo Galeano



# Índice

Presentación.....	5
La psicología evolutiva infantil .....	7

## SECCIÓN I CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTUDIO DE LA INFANCIA

<b>CAPITULO 1.</b> Historia del estudio sistematizado del niño .....	13
1. Recorrido histórico .....	15
2. La Psicología Evolutiva Contemporánea .....	24
<b>CAPITULO 2.</b> Concepciones y paradigmas sobre la infancia.....	29
1. Concepciones sobre la infancia .....	29
2. Paradigmas sobre la infancia .....	36
<b>CAPITULO 3.</b> Las teorías del desarrollo infantil .....	47
1. La teoría psicoanalítica.....	50
2. La teoría conductista.....	57
3. La teoría cognitiva.....	64
4. La perspectiva contextual .....	72
<b>CAPITULO 4.</b> Métodos y diseños de investigación en el estudio de la niñez .....	87
1. Confiabilidad y validez.....	88
2. Métodos de Investigación para estudiar la Infancia .....	90
3. Diseños generales de investigación.....	97
4. La dimensión temporal en el estudio del desarrollo.....	103
Bibliografía.....	109

**SECCIÓN II  
LAS ETAPAS DEL DESARROLLO INFANTIL**

**Parte I**

**Embarazo y nacimiento. 115**

<b>CAPITULO 5.</b> Periodo prenatal.....	117
1. Desarrollo prenatal.....	115
2. La transición a la maternidad/paternidad	
<b>CAPITULO 6.</b> El recién nacido.....	129
1. Etapas del parto.....	129
2. Funciones y capacidades del recién nacido .....	131
3. La evaluación del recién nacido.....	151
Bibliografía.....	156

**Parte II**

**Primera infancia: los primeros dos años de vida. 159**

<b>CAPITULO 7.</b> Desarrollo socioemocional y afectivo.....	161
1. El entorno social y emocional del bebé: Familia, primeros vínculos y apego	161
2. Los organizadores del desarrollo infantil.....	177
3. Los primeros dos años desde la teoría psicosocial de Erikson y la teoría psicosexual de Freud.....	186
<b>CAPITULO 8.</b> Desarrollo Psicomotriz.....	191
1. Evolución psicomotriz en la primera infancia .....	191
2. Principales hitos del desarrollo psicomotriz.....	195
<b>CAPITULO 9.</b> Desarrollo Cognitivo.....	197
1. Evolución de la inteligencia en la primera infancia.....	197
2. Posturas postpiagetianas: Desafiando las competencias cognitivas del bebé.....	205
<b>CAPITULO 10.</b> Desarrollo del Lenguaje .....	209
1. La adquisición del lenguaje .....	209

2. Construyendo una definición de lenguaje .....	222
3. Etapas en la adquisición del lenguaje.....	227
Una viñeta para reflexionar. Los primeros encuentros con la literatura en la infancia.....	236

<b>CAPITULO 11.</b> La evaluación del desarrollo en la primera infancia .....	243
1. La comprensión del desarrollo infantil .....	243
2. Instrumentos utilizados en la valoración del desarrollo infantil .....	244
3. Guía del Desarrollo para la Primera Infancia .....	248
Bibliografía .....	254

### PARTE III

## La Segunda y Tercera Infancia: Años preescolares y escolares. 259

<b>CAPITULO 12.</b> Desarrollo Socioemocional y Afectivo.....	261
1. Desarrollo de la personalidad .....	261
2. El conocimiento de sí mismo: Autoconcepto y Autoestima .....	273
3. Desarrollo de los Roles de Género.....	279

<b>CAPITULO 13.</b> Desarrollo Cognitivo .....	285
1. La Función Semiótica o Simbólica .....	285
2. La Inteligencia del niño preescolar: Inteligencia Pre-Operacional .....	288
3. La inteligencia del niño en edad escolar: Inteligencia Operatoria Concreta.....	294

<b>CAPITULO 14.</b> Evolución del Juego .....	299
1. Importancia del juego en el desarrollo integral del niño .....	299
2. Características del juego .....	301
3. Revisión de los estudios y teorías en torno al juego .....	305
4. El juego y las nuevas tecnologías: su incidencia en el desarrollo infantil	344

<b>CAPITULO 15.</b> Evolución del Dibujo.....	357
1. Importancia del dibujo en el proceso de desarrollo integral del niño .	357
2. Etapas del Desarrollo del Dibujo.....	359

3. La Figura Humana .....	385
4. Estudios recientes en torno a la evolución del dibujo.....	386

<b>CAPITULO 16. Desarrollo Psicosocial y Moral.....</b>	<b>391</b>
1. El desarrollo psicosocial en el preescolar y escolar .....	391
2. Desarrollo Moral en el niño preescolar y escolar .....	403
3. Las Conductas Prosociales.....	414
Bibliografía.....	417



# Presentación

Este libro brinda una introducción sobre los contenidos principales que definen la psicología evolutiva infantil.

Parte de un recorrido histórico de la psicología evolutiva que permite entender los cimientos que han dado lugar a las diferentes teorías sobre el estudio del desarrollo del niño. Presenta luego las teorías más importantes que han permitido estudiar el desarrollo desde el punto de vista afectivo, emocional, social y cognitivo. Asimismo, expone los principales métodos de investigación en desarrollo infantil articulándolos con estas teorías mostrando cómo de la investigación se va a la práctica y cómo de la práctica concreta surgen investigaciones que permiten generar y revisar de manera permanente las teorías.

En posteriores secciones se presentan las etapas del desarrollo del niño, recorriendo desde la concepción hasta los años prepuberales. En cada una de las etapas se ahonda en los aspectos socio-afectivos, cognitivos y psicomotrices que definen sus características principales brindando una visión integrada desde las diferentes teorías.

Se comienza con un panorama de los aspectos biológicos y psicológicos que implican la formación del nuevo ser así como los atinentes a embarazo y parto. Se presentan luego las capacidades sensoriales, perceptuales, cognitivas y motoras del recién nacido vinculando esto con el desarrollo durante los primeros meses de vida.

Desde la postura psicoanalítica se exponen las principales características del desarrollo socio-afectivo del bebé, el incipiente desarrollo del yo, los organizadores de la psique, el vínculo madre-hijo y el desarrollo de la confianza y conducta de apego. Desde teorías conductuales y cognitivas se plantean los primeros aprendizajes, el nacimiento de la inteligencia, las primeras etapas de la inteligencia sensorio-motriz y los comienzos del lenguaje. Esto se acompaña de los principales hitos en el desarrollo motor del primer año que van desde el control tónico-postural en el recién nacido hasta la adquisición de la marcha. A partir del primer año se destaca la importancia del conjunto -marcha, lenguaje, desteste- como características que imbrican diferentes esferas del desarrollo y que definen al niño de esta etapa. Se exponen las principales características del proceso de separación-individuación, la conciencia de sí y el logro de la autonomía. Se plantean las características de la inteligencia sensorio-motriz y los inicios de la representación y función simbólica así como la adquisición del lenguaje hablado.

Durante la infancia preescolar se desarrollan los aspectos socio-afectivos característicos con apoyo en diferentes posturas psicoanalíticas tales como transición de la fase oral a la anal y fálica, de la diada madre-hijo a la triangularidad, desarrollo del yo y súper yo, identidad sexual. Desde la perspectiva conductual y cognitiva se aborda la transición de la etapa sensoriomotriz al pensamiento simbólico y preoperacional y los aprendizajes por imitación de modelos. Vinculado con lo anterior, se destaca la especial importancia a esta edad de la consideración de los aspectos del desarrollo

emocional y moral frente a los primeros entornos sociales. Se abordan, asimismo, las características propias del juego en esta etapa (juego simbólico) y de los inicios del grafismo infantil (primeros garabateos y figura humana). Durante los años escolares se desarrollaran los principales aspectos del desarrollo socio-afectivo que implica la relación con los pares en la escuela, el desarrollo moral y la institución escolar como segundo transmisor de cultura; con los aportes de la teoría psicoanalítica se trata el sepultamiento del complejo de Edipo y la etapa de latencia. Desde teorías cognitivas y del aprendizaje se desarrolla la etapa de las operaciones concretas y las características fundamentales del pensamiento que posibilitan el aprendizaje de la lecto-escritura. Como en el preescolar, se abordan las características propias del juego y del dibujo durante los años de escolarización formal.

Lejos de pretender ser una visión exhaustiva y acabada del desarrollo infantil, esta obra intenta resaltar los principales aspectos que deben tenerse en cuenta desde la psicología evolutiva del niño, caracterizando de manera integral las principales etapas que lo definen desde que es concebido y hasta su pubertad.

## La psicología evolutiva infantil

La psicología evolutiva abarca el estudio del desarrollo de la persona en todas sus dimensiones desde la concepción hasta la muerte, a lo largo del ciclo vital. La psicología evolutiva del niño implica el estudio de estas dimensiones desde el nacimiento hasta la pubertad, integrando aspectos afectivos y emocionales, cognitivos, sociales y psicomotrices para una edad cronológica particular.

Para entender como atraviesa el niño su desarrollo de manera saludable se debe enfocar la mirada hacia los cambios significativos que ocurren en diferentes momentos evolutivos. Esto necesariamente implica un abordaje desde las diferentes teorías que han brindado luz sobre el conocimiento del niño. El desarrollo infantil implica un proceso continuo y a la vez discontinuo en donde el niño, como ser bio-psico-social, ha sido abordado desde diversas miradas y conceptualizaciones. Estas miradas deben trabajar sosteniéndose mutuamente, en un sistema interdependiente, en donde todas en su conjunto, se conformen como el marco explicativo del desarrollo infantil.

En permanente cambio y evolución, el niño crece aumentando su peso y talla, madura sus estructuras biológicas y se desarrolla teniendo en cuenta no sólo los procesos anteriormente mencionados sino también los factores propios de su contexto socio-cultural y particular que lo ubican como un ser con características homogéneas en relación a sus pares pero a la vez heterogéneo desde el punto de vista de su singularidad.

Eta cronológica, contexto socio-historico-cultural y experiencias subjetivas particulares conforman una matriz dialéctica e indivisible desde donde entender, entonces, el desarrollo.

Desarrollo que comienza a partir de la concepción. Punto de partida en el que ocurrirán cambios y modificaciones fundamentales en el organismo todo que lo convertirán en la persona que será. A medida que transcurre el tiempo, estos cambios se tornarán más y más complejos estableciendo las características diferenciadoras propias del ser humano. El desvalimiento que caracteriza al niño al nacer, quien viene al mundo con muchas menos capacidades de sobrevivencia que otros animales se transformará, en su particular contexto humano, en una serie de conductas cada vez más variadas y complejas que no sólo colaborarán con su sobrevivencia y adaptación sino que lo inscribirán como sujeto de la cultura.

La prolongada infancia que caracteriza al ser humano brinda la posibilidad de innumerables aprendizajes, indispensables en el proceso de humanización. En el mundo de los adultos el bebé aprenderá a caminar, a hablar y a relacionarse con otros. Acumulará conocimientos y desarrollará su inteligencia acompañado de las personas significativas de su entorno que lo cuidarán y le transmitirán el acervo cultural. Pero hay aquí una serie de procesos relativamente estables en estos cambios que suceden en el niño a través del tiempo y que caracterizan el proceso evolutivo.

La psicología del desarrollo puede caracterizarse como la disciplina científica que se ocupa de estudiar, interpretar, describir y explicar la evolución, cambios o transformaciones psicológicas vinculadas con el proceso de desarrollo humano a lo largo del tiempo. Su interés no sólo está puesto en estudiar al hombre en las distintas etapas por las que atraviesa, sino que además busca descubrir las leyes que gobiernan el desarrollo y cómo se van formando las conductas y funciones adultas.

*La psicología del desarrollo infantil* abarca todas las facetas del cambio y crecimiento humano pero considerando desde el nacimiento y hasta la adolescencia.

Podemos decir que la psicología evolutiva se diferencia de otras disciplinas psicológicas interesadas por procesos de cambio fundamentalmente por dos rasgos esenciales: 1- su **carácter normativo ó cuasi-normativo**, en tanto son aplicables a todos los seres humanos o a gran parte de ellos -miembros de cierta cultura en un momento sociohistórico determinado- y 2- el hecho de que los cambios en el desarrollo **se relacionan íntimamente con la edad** o etapas de la vida por las que los individuos atraviesan (Palacios, Marchesi y Coll, 1995). Desde sus orígenes, el centro de atención de la disciplina estuvo puesto en la infancia. El desarrollo era entendido como el progreso de las funciones y/o estructuras psicológicas y del comportamiento hacia niveles cada vez más diferenciados, complejos y mejores. Su objeto de estudio se centraba en el proceso de humanización a partir del nacimiento tomando a la mente adulta como el resultado de una génesis producida en los años de la infancia y de la adolescencia (Delval, 1996).

El interés centrado en la infancia y la desatención de los cambios producidos durante la adultez y vejez cambia a partir de 1970 con el enfoque de la Psicología Evolutiva Contemporánea del Ciclo Vital. Desde estas concepciones más actuales el desarrollo se entiende como un proceso *constructivo* donde el sujeto participa *activamente*, estando fundamentalmente caracterizado por la *multidimensionalidad* y la *pluricausalidad* en cada fenómeno que lo define. Se plantea aquí una ruptura conceptual y metodológica con lo que se venía sosteniendo en torno al desarrollo infantil aportando una visión más amplia e integral. El desarrollo humano se entiende entonces a partir de los cambios psicológicos evidenciados desde el nacimiento hasta la vejez, atendiendo a los múltiples factores que lo determinan, en tanto implica un proceso multicausal, pluridimensional y multidimensional, en el cual la historia y la cultura tienen una incidencia fundamental. Es por ello que actualmente se deja de hablar de infancia en singular comenzándose a hablar de infancias en plural, considerando al ciclo vital como un proceso continuo, progresivo y flexible que abarca tanto el desarrollo biológico y psicológico, como así también los aspectos sociales, culturales e históricos que inciden en el desarrollo del hombre. Hoy se reconoce que son múltiples los factores que afectan al desarrollo. Por un lado, se encuentran los factores endógenos o internos, no directamente perceptibles, producto de la *herencia* y la *maduración* y, por el otro, los factores exógenos, externos o visibles, entre los que se incluye el *aprendizaje* y los *procesos de socialización*.

Comúnmente, cuando se habla de desarrollo humano se tiende a confundir este término con los procesos de maduración, crecimiento y aprendizaje que el mismo implica. Estos procesos, necesarios para sostener el desarrollo, bajo ningún punto de vista

son intercambiables o sinónimos del mismo y cada uno merece una conceptualización particular.

Si hablamos de **desarrollo** consideraremos que es un proceso que experimenta un organismo a lo largo del tiempo - desde la concepción hasta la muerte - hasta alcanzar cierto grado de equilibrio. Incluye aspectos y cambios tanto internos como externos, cualitativos y cuantitativos (como crecimiento y maduración).

Si nos referimos a **maduración** tendremos en cuenta la evolución interna del organismo (como la formación y maduración física de los huesos, los músculos, las glándulas, los diferentes órganos, etc.). La maduración está relacionada con la herencia, en tanto implica el desenvolvimiento de rasgos heredados -no provocados por el ejercicio ni por la experiencia- que posibilitan el desarrollo de una conducta específica y con la edad, por lo tanto, con las etapas del desarrollo. Al mismo tiempo el concepto de maduración supone cambios cualitativos relativamente autónomos en la organización anatómica y fisiológica que inciden en la acción y reacción de las personas.

El concepto de **crecimiento** se refiere al aumento de un organismo vivo relacionado con aspectos cuantitativos (como la talla, el peso, el volumen, el tamaño corporal, etc.). Dichos cambios cuantitativos son capaces de ser comprobados a través de mediciones objetivas.

El **aprendizaje** hace más bien referencia a aquellos cambios en el comportamiento de un individuo como resultado de la experiencia y de su contacto con el medio que ocasionan cambios relativamente duraderos. Está relacionado con el contexto y la experiencia. Constituye una adquisición no hereditaria, que está determinada por la maduración. Por lo tanto, no hay aprendizaje posible sin maduración.

Como puede verse, crecimiento, maduración y aprendizaje son procesos indivisibles que se imbrican y sostienen mutuamente cuando se intenta comprender y explicar el desarrollo del niño. Sin embargo, el concepto de desarrollo no siempre ha sido el que estamos ahora considerando. Éste ha ido variando en función de los modelos dominantes a través de la historia, cambios que también han ido determinando el concepto de niño y las diferentes miradas sobre la infancia como veremos en los capítulos siguientes.



# SECCIÓN I

## CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTUDIO de la INFANCIA

---





# CAPITULO 1

## Historia del estudio sistematizado del niño

*Faas, A.E.; Nanzer, C.; Marasca, R. y Rabinovich, D.*

Si en el marco de la Psicología Evolutiva hablamos del niño como objeto de estudio deberemos inevitablemente abordarlo desde la complejidad y diversidad que ello implica. A dicha complejidad -común a la construcción de cualquier concepto, puesto que inevitablemente siempre que se trate de una construcción teórica existe un anclaje paradigmático desde el que se piensa un momento histórico que produce visibles e invisibles que deben ser considerados e incluidos-, se sumará que en el marco de la psicología evolutiva existen diferentes teorías que enfocan determinados aspectos dentro del desarrollo infantil y los abordan desde distintos métodos.

Así, al abordar la especificidad de la Psicología Evolutiva, se vuelve necesario referirse a los cambios en la manera de concebir y entender a la infancia, tanto desde una perspectiva histórica como cultural y social. Es preciso tener en cuenta que la ciencia moderna basada en el desarrollo del niño es la culminación de siglos de cambios en los valores culturales occidentales, pensamientos filosóficos sobre los niños y progresos científicos, lo cual da cuenta de que la estructura actual del campo tiene raíces que se extienden hasta muy lejos en el pasado. En este sentido, la concepción de niño presente en cada momento histórico ha sido el resultado de una activa construcción cultural que continúa presente aún en nuestros días. Se considerarán aquí las mayores influencias que han permitido arribar al concepto de niño en la actualidad seguidas de aquéllas que han precedido los estudios científicos en torno a la niñez ligadas a las fuerzas más importantes en la teoría e investigación actuales.

En lo que refiere a los determinantes histórico-contextuales, es posible afirmar que no es el mismo niño el que se veía, pensaba o escribía hace 1500 años en India, Egipto o Roma, como tampoco lo es aquel que en la edad media circulaba en la aldea, indiferenciado del resto de la comunidad e integrado al trabajo necesario para la vida cotidiana. De hecho, si se incursiona la historia de la infancia, se encuentran asesinatos masivos de niños por diferentes motivos: sacrificios, escases de alimentos, defectos físicos, motivos que en general dan cuenta del escaso valor social que tenían los niños en otros momentos históricos.

Asimismo, se han identificado mortificaciones físicas de niños ligadas a costumbres y ritos de determinadas culturas, tales como: vendajes realizados a niñas de oriente para que el tamaño de sus pies sea pequeño; craneoplastías o intervenciones craneanas efectuadas desde el nacimiento hasta lograr la osificación del cráneo a partir de la colocación de vendajes en determinadas partes de la cabeza según la forma que se buscara marcar -prueba de ello son los restos arqueológicos hallados en diferentes continentes-; mutilaciones y castraciones de órganos sexuales, comúnmente realizadas

en los conocidos eunucos en Italia o en niñas de Egipto hace dos mil años atrás; entre otras. Vale señalar que todas estas prácticas ligadas a costumbres de una época y región determinadas dan cuenta de la manera en que era entendida la infancia en un determinado momento socio-histórico.

Al respecto, Aristóteles en Grecia (384-322 a.C.) escribía en su diario:

*(...) hasta los 2 años -primer período- conviene ir endureciendo a los niños, acostubrándoles a dificultades como el frío... En el periodo subsiguiente, hasta la edad de 5 años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante, permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego (...)*

Esta cita explicita una mirada centrada en aspectos que hoy serían impensables y que, como ya fue señalado, está condicionada por una época, una cultura y una ideología.

En general, los historiadores que han abordado los avatares de la infancia a través tiempo acuerdan en señalar que el sentimiento de infancia, la conciencia social de la particularidad de lo infantil o la representación de ser niño es un concepto propio de la modernidad. Fue durante los siglos XVII y XVIII que, al menos en occidente, comienza a plasmarse esta diferenciación sobre la maduración biológica, la transformación en la concepción de la familia nuclear y la monogamia como institución social.

Este lento proceso comienza aproximadamente a partir del S.XVII y se instaura definitivamente en el S.XIX. Más tarde, con la industrialización, las grandes urbes, el comienzo de la escolaridad obligatoria, las relaciones familiares, entre otros cambios sociales se producen importantes transformaciones en el rol, mirada y forma de concebir a la infancia.

En concordancia con este interés diferenciado por esta etapa de la vida, comienzan a realizarse los primeros estudios sobre la niñez. Al respecto Juan Delval, en su libro *Estudio del desarrollo humano* (1996), propone tres grandes grupos de trabajos en función de los sujetos estudiados y de los métodos utilizados:

- El primer grupo comprende aquellos estudios que buscaban describir y comprender a **sujetos excepcionales**, donde lo llamativo y estudiado era lo infrecuente y excepcional, como por ejemplo niños que crecieron en condiciones de aislamiento, niños ciegos, niños superdotados, etc. Los trabajos más destacados dentro de este grupo fueron: el caso *Victor*, niño salvaje de Aveyron, estudiado por el médico Itard entre 1801 y 1806, así como también los estudios de niños ciegos o sordomudos efectuados por Hellen Keller y Laura Bridgman.
- En el siguiente grupo Delval incluye las **observaciones biográficas** sobre sujetos que denominará normales, estudios que resultaron dominantes durante el S.XIX. En general se trataba de diarios donde padres o adultos con un vínculo cercano al niño reunían observaciones registradas durante de los primeros años de vida. Los principales estudios llevados a cabo en esta época fueron el del filósofo Dietrich Tiedemann, quien en 1787 publicó un diario sobre el desarrollo de su hijo durante los dos primeros años y el trabajo de William Preyer,

- quien escribió un diario en torno al proceso de desarrollo de su hijo en 1882.
- En el último grupo Delval ubica los **estudios de tipo estadístico**, que permiten investigar características específicas de la conducta infantil sobre un grupo significativo de niños. Estos estudios comienzan a realizarse a finales del S.XIX y principios del S.XX. Entre este grupo de estudios se destaca el trabajo del psicólogo norteamericano Stanley Hall, quien generalizó el uso de cuestionarios para conocer el pensamiento infantil.

Veamos ahora un recorrido histórico en torno a las diferentes ideas de niño y como éstas han ido variando desde el medioevo hasta la actualidad.

## I. Recorrido historico

---

### I. I Tiempo Medieval

En el tiempo medieval se otorgaba poca importancia a la infancia como una fase separada del ciclo vital. La idea comúnmente aceptada hoy de que la naturaleza del niño es única y que, por tanto, debe ser distinguido del joven y del adulto era mucho menos común en aquella época.

Los niños eran mirados como adultos en miniatura, ya formados, pensamiento al que se llamó “preformacionismo”. Esta manera de entender a la infancia se reflejaba en el arte, en el lenguaje y en todos los juegos y entretenimientos que caracterizaron a este momento socio-histórico. Así, por ejemplo, si se miran cuidadosamente las pinturas medievales es posible observar que los niños eran dibujados con vestidos y expresiones que reflejaban adultos inmaduros.

Antes del S.XVI el término niño no tenía el mismo significado que el que tiene en la actualidad. En su lugar, esta palabra era usada indiscriminadamente para referirse a hijos, señoritas y hombres jóvenes. A su vez, los juguetes y juegos no eran especialmente diseñados para ocupar y entretener a los niños, sino que éstos podían ser usados por personas de cualquier grupo etario. Incluso, la edad de los niños no fue registrada en una familia ni en registros civiles hasta el S.XV y XVI, lo cual da cuenta de la escasa valoración y significación que tenía esta etapa de la vida en este momento histórico (Ariés, 1987).

No obstante, en la época medieval comenzaron a vislumbrarse algunos rasgos en torno a la idea de los niños como seres únicos, tales como leyes en torno a la necesidad de protección de los niños hacia adultos que podían maltratarlos o sacar ventajas de ellos; la aparición de secciones pediátricas que reconocían la fragilidad de los niños y sugerían especiales instrucciones para su cuidado; entre otros. Así, en un sentido práctico, ya era posible reconocer en este momento una incipiente conciencia de la niñez como una etapa con características propias, aunque no existían aún teorías sobre la individualidad de la infancia, ni concepciones acerca de ella como una etapa diferenciada del desarrollo.

## 1.2 El Siglo XVI y XVII

En el S.XVI a partir de ideas religiosas, más particularmente en adhesión a la concepción protestante del pecado original, surge un nuevo modo de comprender a la infancia. Esta visión entendía al niño como un ser frágil que necesitaba ser salvaguardado por sus instintos innatos, debiendo ser por ello disciplinado. Nacido demoníaco y pecaminoso, el niño tenía que ser desviado de sus tendencias naturales, siendo necesario civilizarlo y llevarlo hacia un destino de virtud y salvación. En esta época, las prácticas de crianza se caracterizaban por ser autoritarias y restrictivas y eran recomendadas como la manera más eficiente de transformar al niño desviado. Incluso, la vestimenta utilizada por los niños en este momento da cuenta de la concepción de infancia que predominaba, en tanto usaban ajustados corsets con la finalidad de mantenerlos en una postura adulta. Asimismo, el entrenamiento moral era un aspecto esencial en la escolaridad, tal como lo demuestra el texto *Con la equivocación de Adán pecamos todos*, empleado como la primer introducción de los niños hacia la lectura y el alfabeto. Una práctica común llevada a cabo en el ámbito escolar por los maestros solía ser castigar duramente a niños considerados desobedientes, castigo que en general no era repudiado en el hogar.

A pesar de que estas actitudes representaban la filosofía de crianza prevalente de la época, es importante notar que no siempre representaban las prácticas diarias en las familias puritanas. Evidencia histórica reciente indica que el amor y afecto por sus hijos llevaba a muchos padres -nuevos ingleses- a rechazar estas prácticas extremadamente represivas con sus niños, optando en su lugar por un balance más moderado entre la disciplina y la indulgencia, la severidad y la permisividad.

## 1.3 El Siglo XVII y XVIII

### 1.3.1. Primeras filosofías de la infancia: Locke y Rosseau

El S.XVII iluminó las nuevas filosofías de la razón y forjó ideales sobre la dignidad humana y el respeto. En este contexto, las concepciones de la infancia aparecen como más humanas y benevolentes que las de siglos pasados.

Los escritos e ideas planteadas por John Locke (1632-1704), filósofo inglés durante la Edad de la Razón, sirvieron como base para una importante perspectiva teórica del S.XX que se discutirá más adelante: *el conductismo*. Locke entendía al niño como una *tabula rasa*, una hoja de papel en blanco a ser “escrita” por el adulto. A diferencia de la concepción de niñez previamente descrita que entendía al niño como demoníaco o desviado, en este momento socio-histórico el niño era “nada” y sus características debían ser inscriptas y moldeadas por todo tipo de experiencias durante el transcurso de su desarrollo. Locke describía a los padres como tutores racionales que podían moldear al niño de la manera que ellos quisieran usando asociaciones, repeticiones, imitaciones, recompensas y castigos. Incluso, las recomendaciones de las prácticas de crianza de Locke han sido eventualmente validadas por la investigación del S.XX (Parke, 1977, en Berk, L, 1999). Por ejemplo, sugería que los padres en vez de premiar a sus hijos con dinero o dulces, los gratificaran con aceptación y aprobación. A su vez, expresó su oposición al castigo físico argumentando que dicha práctica no

refleja autocontrol además de su tendencia a establecer asociaciones desfavorables. Así, la filosofía de Locke produjo un cambio desde el castigo y la brutalidad hacia la amabilidad y compasión con los niños. Como se mencionó previamente, esta nueva visión impregnó las posturas conductistas del S.XX y sus recomendaciones en torno a la educación de los niños.

Posteriormente, en el S.XVIII surge una nueva teoría sobre la infancia expresada por el filósofo Jacques Rousseau (1712-1778) y con ella nuevas concepciones, representaciones y prácticas en torno a la infancia. Los niños comenzaron a ser vestidos de un modo más confortable y los castigos corporales declinaron notablemente. A diferencia de la filosofía de Locke en función de la cual se comprendía a los niños como recipientes vacíos a ser llenados por la instrucción adulta, Rousseau entendía a los niños como “nobles salvajes”, equipados naturalmente con un sentido del bien y del mal, de lo correcto y equivocado y con un plan innato para el crecimiento ordenado y saludable.

De este modo, la filosofía rousseauiana estaba centrada en el niño y se caracterizaba por ser permisiva. Planteaba que la construcción del sentido moral y del modo de pensar y sentir de los niños sólo podía ser obstruida por la restricción y entrenamiento de los adultos, siendo precisamente estos últimos quienes debían responder a las necesidades expresadas por el niño en distintas etapas del desarrollo: infancia, niñez, niñez tardía y adolescencia. De hecho, algunos autores acuerdan en señalar a la filosofía de Rousseau como la primera posición verdaderamente desarrollista en torno a la infancia.

En 1762 Rousseau publica el libro “*Emile ou de l’éducation*” en el que sintetiza las ideas principales del desarrollo infantil. Su obra incluye dos conceptos vitales que se encuentran en las modernas teorías del desarrollo: los conceptos de *estadio* del desarrollo y de *maduración*. Si se acepta la idea de que los niños maduran a través de una secuencia de estadios, entonces no pueden ser entendidos como adultos en miniatura o preformados. Más bien son seres únicos, diferentes de los adultos y su desarrollo está determinado por reglas propias. Según Rousseau, tal como cita en el prefacio de su obra, el error está en que “(...) se busca siempre al hombre en el niño sin pensar en lo que es antes de ser hombre (...)”. Vale destacar que estas ideas y la filosofía de Rousseau impactaron en muchas teorías del S.XX, tales como la teoría maduracional de Gesell y la teoría de los estadios de Piaget.

Retomando a Delval (1996), hacia finales del S.XVIII y comienzos del S.XIX las posturas innatistas y empiristas interjuegan en una serie de estudios que describen e intentan comprender el desarrollo de sujetos excepcionales -niños en condiciones de aislamiento, niños ciegos, niños superdotados, etc.-. Algunos de los estudios mayormente destacados en esta época fueron el de *Víctor*, el niño salvaje de Aveyron estudiado por Itard, así como también los estudios de niños ciegos o sordomudos efectuados por Hellen Keller y Laura Bridgman, trabajos que explican la conducta de los niños atendiendo a los aspectos cognitivos, emocionales, sociales y/o psicomotrices del desarrollo.

## 1.4 Siglo XIX y principios del XX

### 1.4.1 La influencia de Darwin

En la mitad de S.XIX Charles Darwin (1809-1882) escribió *El origen de las especies* (1859), obra en la que plantea dos principios relacionados de la evolución: la selección natural y la supervivencia del más apto. Darwin explicaba que ciertas especies eran seleccionadas por la naturaleza para sobrevivir en partes particulares del mundo, debido a que poseían características que se lo permitían o porque eran capaces de adaptarse a ello, mientras que otras especies morían ya que sus características no eran las adecuadas para un ambiente específico. De este modo, según Darwin la reproducción y la supervivencia entre las especies seguía un patrón que facilitaba su evolución. Los individuos que mejor se adaptaban a los requerimientos de supervivencia del ambiente eran aquellos que vivían lo suficiente como para reproducirse y transmitir las características más favorables a las futuras generaciones. Asimismo, Darwin observó que las formas más tempranas de embrión de las especies eran sorprendentemente parecidas en apariencia física y concluyó que todas las especies, incluyendo la humana, descendían de ancestros comunes y que cada una implicaba millones de años según el proceso de selección natural.

Los escritos de Darwin focalizaban en el valor de supervivencia de las características físicas de cada especie, intentando explicar cómo algunas conductas promueven la adaptación al ambiente y aseguran la supervivencia. Esta idea darwiniana según la cual ciertas conductas promueven la supervivencia influyó a muchos referentes teóricos del desarrollo del niño en el S.XX. Por ejemplo, está presente en la teoría psicosexual de Freud según la cual el desarrollo culmina en la conducta heterosexual madura y la vida en familia, lo que asegura el nacimiento y la supervivencia de la próxima generación. A su vez, las ideas de evolución impulsaron el trabajo de Hall y Gesell, cuyas teorías maduracionales del crecimiento predeterminado se basan en la creencia de que la *ontogenia recapitula la filogenia*, cuando expresan que el desarrollo del niño (ontogenia) reproduce el mismo plan general de la evolución de la especie humana (filogenia).

Los últimos años del S.XIX se destacan por una serie de trabajos que marcaron el comienzo de la Psicología Evolutiva como disciplina. Uno de ellos fue el de W. Preyer, considerado el antecesor de la psicología evolutiva moderna, quien en 1882 publicó en Alemania su libro *El alma del niño*, obra en la que rescata observaciones objetivas de su hijo durante los primeros tres años de vida en torno a distintos aspectos del desarrollo emocional, cognitivo y físico, a partir de la observación naturalista, controlada y comparada. Fuertemente influido por el pensamiento darwiniano, Preyer insistió en la importancia de la herencia para explicar la secuencia evolutiva de las conductas de los niños.

El otro trabajo fue el que realizó S. Hall un año después, quien popularizó en EEUU el uso de cuestionarios en psicología. Se preocupó por la fiabilidad de los resultados, revisando y ampliando los instrumentos, así como también entrenando a los maestros en la toma de cuestionarios en el ámbito escolar. Junto con la obra de Binet en Francia inauguraron un período normativo y de evaluación de la Psicología Evolutiva, plagado de medidas cuantitativas de la conducta del niño, promedios relacionados con la edad,

escalas de inteligencia, instrumentos de medición de capacidades aplicables a escolares para medir intereses, aptitudes, etc.

A su vez, la obra de Baldwin *El desarrollo mental en el niño y en la raza* publicada en 1895 dio inicio al estudio de la sucesión de etapas en el desarrollo evolutivo. Este autor desarrolló conceptos claves en torno al desarrollo infantil, tales como: asimilación, acomodación, reacción circular, esquema, imitación, entre otros. Al plantear el desarrollo y formación del psiquismo adulto, Baldwin es considerado el precursor de la psicología genética, además de sentar las bases de la psicología dialéctica Vigotskyana al acentuar el rol de los procesos interpersonales en el desarrollo infantil.

De igual modo, vale destacar que las ideas de Darwin también han influenciado diversas teorías contemporáneas como la teoría de Piaget, centrada fundamentalmente en explicar cómo el desarrollo del pensamiento permite al niño acceder a una mejor adaptación a las demandas del ambiente. Un fuerte componente Darwiniano está también presente en las modernas teorías etológicas. Como se verá más adelante, los investigadores etológicos comparan los niños humanos con las crías de otras especies animales para descubrir de qué manera algunos comportamientos promueven la adaptación al ambiente y aseguran la supervivencia (Berk, 2014).

#### **I.4.2 Comienzo de los Estudios Empíricos sobre el Niño: Las Biografías de Bebés**

Los primeros intentos de estudiar la etapa de la niñez ocurrieron a finales del S.XIX y comienzos del S.XX en forma de registros biográficos de la conducta de un niño particular. Estos registros incluían descripciones narrativas día a día del crecimiento secuencial de un infante o niño pequeño que era generalmente bien conocido por el observador.

De acuerdo con Delval (1996, 2002), este período de *observaciones biográficas* en relación con sujetos normales consistió en diarios en donde adultos con un vínculo cercano al niño registraban observaciones durante los primeros años de vida. Dietrich Tiedemann fue uno de los primeros filósofos que dio a conocer un diario sobre el desarrollo de su hijo durante los dos primeros años en 1787. A su vez, otro registro biográfico reconocido fue el efectuado por William Preyer, quien como se mencionó previamente en 1882 publicó un diario en el que analizó diferentes aspectos en torno al desarrollo de su hijo. Por otra parte, Darwin, Piaget y Skinner también llevaron a cabo observaciones sistemáticas con sus propios hijos, a partir de las cuales crearon y enriquecieron sus teorías.

Si bien estas biografías de bebés resultaron de gran utilidad en los inicios del estudio de la infancia, frecuentemente se toman como ejemplos de lo que no se debe hacer al realizar una investigación con población infantil. Estos primeros registros empíricos han sido criticados por la investidura emocional que revestían los sujetos del estudio -generalmente hijos del observador-, además de ser considerados poco objetivos, carecer de sustento teórico, estar impregnados por interpretaciones sesgadas en torno a la conducta de los niños y considerarse antiéticos. Es preciso tener en cuenta que dichas biografías fueron los primeros trabajos exploratorios de un campo

todavía desconocido, por lo que no puede esperarse que las teorías y métodos de estudio estén completamente formulados.

Sin embargo, el abordaje biográfico también ofrece algunas ventajas, puesto que el registro y descripción directa permiten preservar la riqueza y complejidad del comportamiento infantil y su continuidad a través del tiempo. A su vez, las biografías de bebés proveyeron un sentido de progreso, en tanto es posible observar dónde se comenzó y cuán lejos se ha llegado en los intentos de estudiar al niño científicamente. Hoy, el legado de este tipo de registros convive con los métodos contemporáneos de la observación naturalística y de los diseños de investigación longitudinal en los que el desarrollo de los niños es seguido individualmente a través del tiempo.

## **1.5. Primera mitad del Siglo XX**

### **1.5.1 Período Normativo y de Evaluación**

Como se mencionó con anterioridad, Stanley Hall (1846-1924) fue uno de los psicólogos más influyentes del S.XX y algunos lo consideran fundador del movimiento del estudio del niño. Influido por ideas darwinianas, Hall desarrolla sus trabajos a partir de los cuales argumenta que el desarrollo del niño repite la historia evolutiva de las especies. Si bien en la actualidad esta postura está olvidada, una de las principales contribuciones se asocia con el valor científico otorgado a la investigación de la infancia.

Este autor inició la recolección de un gran cuerpo de hechos objetivos sobre el desarrollo del niño llevando a cabo un abordaje normativo en torno al estudio de la niñez. En estudios de este tipo, las medidas cuantitativas de la conducta de los niños son registradas y se computan los promedios relacionados con cada edad para sistematizar el curso del desarrollo. Para ello, se crean instrumentos que permitan una medición científica de las capacidades de los niños. En este sentido, Hall construyó elaborados cuestionarios que registraban en los escolares casi todo lo que ellos podían decir acerca de sí mismos -intereses, miedos, juegos imaginarios, sueños, amistades, conocimiento diario, entre otros aspectos-. Sin embargo, debido a que no había un sustrato teórico para darle significación a los abordajes de Hall, sus resultados tuvieron poco valor. Aun así, el abordaje normativo fue fuertemente aceptado y dominó el campo de los estudios de la niñez hasta la primera mitad del siglo XX. De hecho, los trabajos efectuados en este período son de *tipo estadístico* (Delval, 1996), dando como resultado un gran cuerpo de hechos descriptivos sobre las características de los niños a diferentes edades pero poca información sobre los procesos del desarrollo infantil -el cómo y el porqué-. Aún así, la tradición normativa ha sentado las bases para el surgimiento de investigaciones más sofisticadas en torno al desarrollo.

Uno de los estudiantes de Hall fue Arnold Gesell (1880-1961), quien al igual que su maestro basó su teoría en la recapitulación evolucionista. Gesell creía que la maduración era la fuerza primaria en el desarrollo del niño y que el ambiente tenía poco efecto en la secuencia y ritmo del desarrollo. Dicho autor dedicó gran parte de su carrera a recolectar información normativa detallada sobre la conducta de los niños que ilustraba su genéticamente determinado patrón de desarrollo. Sus esquemas sobre



el desarrollo del niño eran particularmente completos, comprensivos y actualmente sirven como base de muchos ítems de test modernos. Otro aporte de Gesell fue su intención por hacer significativo el conocimiento de las características de los niños para los padres. Sus escritos brindaron descripciones típicas de logros motores, de la conducta social y de la personalidad de los niños que ayudaron a los padres aportándoles información sobre lo que se podía esperar para cada edad del desarrollo.

Otro estudiante de Hall fue Lewis Terman (1877-1956), quien en 1916 en la Universidad de Stanford publica su primer trabajo extenso utilizando test para niños: la “Escala de inteligencia de Stanford-Binet” -revisión del trabajo de Binet y Simon-.

Con la finalidad de identificar niños con retrasos en el desarrollo, a comienzos de 1900, Binet y Simon crearon un instrumento que aplicaron en diferentes escuelas de París que requerirían clases especiales. Con posterioridad al desarrollo de esta medida de inteligencia, en Estados Unidos se produjo una proliferación de evaluaciones objetivas que acarreó consecuencias prácticas.

El trabajo sobre inteligencia de Binet fue único, debido a que comenzó con una teoría sofisticada y bien desarrollada, a diferencia de las concepciones anteriores centradas en la sensibilidad hacia estímulos físicos y tiempos de reacción. Definió a la inteligencia a través del buen juicio, planificación y reflexión crítica. Luego, seleccionó los ítems del test que eran capaces de reflejar estas complejas habilidades. El test de Binet resultó exitoso en discriminar niños que variaban en los logros escolares y fue el instrumento más utilizado para medir la inteligencia durante la etapa de la niñez.

Utilizando el test de Binet, Terman comenzó el primer gran estudio longitudinal con el propósito de evaluar el desarrollo de niños altamente inteligentes. En 1921 casi 1.500 niños con coeficientes de inteligencia por encima de 135 participaron y fueron seguidos desde la niñez hasta la adultez madura. La investigación brindó un gran servicio práctico en disipar la creencia común de que los niños brillantes eran antisociales, físicamente débiles y con intereses superespecializados. Contrariamente, los resultados de Terman evidenciaron que los niños con coeficiente intelectual alto eran saludables, emocionalmente estables y mejor adaptados socialmente que el resto de la población, mientras que en la adultez mostraban destrezas profesionales extraordinarias.

El trabajo de Terman proveyó un instrumento de utilidad educativa así como una clara evidencia de que los test de inteligencia podían ayudar en el entendimiento del desarrollo del niño. Era la época en que la evaluación mental estaba en movimiento, por lo que el estudio de las diferencias intelectuales entre los niños que variaban en sexo, raza, orden de nacimiento, bagaje familiar y otras características comenzó a ser el foco mayor de la investigación. A su vez, los test de inteligencia rápidamente se transformaron en un instrumento muy utilizado en lo que refiere a la controversia científica sobre lo innato versus lo aprendido, discusión que continúa en el pensamiento del presente siglo.

Es durante este período, más precisamente el que se extiende entre las dos guerras mundiales, en que dominan en psicología evolutiva dos tendencias contrapuestas: por un lado la **mera acumulación de datos con poca teoría** y, por el otro, **fuertes modelos teóricos** con frecuencia criticados por su escaso apoyo empírico.

Entre los representantes de la primera tendencia se encuentra Gesell quien, tal como fuera mencionado anteriormente, realizó un gran número de inventarios para valorar el desarrollo en la niñez. Uno de ellos es la “Escala Gesell de Desarrollo Infantil”, publicada por primera vez en 1941, instrumento que aún sigue siendo utilizado en nuestros días. Dicha escala se utiliza para evaluar el desarrollo durante la primera infancia y mide diferentes **áreas** del desarrollo, tales como: lenguaje, conducta adaptativa, conducta motora y conducta personal-social. (Fernández, 2003).

En lo que refiere a la segunda tendencia, a partir de la cual progresivamente fueron surgiendo modelos teóricos para explicar el desarrollo infantil, es posible identificar tres grandes corrientes de pensamiento determinadas por:

1. La influencia de **Locke** que alimenta el *modelo mecanicista* según el cual el desarrollo es adquirido, explicación que actualmente sobrevive en las **teorías conductistas y del aprendizaje**.
2. La influencia de **Rousseau** asociada con el *modelo organicista* en función del cual el desarrollo es innato, concepción que permanece hoy en las **teorías psicoanalíticas y psicogenéticas**.
3. La influencia de **Marx** vinculada con el *modelo contextual-dialéctico* que concibe al desarrollo como un proceso multidireccional, que tiene lugar a lo largo de todo el ciclo vital -desde el nacimiento hasta la muerte- fuertemente influido por el contexto socio-histórico en el que el individuo se halla inmerso, enfoque que sobrevive en la **teoría de Vigotsky**, la **teoría bio-socio-afectiva de Wallon**, la **teoría bio-ecológica de Bronfenrenner**, la **teoría psicosocial de Erikson**, las **teorías sistémicas**, entre otras (Urbano y Yuni, 2016).

Las diferencias principales entre los modelos mecanicista, organicista y contextual-dialéctico se detallan en el siguiente cuadro:

	<b>MODELO MECANICISTA</b>	<b>MODELO ORGANICISTA</b>	<b>MODELO CONTEXTUAL-DIALÉCTICO</b>
<b>Concepción de hombre</b>	<b>Reduccionista:</b> el hombre es un ser <b>pasivo o reactivo</b> reducible a una serie de componentes (procesos, estados) más simples que actúan de forma sucesiva para dar como resultado el comportamiento.	<b>Holística o sistémica:</b> el hombre es un ser <b>activo</b> , un <b>sistema organizado</b> formado por partes que interactúan y tienen sentido <b>únicamente</b> en función de las relaciones que mantiene con el resto de los elementos.  Hace hincapié en las estructuras internas y las relaciones que se establecen entre ellas.	<b>Contextual dialéctica:</b> el hombre es un ser complejo cuyas acciones, comportamientos y desarrollo están <b>influidos por el contexto socio-histórico</b> en el que se encuentra inmerso, con el cual establece una interacción dinámica y dialéctica.

<p><b>Noción de Desarrollo</b></p>	<p>-De <b>carácter descriptivo</b>: el desarrollo es <b>producto del aprendizaje</b>, ya que se manifiesta en función del aumento de la experiencia o de lo que el individuo aprende.</p>	<p>-De <b>carácter explicativo</b>: cada etapa evolutiva se explica a partir de los logros alcanzados en la etapa anterior.</p> <p>El desarrollo se produce cuando desde una estructura se consigue otra jerárquicamente superior que integra a la anterior manteniéndola y que es más compleja y cualitativamente distinta.</p> <p>Busca comprender los principios que regulan la organización entre las partes y el todo (estructura y función).</p>	<p>-De <b>carácter multicausal y multidimensional</b>: es un proceso que tiene lugar a lo largo de todo el ciclo vital (desde el nacimiento hasta la muerte) en el que influyen múltiples factores: biológicos, psicológicos y contextuales o socio-históricos.</p>
<p><b>Explicación del cambio en el proceso de desarrollo</b></p>	<p>-Es <b>independiente del individuo</b>.</p> <p>-Es fundamentalmente <b>cuantitativo</b>.</p> <p>-<b>Se explica en base a hechos causales</b> anteriores, buscando las causas y efectos de los cambios producidos en el desarrollo, reduciendo fenómenos complejos a fenómenos simples a partir de su cuantificación.</p>	<p>-Es <b>parte del individuo</b>.</p> <p>-Es fundamentalmente <b>cualitativo</b>.</p> <p>-Está en proceso de <b>evolución permanente</b>.</p>	<p>-<b>Influido por el contexto social e histórico</b>.</p> <p>-Es <b>cuanti y cualitativo</b>.</p> <p>-Es <b>permanente e inherente a todos los aspectos del desarrollo</b>.</p>
<p><b>Predicción del cambio</b></p>	<p><b>Es Posible</b></p>	<p>La predicción exacta del cambio <b>es imposible</b></p>	<p>La predicción exacta del cambio <b>es imposible</b> teniendo en cuenta la influencia del contexto socio-histórico.</p>

<b>Teorías con las que se identifica cada modelo</b>	<b>Teorías Conductistas:</b> -Teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico de Watson  -Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante de Skinner  <b>Teoría Cognitiva:</b>  Teoría del Aprendizaje Observacional de Albert Bandura	<b>Teorías Psicoanalítica:</b> -Teoría psicosexual de Sigmund Freud  <b>Teoría Psicogenética:</b> -Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget  <b>Teoría Gestáltica</b>	<b>Teoría psicosocial</b> de Eric Erikson  <b>Teoría socio-histórica</b> de Lev Vigotsky  <b>Teoría bio-ecológica</b> de Urie Bronfenbrenner  <b>Teoría bio-socio-afectiva</b> de Henry Wallon
--	--	---	--

## 2. La Psicología Evolutiva Contemporánea

A partir de 1970, la psicología evolutiva contemporánea plantea una ruptura conceptual y metodológica con lo que se venía sosteniendo en torno al desarrollo infantil, en tanto emerge la denominada “Psicología del Ciclo Vital”. Las principales diferencias en este cambio de paradigma tienen que ver fundamentalmente con los siguientes aspectos:

- Desarrollo psicológico desde la concepción hasta la vejez
- Desarrollo desde una perspectiva multidireccional y multidimensional
- Influencia de la historia y de la cultura

Además, este nuevo enfoque del desarrollo implica un pluralismo que abarca diversidad de enfoques, contenidos, metodologías, incluyendo aportes de diversas orientaciones tales como:

- Perspectiva etológica
- Psicología cognitiva
- Perspectiva ecológica
- Perspectiva socio-genética e histórico-cultural

Por otra parte, tal como fue mencionado previamente, la Psicología del Ciclo Vital adhiere al modelo contextual-dialéctico que tiene su origen en las concepciones marxistas y en las teorías psicológicas basadas en ellas como las de Vigotsky, la psicología soviética, la teoría bio-socio-afectiva de Wallon, la teoría psicosocial de Erikson y las teorías sistémicas. Desde esta perspectiva, se entiende al desarrollo como un proceso continuo, progresivo y flexible que abarca la evolución del ser humano desde el

nacimiento hasta la muerte. A su vez, considera que el desarrollo tiene un carácter integrador y que se caracteriza por ser multidimensional y multidireccional, debido a que no sólo implica el desarrollo biológico de las personas, sino que incluye además aspectos psicológicos y sociales. De este modo, al mismo tiempo que reconoce la herencia y la madurez como factores endógenos que afectan el desarrollo humano, también identifica como factores exógenos al aprendizaje y la socialización.

Asimismo, este nuevo enfoque plantea que el desarrollo se encuentra íntimamente asociado con el contexto socio-histórico y cultural en el cual el individuo se halla inmerso, con el que establece una relación dinámica y dialéctica, existiendo un diálogo permanente entre ambos en cuyo interjuego se condicionan e influyen mutuamente. De allí que el hombre es entendido como un todo organizado en permanente cambio, como un sistema abierto que busca continuamente el equilibrio y que se encuentra determinado por el medio en el que vive.

En síntesis, si se piensa en el progreso que han tenido a través del tiempo los estudios sistemáticos de la infancia según Delval (1996) es posible identificar seis grandes momentos:

1. **Observaciones esporádicas:** desde la antigüedad hasta finales del siglo XVIII.
2. **Primeras observaciones sistemáticas:** entre las que se incluyen las de Tiedemann, período que además coincide con la publicación del *Origen de las Especies* de Darwin.
3. **Nacimiento de la psicología del niño como disciplina independiente:** con la publicación de la obra *El alma del niño* de Preyer y el uso masivo de cuestionarios sobre el pensamiento infantil de Stanley Hall.
4. **Consolidación de la disciplina y comienzos de la psicología evolutiva:** período de superación de estudios meramente descriptivos y de profundización en torno a la comprensión de las leyes del desarrollo. En este momento, Baldwin publica *El desarrollo mental en el niño y en la raza*, obra en la que aborda el estudio de la evolución del psiquismo y la formación de las funciones psicológicas en el adulto. A su vez, este período coincide con la publicación de las obras de S. Freud, el inicio del desarrollo de los tests de inteligencia y la emergencia de dos importantes corrientes teóricas: la Gestalt y el Conductismo.
5. **Contraposición de dos grandes tendencias:** la *acumulación de datos* vs. el *desarrollo de teorías*, entre las que surgen las obras de Werner, Wallon, Piaget y Vigotsky.
6. **Convergencia entre la psicología evolutiva y la psicología experimental.**

Es preciso tener en cuenta que las corrientes psicológicas que forman parte de lo que hoy se considera como psicología evolutiva son teorías que en cierto modo comparten aspectos y divergen ampliamente en otros, ya que se basan en marcos epistemológicos distintos.

Los estudios recientes en torno al desarrollo dan cuenta de una fuerte tendencia a ampliar la mirada, a los fines de contemplar la pluralidad y diversidad de los fenómenos, conductas y procesos que la psicología evolutiva intenta explicar. De este modo, lejos se está de definiciones que hablen del niño como un concepto lineal y unívoco, sino más bien se trata de revisar y ampliar los encuadres y marcos conceptuales. Así, en los últimos años se ha comenzado a hablar de niños y de infancias en plural, enfoque en el que convergen posturas de la psicología del ciclo vital y aportes de teorías como la del psicólogo Urie Bronfenbrenner, según la cual el desarrollo del niño debe ser considerado dentro de un modelo ecológico en el que se contemple la incidencia de interacciones complejas y los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve.

En este sentido, los postulados del paradigma de la diversidad plantean que en vez de hablar de niño o de infancia en singular es necesario hablar de los niños y las infancias en plural, a los fines de lograr un abordaje más amplio y diverso -aunque nunca acabado- y sin que por ello se deje de buscar y plantear similitudes y líneas del desarrollo en las infancias.

Desde este enfoque, Colángelo (2005) describe la perspectiva de la diversidad como “*el sentido amplio que lleva a ver la infancia como una categoría socialmente construida en la que se conjugan, por lo menos, estas tres dimensiones de lo social: variabilidad cultural, desigualdad social y género*” (p.4). Es decir, la concepción y mirada adoptadas en torno a las infancias dependerá de si se es niña o niño, de la pertenencia a un grupo etario u otro, de la adscripción a una historia grupal particular (indígena, campesino, inmigrante), del contexto socio-histórico y cultural que los niños habiten (niños en situación de vulnerabilidad social o niños cuyas necesidades básicas se encuentran satisfechas), entre otros aspectos. Atendiendo a estas consideraciones, esta perspectiva plantea que las identidades infantiles no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable, sino que deben ser entendidas como construcciones relacionales y dinámicas en permanente cambio y transformación.

En esa misma línea, Sandra Carli (1999) insiste en la necesidad de hablar de “las” infancias, a los fines de tener en cuenta los tránsitos múltiples y diferentes de cada niño. Al respecto, la autora plantea que:

*La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño. Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurre la infancia de las nuevas generaciones (p.1).*

De este modo, para comprender hoy la subjetividad de los niños es preciso poner en tensión permanentemente aspectos individuales y sociales, biológicos y psicológicos, debido a que el hombre no es sólo lo dado biológicamente, ni sólo psique, sino que adviene y deviene en el intercambio con su entorno, inmerso en un mundo de complejas relaciones. Los contextos histórico-sociales generan tramas y discursos,

en los cuales estamos inevitablemente inmersos y es desde estos marcos que se van generando diferentes condiciones de “producción de subjetividad” (Carli, 1999).

En esa línea, investigaciones recientes ponen el acento en el estudio de fenómenos de la niñez producto del contexto social y del atravesamiento de una época o momento histórico determinado. Así, algunos trabajos buscan profundizar en los efectos del consumo tecnológico infantil, otros en el crecimiento y desarrollo de niños que viven en situación de calle o en los efectos en el desarrollo infantil como resultado de la pérdida de la familia nuclear tal cual se la concebía décadas atrás o en factores generadores de estrés en los niños, entre otras líneas actuales de investigación.

Sin embargo, vale aclarar que esta manera de entender a las infancias no impide situar algunos procesos globales y comunes que atraviesan los niños. Mirar el contexto, atendiendo la pluralidad y la diversidad de “las” infancias, no constituye un obstáculo para comprender las diferentes líneas del desarrollo planteadas por autores claves de la psicología evolutiva como lo son Sigmund Freud, Jean Piaget, Henry Wallon, Eric Erikson o Lev Vigotsky, cuyas teorías permiten describir, explicar, comprender y profundizar los principales aspectos y características comunes al proceso de desarrollo, maduración y aprendizaje.

Dicho de otro modo, conocer las características propias de los diferentes momentos del desarrollo desde distintos enfoques no dificulta la adopción de una mirada plural y diversa centrada en los contextos en que transcurren las infancias. No por ello deja de ser relevante comprender desde lo evolutivo el modo en que se construye el pensamiento de los niños, su motricidad, su actividad social, sus juegos. Más allá de los contextos, es esperable que un niño en los primeros meses de vida utilice su boca como una manera de explorar y conocer su entorno, que un niño construya teorías en los primeros años respecto a si la luna se mueve junto con él, que un niño a determinada edad piense que un kilo de plumas pesa menos que un kilo de plomo, que las primeras representaciones gráficas sean garabatos, etc. Por tanto, resulta de vital importancia conocer y comprender estas características evolutivas en el marco de una materia que tenga al niño como objeto de estudio.

Tal como se mencionó al inicio, el estudio de cualquier fenómeno parte necesariamente de una posición teórica que condiciona y determina el objeto estudiado. Las diferentes teorías contienen supuestos implícitos acerca de cómo se produce el desarrollo, su naturaleza y sus causas, qué factores contribuyen o no, qué importancia se le da a lo biológico y a lo social, a lo innato y a lo adquirido, cuáles son los aspectos del desarrollo a estudiar y con qué métodos. Como se verá en los capítulos siguientes, no todas las posiciones teóricas están de acuerdo en estos aspectos.

El próximo capítulo tiene como intención introducir al lector y realizar un análisis acerca de las diferentes concepciones y paradigmas en torno a la infancia, haciendo un recorrido histórico por las mismas y teniendo en cuenta que cada una de ellas implica una postura epistemológica, una forma de mirar y entender esta etapa de la vida así como también de intervenir en relación con ella.





# CAPITULO 2

## Concepciones y paradigmas sobre la infancia

*Marasca, R. y Faas, A.E.*

### I. Concepciones sobre la infancia

---

#### I.1. El término infancia

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) etimológicamente el término infancia proviene del latín “*infant a*” y alude a la incapacidad de hablar, mientras que los términos “*infâns*” o “*infantis*” (infantes) se traducen como seres no hablantes. En este sentido, es preciso tener en cuenta que cuando se hace referencia a la infancia se ha hablado en algún momento socio-histórico de quienes no tienen voz y que esta manera de concebir a los niños ha ejercido fuerte influencia durante largo tiempo en las representaciones que la sociedad ha tenido acerca de esta etapa de la vida, siendo posible reconocer en la actualidad ciertos resabios de este significado etimológico (Pavez Soto, 2012).

Dentro de los estudios sobre infancia es posible identificar dos grandes tendencias al momento de su conceptualización, cada una de las cuales enfatiza aspectos diferentes (Imhoff, Marasca, Marasca y Rodríguez, 2011).

- Una de ellas, entiende a la infancia como un **fenómeno individual**, como una etapa particular en la vida de cada sujeto que se inicia con el nacimiento y culmina alrededor de los 12 años cuando empiezan a aparecer los primeros cambios hormonales, corporales y características psicológicas propias de la pubertad. En esa línea, la infancia es comprendida como un período de crecimiento y desarrollo del cual depende la evolución posterior del hombre, tanto a nivel motor, como cognitivo, social y afectivo. Vale señalar que esta idea de etapa ha sido cuestionada por algunos autores, quienes argumentan que la misma incita a pensar erróneamente en la idea de una transición fija y determinada, llevando a postular límites inexistentes y ambiguos, así como también a clasificaciones que muchas veces resultan arbitrarias.
- La otra tendencia entiende a la infancia como una **construcción social y simbólica** que asume características propias del contexto histórico, político, económico y cultural en el cual surge, lo cual se evidencia en el hecho de que las concepciones en torno a la niñez han ido cambiando considerablemente a lo largo del tiempo y en función del lugar o región en el que se originan. Así, quienes adhieren a esta postura prefieren hablar de infancias en plural más que de infancia en singular.

Desde esta última perspectiva, Beloff (1993) señala que los términos niño, niñez, infancia, menores, constituyen construcciones socio-históricas directamente relacionadas con diversos aspectos tales como: la organización social y económica de cada región, las pautas de crianza predominantes en cada época, los intereses sociales y políticos, las representaciones sociales existentes en determinado contexto, las teorías pedagógicas imperantes, el desarrollo de la doctrina de los derechos humanos y de políticas sociales en relación con la infancia, los cambios políticos, económicos y legales, las luchas sociales y el avance de las ciencias, entre otros.

## **1.2. La invisibilidad de la infancia medieval**

Como se mencionara en apartados anteriores, la infancia como categoría social diferente de la adultez es el resultado de una progresiva elaboración que se inició aproximadamente en el S.XVII y que recién tiende a consolidarse en el S.XIX. No obstante, se ha transitado un largo camino hasta llegar a valorar a los niños como lo hacemos hoy y diversos cambios sociales e históricos han contribuido para que la niñez pase a ser considerada como una etapa diferenciada de la vida.

De acuerdo con Ariès (1960) la noción de infancia tal como la entendemos en la actualidad, como una etapa con características propias, constituye una categoría socio-histórica que ha sido inventada recientemente, ya que antes de la Modernidad apenas era posible distinguir la adultez de la niñez. Desde una visión preformacionista, los niños eran hombres en miniatura y la niñez se diferenciaba de la adultez sólo por una cuestión de grado. A partir de los 7 u 8 años, por ejemplo, los niños ya eran capaces de desenvolverse solos en la vida, sin ayuda ni apoyo de sus padres, por lo que podían comenzar a trabajar y participar de la vida pública. Los niños entraban de golpe en el mundo adulto y comenzaban a realizar diversos trabajos, en los cuales se tendían a unificar las edades y las condiciones en las que llevaban a cabo las tareas. Las actividades realizadas eran diferentes según el género, tendiendo los varones a acompañar al padre al campo y las mujeres a quedarse con su madre realizando tareas domésticas (Cohen Imach de Parolo, 2009).

De este modo, es posible identificar en este momento socio-histórico una invisibilidad social o inexistencia de la infancia como una etapa del desarrollo con características propias. No obstante, tal como se analizará en el próximo apartado, con los albores de la Modernidad se produjeron profundos cambios en el modo de concebir a los niños, que si bien llevó al reconocimiento de la especificidad y autonomía de la infancia, también condujo a entender a los niños como meros objetos pasivos y receptores del cuidado, educación y atención de los adultos (Cussiánovich, 1999).

## **1.3. La infancia con entidad propia de la modernidad**

Es recién a partir de la Edad Moderna, con la determinación del infanticidio como delito y la disminución de la mortalidad infantil, que la niñez empieza a adquirir una entidad propia y se producen ciertos avances en el estudio y reflexión sobre esta etapa de la vida. La infancia comienza a tomar valor social y los adultos comienzan ocuparse del cuidado de los niños y a preocuparse por su porvenir, tomando la niñez

protagonismo a partir de la educación y disciplina que se le comienza a impartir en el marco de la familia y la escuela (Ariès y Duby, 1992). Estos cambios en la manera de entender a la niñez coinciden con la aparición de la familia moderna, las prácticas sociales capitalistas, los modelos hegemónicos de la burguesía y de las elites europeas, los cuales un siglo más tarde también se hicieron extensivos a las clases populares.

El término infancia, por un lado, reconoce su especificidad debido a que los niños comienzan a ser valorados, educados y asistidos durante su crecimiento por parte de los adultos, pero por otro, implica pasividad ya que es el adulto el que domina al niño al educarlo y criarlo según sus preceptos y los de la sociedad. Esta relación asimétrica adulto-niño se trasladó desde la comunidad a la familia y a la escuela como espacios de socialización. Aunque fuertemente jerárquica y rígida, los niños pasaban ahora por la escuela que tenía la responsabilidad de la educación con el objetivo de eliminar sus instintos primarios, poniendo a éstos al gobierno de la razón.

Es entonces hacia finales del S.XVIII y principios del S.XIX que con la aparición de este nuevo orden social burgués, surge el “sentimiento de infancia”. El Estado comienza a brindar a la infancia un lugar central a partir de una serie de prácticas y disposiciones legales dirigidas a esta etapa de la vida, posicionándola como una entidad límite entre lo público y lo privado. Empiezan a surgir entre el infante y su grupo familiar figuras estatales que pretenden protegerlo, disciplinarlo y ampararlo. Sin embargo, si bien a partir de este momento el infante empieza a estar presente en las políticas públicas, su palabra seguía siendo asistida y mediada por las instituciones de la familia y el Estado (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

Será recién a mediados del S.XX que surge como tema central la idea de ayuda prioritaria a la infancia, siendo la Convención Internacional sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en 1989 la manifestación inmediata de esta nueva línea de pensamiento.

#### **I.4. La infancia hoy**

En los últimos años, con el proceso de globalización se produjeron nuevas transformaciones en el modo de concebir la infancia, particularmente en lo que alude a aquellas representaciones vinculadas con la obediencia de los más pequeños, con la práctica de autoridad ejercida por los adultos, con los ideales a cumplir, así como también con el tipo de vínculo niño-adulto. En esa línea, Lewkowicz y Corea (1999) plantean que en la actualidad cada vez se torna más difícil sostener los viejos significantes que acompañaban a los niños de la Edad Moderna ligados fundamentalmente a la obediencia, a la dependencia, a la inocencia y a la docilidad.

Hoy, el cuestionamiento de la lógica formal y del deber ser propios de la Modernidad produjeron un fuerte impacto en la subjetividad de las personas, particularmente en los niños, quienes deben enfrentarse actualmente con la lógica del consumo y del mercado.

A partir del S.XXI, con la consolidación del sistema capitalista y de los Estados Neoliberales, junto con la fuerte influencia ejercida por los medios masivos de

comunicación, se produjo lo que algunos autores llaman la “*globalización de la infancia*”, en tanto se empieza a entender al niño como un consumidor de ideas, productos y modos de vida. En el marco de la globalización comienza a producirse una homogeneización respecto de la forma en que debería ser una adecuada infancia y las actividades que se deberían realizar en torno a la misma. Esto no solo impone cómo debería ser “la infancia adecuada” sino que colabora con la invisibilidad de procesos de segregación y marginalización social infantil. Así, por ejemplo, la vida de los niños que viven en *countries* y la vida de los niños en situación de calle, dan cuenta de estos procesos que determinan subjetividades diferentes (Giberti, 1997, Alfageme et al., 2003).

En la actualidad, la imagen virtual tiende a convertir a los niños en consumidores y esto constituye un fenómeno cultural nuevo que implica nuevas respuestas por parte de la población infantil. Mientras en la Modernidad los niños estaban fuertemente influidos y mantenían una relación estrecha con las pautas que ofrecían las instituciones de referencia -familia, escuela, iglesia, etc.-, hoy son los mensajes e imágenes emitidos por la televisión e Internet los que ejercen un fuerte impacto en su accionar. Estos mensajes que con frecuencia entran en contradicción con el universo simbólico de lo posible dan cuenta del predominio del mundo de la imagen por sobre el lenguaje escrito y conceptual (Vasen, 2000). La influencia de los medios de comunicación y del consumismo han dado lugar a nuevos modelos de infancia y nuevas reglas, a partir de las cuales la instrucción y el aprendizaje ya no se dan solamente en los ámbitos de la familia o la escuela, sino también en los centros comerciales, en la calle y en ámbitos muy diversos (Duek, 2006).

Las nuevas estructuras que caracterizan a los tiempos posmodernos están generando nuevas identidades infantiles no determinadas ni precisadas completamente aún, pero que en general tienden a polarizarse en dos posturas extremas.

- En uno de los polos, la infancia es entendida como “*hiper-realizada*”, procesada en función del acelerado ritmo de la cultura, de las nuevas tecnologías y de los medios masivos de comunicación. De este modo, el mejor manejo y comprensión que hacen los niños de las tecnologías, llevaría a éstos a prescindir de los adultos para el acceso a la información.
- En el otro extremo, la infancia es concebida como “*des-realizada*”, independiente y autónoma, en la cual los niños construyen sus propios códigos día a día, en función de las calles que los albergan y del trabajo infantil que forma parte de su condición de existencia. Estos niños no despertarían para la sociedad sentimientos de ternura ni de cuidado, encontrándose desvinculados de la escuela y de la familia (Narodowski, 2004).

En este contexto caracterizado por la crisis de las instituciones de la modernidad, de profundización de los procesos de globalización, de fragmentación y de exclusión social, la realidad de muchos niños y jóvenes reclama nuevas perspectivas que permitan reconocer las características que asumen las distintas infancias y juventudes en la actualidad, así como también la emergencia de nuevos modos de pensamiento e intervención.

## 1.5. La infancia en el contexto argentino

Si bien los primeros aportes en torno a la infancia fueron brindados por autores europeos que han llevado a pensar a la niñez según matrices y modelos de la historia de Europa, en los últimos años han aparecido en nuestro medio local diversos estudios sobre el tema llevados a cabo por autores argentinos que produjeron importantes conocimientos sobre la niñez en nuestro país. En general, estos trabajos destacan que la infancia es el resultado de una progresiva construcción socio-cultural aún vigente y en curso.

Sandra Carli (1994) señala que entre 1868 y 1874, durante la etapa fundacional de la educación en Argentina impulsada por Sarmiento, predominaba una concepción de infancia que entendía a los niños como seres subordinados a sus padres y/o a los docentes, destacando que en esta época los niños en general no tenían derechos propios. Por su parte, Ciafardo (1992) indica que entre 1890 y 1910 en Argentina los niños comienzan a diferenciarse de los adultos y entre sí, pudiéndose identificar tres grupos de niños: los pobres, los de clase media y los de elite, clasificación que delimitó las particularidades y políticas dirigidas a cada uno de ellos. Así, mientras que para los dos últimos grupos de niños generalmente la política estaba orientada a la enseñanza escolar y la normativización moral en el marco de instituciones escolares, para los niños pobres la política se vinculaba con su persecución, detención e internación, principalmente cuando se trataba de niños vagabundos, transgresores o que ejercían la prostitución.

Posteriormente, entre 1919 y 1930 se produjeron cambios en el Estado argentino, los cuales tuvieron fuerte impacto en las prácticas dirigidas a la infancia, fundamentalmente en relación con tres aspectos: la modernización pedagógica, la institucionalización del menor no escolarizado y el inicio del discurso de la minoridad. En función de estas transformaciones, en 1933 se llevó a cabo la primera Conferencia Nacional de Asistencia Social, en la cual si bien se propusieron proyectos renovadores, debió esperarse un tiempo hasta que los mismos fueran llevados a la práctica.

Más tarde, con el peronismo entre 1940 y 1950, la infancia es resignificada como objetivo de Estado, lo cual trajo como consecuencia la formulación de nuevas políticas públicas en relación con esta etapa de la vida. Así, en 1948 se aprueba la *Declaración de los Derechos Humanos*, en la cual se establece que los niños tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Posteriormente, en 1959 a partir de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se adopta la *Declaración de los Derechos del Niño*, en la cual se postula que por falta de madurez física y mental, los niños necesitan de cuidado y protección especiales (Fernández, 2010).

En general, tal como se puede observar a lo largo de la historia argentina, durante mucho tiempo lo que caracterizó a los niños como colectivo social era la condición de sujetos pasivos. Fue recién en 1989, con la *Convención Internacional de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, convertida en Ley Nacional en 1990, cuando se le comienza a reconocer a la población infantil una participación activa en la sociedad y se empieza a concebir al niño como sujeto de derechos.

No obstante, con el cambio del modelo de sociedad integrada al modelo de sociedad polarizada y empobrecida de finales de los 90 en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, el atravesamiento por la infancia asume otro tipo de experiencias y se producen nuevos procesos y modos de configuración de las identidades. En el período que va desde la posdictadura hasta el año 2000 se produjeron fuertes cambios en torno a la concepción de niñez en Argentina, en los que es posible evidenciar algunos avances pero también ciertos retrocesos. Así, si bien se realizaron importantes logros en lo que refiere al reconocimiento de los derechos y a la ampliación del campo de saberes en torno a la infancia, el saber acumulado no estuvo acompañado por un mejoramiento de las condiciones de vida de la población infantil, perdiendo los niños la condición de igualdad para el ejercicio de sus derechos. (Cohen Imach de Parolo, 2009)

En los últimos años es posible evidenciar un cese del discurso de bienestar, que ha llevado a ubicar a los niños pertenecientes a sectores vulnerables en la posición de carenciados e incluso hasta se los ha llegado a señalar como delincuentes juveniles. En este escenario, el debate socio-político actual gira, por ejemplo, en torno a bajar o no la edad de imputabilidad de los niños, lo cual da cuenta de los nuevos significantes con que se representa a la niñez en la actualidad.

En lo que respecta a los cambios producidos en la manera de pensar y entender a la infancia a lo largo de la historia argentina, Sandra Carli plantea una serie de hipótesis sobre las transformaciones experimentadas por la niñez en el período comprendido entre 1983 y el 2001, en función de las cuales analiza las relaciones infancia-sociedad, infancia-educación e infancia-política.

1. En la *primera hipótesis* la autora plantea que en el marco de un proceso histórico caracterizado por la aceleración del cambio científico-tecnológico, la gradual desaparición del mundo del trabajo, la globalización económico-tecnológica y la mundialización de la cultura, la *niñez se transformó en un laboratorio social*. En este contexto, los niños se convierten en testigos y víctimas de la desaparición de formas de vida, pautas de socialización y de políticas de crianza como resultado del desempleo, la movilidad descendente, el aumento de la pobreza, entre otros factores. Aumenta entonces la desigualdad social, produciéndose el paso de una sociedad infantil caracterizada por la mezcla social a una sociedad infantil marcada por las diferencias sociales.
2. En la *segunda hipótesis*, la autora señala al mismo tiempo la *visibilización e invisibilización de la niñez*, debido a que por un lado la infancia adquiere visibilidad a partir del reconocimiento de los derechos del niño y entra en la agenda de políticas públicas pero, por otro, se invisibilizan las consecuencias que los cambios ocasionaron en la estructura social argentina para algunos sectores donde el escenario planteado se caracteriza por un aumento de la vulnerabilidad infantil.
3. La *tercera hipótesis* hace referencia a un *proceso de creciente mercantilización de los bienes y servicios para la infancia*, que incluyó desde la explosión de las jugueterías hasta la privatización comercial de los festejos de cumpleaños

infantiles. En dicho proceso, los bienes y servicios para la niñez adquirieron valor de uso, valor de cambio y valor de signo, en un escenario de acceso material desigual al consumo y en el marco del debilitamiento de los espacios públicos.

4. La *cuarta hipótesis* alude al *debilitamiento del Estado-Nación* como cuerpo de pertenencia imaginaria. Se produce una división entre el discurso del Estado en torno a la niñez y las políticas económicas, escenario en el cual comenzaron a llevarse adelante políticas de representación de los niños, en el sentido de “hablar en nombre de” un ser ausente. Así, en 1990 los maestros hablaban “en nombre de” sus alumnos y los padres hablaban “en nombre de” sus hijos, víctimas de situaciones de maltrato o muerte, hecho que dio cuenta de la crisis del Estado como mediador político de los vínculos educativo-filiales.
5. La *quinta hipótesis* refiere a que las *identidades infantiles se vieron afectadas al mismo tiempo por procesos de homogeneización y de heterogeneización social y cultural*. Por una parte, las identidades de los niños se vieron afectadas por procesos de uniformización de la cultura infantil producto de la cultura global de la infancia. Sin embargo, el incremento de la desigualdad social en Argentina produjo una mayor distancia entre las formas de vida infantil, lo cual a su vez provocó un aumento de las diferencias y la presencia de nuevas formas de distinción social a través del consumo. Un claro ejemplo de ello sería la fuerte discrepancia observada entre la vida que llevan los niños que viven en cuntries en comparación con niños que viven en sectores vulnerables de la sociedad.
6. Finalmente, la *sexta hipótesis* plantea la *desaparición de la relación asimétrica niño-adulto*. Se produce una inversión de las posiciones de los sujetos en la cadena generacional y se cuestionan sus fundamentos en un período atravesado por debates en torno a la crisis de autoridad en la familia, en la escuela y en la sociedad en general, así como también por la presencia de fenómenos tales como el aumento de la violencia en los vínculos inter-generacionales, el crecimiento del trabajo infantil, el incremento de la pedofilia, entre otros.

Todos estos hechos y acontecimientos histórico-sociales y políticos favorecieron la emergencia de nuevas figuras infantiles, entre las cuales se destacan: la figura del niño de la calle y del niño consumidor; la figura de los niños peligrosos y de los niños víctimas; la figura del alumno entre el derecho privado familiar y la esfera pública; y la figura del niño carenciado y del niño del pueblo en el ámbito político (Carli, 2006)

Así, estas nuevas representaciones y concepciones en torno a la niñez en Argentina plantean a la sociedad, al Estado y a los profesionales que trabajan con niños la necesidad de nuevos análisis y reflexiones que permitan el reconocimiento de las características que asumen hoy las distintas infancias, así como también nuevos modos de pensamiento e intervención.

Algunas modificaciones del nuevo Código Civil colaboran con los cambios producidos hoy al mirar la infancia. Ellas son:

- El cambio de denominación utilizada para nombrar a los niños, en tanto ya no se hace referencia a ellos como “menores” ni como seres “incapaces” sino como “personas menores de edad” con capacidades en la toma de decisiones que los involucra o afecta directa e indirectamente.
- La incorporación de la “figura del abogado del niño”, destacando el interés superior del niño y el derecho de los infantes a ser oídos en función de su capacidad y autonomía progresivas.
- El cambio del concepto de “patria potestad” por el de “responsabilidad parental”.
- La simplificación del régimen de adopción, dándole prioridad al interés jurídico de los niños por sobre el de los adultos.
- La disposición según la cual a partir de los 13 años los adolescentes deben prestar su consentimiento para recibir ciertos tratamientos médicos.

No obstante, vale destacar que si bien los avances legales del nuevo Código Civil constituyen un paso muy importante en torno a los derechos de la niñez en Argentina, aún resta como desafío articular este nuevo instrumento jurídico-legal con políticas públicas, prácticas e intervenciones en torno a la infancia que impulsen transformaciones culturales e institucionales necesarias para lograr una implementación efectiva, contribuyendo así a que todos los niños, niñas y adolescentes que habitan el territorio argentino puedan hacer pleno ejercicio de sus derechos (Bauer, 2015).

## **2. Paradigmas sobre la infancia**

---

### **2.1. Por qué paradigmas**

En la Estructura de las Revoluciones Científicas Thomas Khun plantea que un paradigma es un modelo explicativo universalmente reconocido, compartido por una comunidad científica en un momento socio-histórico determinado. Dicho modelo está conformado por un conjunto de ideas, creencias, conceptos científicos y formas de entender los hechos durante cierto tiempo, los cuales proporcionan modelos de problemas y soluciones a la comunidad científica (Khun, 2004).

En un sentido amplio, el término paradigma constituye un modelo teórico-metodológico, una construcción socio-histórica y política, a la que un grupo de personas adhieren, se apoyan y mediante la cual intentan describir, explicar y actuar sobre determinada realidad. Particularmente, en las ciencias sociales el concepto de paradigma se encuentra íntimamente asociado con la noción de cosmovisión, la que puede definirse como una forma de concebir al mundo, como un término que alude a un conjunto de experiencias, creencias y valores que inciden en la forma en que un sujeto percibe la realidad y en su forma de respuesta (Priotti y Lattanzi, 2007).



Los diversos paradigmas no se corresponden con una etapa histórica en particular, sino que pueden coexistir. En esa línea, Alfageme (2003) sostiene que la infancia en tanto hecho social se vincula estrechamente con aquello que la comunidad dice, piensa o considera que es una imagen social compartida, que va evolucionando a través del tiempo, en la cual frecuentemente pueden convivir visiones opuestas y contradictorias.

Es posible identificar tres paradigmas en torno a la infancia, teniendo en cuenta que cada uno de ellos posee una concepción diferente acerca de la niñez y atribuyen a esta etapa de la vida características también distintas. Ellos son:

1. Paradigma del Menor en Situación Irregular, también llamado Paradigma del Control Social de la Infancia
2. Paradigma de la Protección Integral de la Infancia
3. Paradigma del Protagonismo Infantil Organizado, también llamado Paradigma de la Promoción o Paradigma del Rol Social de la Infancia

## **2.2. Paradigma del menor en situación irregular o del control social de la infancia**

El paradigma del menor en situación irregular surge en el S.XIX a partir de la Ley del Patronato de Menores o Ley de Agote que concibe al niño como un menor, objeto de tutela y disciplinamiento por parte de los adultos, con facultades dadas al juez, quien podía proponer dispositivos de encierro para su tratamiento.

Desde este paradigma, la opinión del niño no tiene valor ni es tenida en cuenta y su vida es una cuestión privada que nada tiene que ver con lo social. Considera a los niños como seres incapaces e inmaduros, sujetos pasivos y meros objetos de abordaje e intervención, llamando “menores” a aquellos niños cuyo grado de vulnerabilidad los coloca en una situación en la cual alguna institución especial creada y dirigida por los adultos debe hacerse cargo de ellos, iniciándose de este modo el aislamiento para su socialización (Alessandro, 2008).

El tratamiento elegido para estos niños tiene que ver con la institucionalización, acompañada de medidas socio-educativas de tipo correccionalistas y autoritarias, privando a los mismos de su libertad. El término “menor” con el cual se identifica este paradigma, es utilizado de forma despectiva, peyorativa y en algunos casos hasta estigmatizadora, en tanto es aplicado a niños enfermos mentales e incapaces, así como también a niños que viven y se encuentran en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social. El paradigma del control social de la infancia tiene como finalidad, entonces, llevar a cabo procesos de homogeneización, disciplinamiento y prevención de futuras desviaciones en los niños, teniendo como principal objetivo su adaptación y no la problematización y desarrollo de un espíritu crítico por parte de éstos (Fernández Hasan, 2007).

Este paradigma asume una postura adultocéntrica, según la cual sólo los “mayores” -padres, maestros, profesionales, jueces o cualquier otro adulto- estarían habilitados y capacitados para reconocer cuáles son las necesidades de los niños y qué es lo que les conviene, lo cual muchas veces puede llevar de forma invisibilizada al fenómeno de la manipulación y la dominación. No existe participación del niño en lo social y éste

no puede ejercer la defensa de sus derechos, existiendo una relación asimétrica y jerárquica niño-adulto.

Se basa en una concepción de infancia que piensa a los niños como seres pre-sociales o agentes sociales incompletos, en función de lo cual no sólo se niega su potencial de acción sino que también se subestima su capacidad para interpretar, construir e influir activamente en la sociedad en la que se encuentran inmersos. Las políticas sociales que promueve son expresadas mediante leyes que judicializan las problemáticas de la infancia. El niño se encuentra bajo el poder de las instituciones del Estado, la escuela y la familia y queda sometido a los adultos, siendo estos últimos quienes deciden acerca de su vida y sus proyectos. De este modo, los niños se convierten en meros objetos de intervención de profesionales, instituciones y políticas sociales y judiciales. Incluso, frecuentemente las intervenciones llevadas a cabo desde el Estado tienden a aislar al niño de su medio, culpabilizando y responsabilizando a la familia de sus problemas (Garrido, 2009; Piotti y Lattanzi, 2007).

Según este paradigma el Estado, a través de la Ley del Patronato de Menores y de la figura del juez, se convierte en tutor de aquellas personas que no habiendo cumplido los 21 años de edad y, por ausencia o defecto de políticas sociales que no protegieron a su familia, clase o etnia, quedan ubicados en lo que se ha dado en llamar “situación irregular”. De esta forma se reemplaza a la familia cuando los agentes estatales consideran que ésta no reúne las condiciones materiales o morales para brindar asistencia al niño, privando el Estado a los padres de la patria potestad y auto-designándose tutor del niño.

La institucionalización en América Latina y el modo de intervención del cual es partidario este paradigma ha ocasionado múltiples daños a los niños, trayendo como consecuencia efectos negativos en su desarrollo, fundamentalmente a nivel emocional y social, tales como: baja autoestima; imagen negativa de sí mismo; restricciones en la interacción con el mundo exterior; limitaciones en la convivencia social y en las relaciones interpersonales; sumisión; falta de autonomía y de pensamiento crítico; autopercepción limitada; escasa capacidad de autocontrol y logro; entre otros. Vale aclarar que estos efectos adversos y nocivos -tanto para el individuo como para la sociedad en su conjunto- muchas veces resultan secuelas irreversibles, en tanto constituyen factores que dificultan y obstaculizan un normal desarrollo de la personalidad (Fernández Hasan, 2007).

### **2.3. Paradigma de la protección integral de la infancia**

El paradigma de la protección integral de la infancia ha sido propiciado por distintos organismos internacionales como los son las Naciones Unidas y UNICEF, haciéndose materialmente explícito a nivel discursivo a partir de la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes aprobada por la mayoría de los países miembros en 1989 y, en el caso particular de Argentina, aceptada e incorporada luego a la Constitución junto con los Pactos Internacionales sobre Derechos Humanos en 1994. La Convención es la culminación de un largo proceso de construcción que duró más de diez años, período en el cual se efectuaron intrincadas reflexiones y deliberaciones, con la finalidad de aunar las diversas posturas existentes en torno al modo de concebir a los niños y acordar cuáles son los derechos que les corresponden.

Implicó una profunda transformación en torno a la manera de entender a la infancia, cambios que atañen, por un lado, a los *destinatarios* debido a que la Convención deja de concebir a los niños como objetos de derechos para pasar a considerarlos como sujetos de derechos, instituyendo la igualdad social de todos los niños. Por otro lado, también es posible evidenciar un cambio en lo que refiere a los *contenidos*, en tanto plantea que no sólo deben protegerse las necesidades básicas, sino también sus derechos incluyendo el derecho a la opinión y a la asociación. A su vez, dicha transformación se puede observar a nivel de la *metodología*, ya que a partir de la Convención se intentan superar los procesos de institucionalización de carácter tutelar-represivos, aplicando al niño garantías del Estado democrático. Finalmente, también pueden identificarse cambios a nivel de la *gestión*, en función de la pretensión de coordinar las distintas jurisdicciones del Estado nacional, provincial y municipal con la sociedad civil (Priotti y Lattanzi, 2007).

La Convención declara como uno de sus objetivos primordiales el “interés superior del niño”, lo cual implica que éste debe ser pensado en todo lo que concierne a la toma de decisiones e implementación de acciones enfocadas a preservar y promover su desarrollo físico, psicológico, educativo, cultural, moral, espiritual y social sin ningún tipo de discriminación. A diferencia del paradigma del menor en situación irregular, el paradigma de la protección integral de la infancia considera que las instituciones mayormente adecuadas para que se desarrolle el proceso de socialización de los niños son la familia y la escuela. Reconoce a la institución familiar como el ámbito de socialización primaria más apropiado para el desarrollo del niño y el bienestar de sus miembros, promovándose el respeto por sus vínculos y dejando de lado viejas prácticas de encierro empleadas por el paradigma tutelar.

No obstante, uno de los cuestionamientos que se le hace a la noción de protección promovida por la Convención es que la misma se encuentra impregnada de la idea de incompletud del niño, quien a partir de su supuesta inmadurez necesita de la supervisión y control de un adulto maduro.

Según Alfageme (2003), es posible agrupar los derechos en torno a la infancia postulados en la Convención en tres grandes categorías:

- *Derechos de Protección*: que incluye la protección contra todo tipo de maltrato, abandono, explotación económica y sexual, discriminación por raza, sexo, religión o edad e incluso el derecho a una protección especial en tiempos de guerra y contra los abusos del sistema de justicia criminal.
- *Derechos de Provisión*: que comprende el derecho a recursos, aptitudes y contribuciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo del niño, entre los cuales se incluye el derecho a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación oficial básica, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos, a gozar de un desarrollo óptimo, derecho al bienestar, a ser asistidos médicamente, a vivir en condiciones dignas como seres humanos. Estos derechos exigen no sólo que existan los medios para lograr que se cumplan, sino también acceso a los mismos.

- *Derechos de Participación*: que abarca el derecho a la libre información, a la libertad de expresión, a expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política, el derecho a participar en aquellas decisiones que impliquen su bienestar, derecho a la libre asociación, a construir sus propias organizaciones.

Es preciso destacar, que el hecho de que los niños conozcan y disfruten de estos derechos en el marco del proceso de su desarrollo promueve que éstos hagan pleno ejercicio de los mismos y los prepara para desempeñar una función activa en la sociedad. De este modo, la participación infantil es un elemento fundamental en el ejercicio de los derechos de los niños, por lo que se obliga a los Estados a facilitar los medios y recursos para que los mismos participen, su voz se escuche y se tenga en cuenta, a los fines de garantizar la toma de decisiones en todos los asuntos que les afectan.

No obstante, de acuerdo con Zanabria (2007) el paradigma de la protección integral de la infancia mantiene aún vigente una relación asimétrica en términos de poder entre el adulto y el niño, corriendo el riesgo de caer en la dicotomía adulto-protector-activo vs. niño-protégido-pasivo.

Así, en los últimos años comienza a emerger un nuevo modelo denominado paradigma del protagonismo infantil. Esta nueva cosmovisión subraya la importancia de empoderar a los niños a través de diversos recursos e instrumentos para que se conviertan en verdaderos actores sociales, siendo necesario promover una participación socio-política infantil activa (Cussiánovich, 1999; Liebel, 2007; Piotti y Lattanzi, 2007).

#### **2.4. Paradigma del protagonismo infantil ó del rol social de la infancia**

El paradigma del protagonismo infantil emerge como una postura fuerte entre las décadas de los 80 y los 90, fundamentalmente en América Latina, siendo sus principales referentes sociólogos y educadores populares que trabajan con movimientos infantiles y juveniles de Nicaragua, Perú y Paraguay, extendiéndose luego a otros países latinoamericanos e incluso a otros continentes como Asia y África. Esta nueva cosmovisión se encuentra mayormente orientada hacia niños explotados y marginados que deben defenderse solos y desarrollar estrategias para sobrevivir de forma autónoma, los cuales según Liebel (2007) no son contemplados por la Convención ni por políticas públicas estatales.

Los representantes de este modelo definen al protagonismo como el proceso mediante el cual los niños se ven implicados de forma activa y vinculante en su desarrollo y en el de su sociedad. En esa línea, los niños son entendidos como actores sociales y, por tanto, es preciso que adopten un rol protagónico para poder defender sus derechos y hacer valer su opinión. Este nuevo modo de entender a la infancia, conjuntamente con la redefinición de los roles sociales, llevaría de acuerdo con este paradigma a la visibilización de la infancia -por momentos invisible-, poniendo realmente en práctica la idea de que los niños puedan hacer un efectivo ejercicio de sus derechos.

Si bien este enfoque reconoce a la Convención como un documento innovador en materia de derechos de la niñez, plantea asimismo una serie de cuestionamientos, considerando que la misma es y ha sido una cuestión de adultos, un documento impregnado de ideas y propuestas pensadas y plasmadas por adultos, en las cuales subyace una posición dominante y de control que se encuentra naturalizada e invisibilizada. Cussiánovich (2009), por ejemplo, expresa que si bien la Convención proclama a los niños como sujetos de derechos, en realidad termina relacionándose con éstos como objetos. Así, la Convención no sería un documento de los niños, sino un trabajo realizado por los adultos pensando en ellos.

De acuerdo con Liebel (2007), existen dos formas de protagonismo infantil:

- Protagonismo *espontáneo*: que aparece de forma cotidiana, individual o grupalmente, posible de visualizar en las diferentes estrategias que los niños llevan a cabo para sobrevivir a distintas situaciones.
- Protagonismo *organizado*: que surge cuando los niños se organizan y agrupan para defender sus intereses y derechos, como por ejemplo los movimientos sociales infantiles que trabajan asumiendo una participación activa.

Desde este enfoque se plantea que para que exista una verdadera participación infantil es preciso que los adultos escuchen la opinión de los niños y que éstas realmente influyan en las decisiones que se tomen, buscando generar una cultura de participación permanente.

En esa línea, Hart (1993) propone la *Escalera de la Participación Infantil*, mediante la cual esboza diferentes grados de participación de los niños como se verá a continuación:



Tal como se puede observar, en los tres primeros niveles no existe una verdadera participación por parte de los niños. Así, en el Nivel 1. *Participación manipulativa*, la opinión de los niños no es tomada en cuenta y no son consultados en el proceso de toma de decisiones, siendo sus voces utilizadas sólo para transmitir los mensajes de los adultos.

En el Nivel 2. *Participación decorativa*, la infancia sólo es utilizada para fortalecer intereses adultos o determinada causa, siendo los niños meros objetos decorativos sin noción ni conciencia de lo que están haciendo.

En el Nivel 3. *Participación simbólica* si bien se les brinda a los niños la posibilidad de expresarse, en realidad su opinión tiene poca o ninguna incidencia sobre el tema, ni sobre el tipo de comunicación, ni sobre sus propias opiniones.

Es a partir del cuarto nivel que es posible observar participación de los niños aunque en diferentes grados.

En el Nivel 4. *Participación asignada pero informada* los niños comprenden la intención del proyecto o actividad propuesta por los adultos, conocen quién/es tomaron las decisiones sobre su participación, así como también los motivos. Según Hart, este nivel puede favorecer el involucramiento de los niños en procesos participativos más genuinos.

En el Nivel 5. *Participación consultada e informada* los niños trabajan como consultores de los adultos y aunque el proyecto o actividad se encuentra diseñado y dirigido por los mayores, los niños lo comprenden y su opinión es tomada en cuenta al momento de su elaboración. Si bien son consultados e informados respecto de su participación, no existe por parte de éstos un involucramiento en las actividades, en el proceso, ni en los resultados de dicha participación.

El Nivel 6. *Participación iniciada por los adultos y decisiones compartidas con los niños* constituye según Hart un grado de verdadera participación infantil, en el cual aunque los proyectos o actividades son iniciados por los mayores, la toma de decisiones es compartida entre adultos y niños, involucrando a estos últimos en el proceso completo.

El Nivel 7. *Participación iniciada y dirigida por los niños* es para Hart (1993) un tipo de participación infantil difícil de observar en la práctica concreta, ya que implica que los niños se organicen autónomamente proponiendo, dirigiendo y organizando ellos mismos una actividad sin la intervención de los adultos. Si bien los niños participan cooperativamente en proyectos o actividades que ellos mismos proponen, con frecuencia los adultos no son capaces de responder a esta iniciativa de los niños.

Finalmente, en el Nivel 8. *Participación iniciada por los niños y decisiones compartidas con los adultos* los niños buscan participar activamente por iniciativa propia, proceso en el cual los adultos les ofrecen su apoyo. Este tipo de participación constituye un valioso medio para que los niños aprendan sobre sí mismos observando sus propias conductas, resolviendo sus conflictos y proponiendo estrategias para la organización y administración del proyecto o actividad a realizar, lo cual a su vez permite el empoderamiento. Sin embargo, son pocos los casos que se pueden observar en relación

con este modo de participación infantil, siendo necesario para lograrla que adultos y educadores promuevan y conozcan la forma de dar vida al potencial de los niños.

Si se relaciona la escalera de Hart con los tres modelos de infancia, sería posible relacionar el paradigma del control social con los tres primeros escalones, en los cuales no existe una real participación por parte de los niños, mientras que el paradigma de la promoción integral de la infancia y el modelo del protagonismo infantil se encontrarían dentro de los restantes cinco escalones, en los cuales sí es posible reconocer algún tipo de participación por parte de los niños aunque en diferentes grados. Sin embargo, vale aclarar que en la práctica concreta los últimos niveles pocas veces se observan, dado que frecuentemente los adultos tienden a adoptar con los niños un rol directivo.

Para finalizar, es preciso aclarar que el paradigma del protagonismo infantil no implica invertir la situación de dominación y pensar que los niños son los únicos con la capacidad de decidir, sino que se pueda generar un espacio a partir del cual estos últimos puedan ser escuchados y sus opiniones respetadas (Alfageme et al, 2003). Este enfoque no desvaloriza la función del adulto sino que la modifica al fomentar una relación más simétrica en donde el adulto facilite al niño, en el marco de su proceso de desarrollo, instrumentos y recursos necesarios que permitan potenciar sus capacidades, a los fines de lograr una participación activa en temas y situaciones que les pertenecen. De este modo, según el paradigma del protagonismo infantil, se espera que el adulto deje de posicionarse en el lugar de “sujeto supuesto saber” y adopte un rol de agente de cambio, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico en los niños, privilegiando siempre sus intereses y opiniones. Este modelo implica reconocerles a los niños un papel social protagónico, que les brinde la posibilidad de participar no sólo en “asuntos infantiles”, sino también en todos los aspectos de la sociedad que, en tanto ciudadanos, no pueden ni deben desconocer. Para ello, resulta necesario apartarse de la postura adultocéntrica, dejando de considerar a los niños como simples ejecutores o consentidores de algo y comenzar a concebirllos como verdaderos actores sociales (Liebel, 2007).

Las diferencias principales entre el paradigma del control social de la infancia, el paradigma de la protección integral de la infancia y el paradigma del protagonismo infantil se sintetizan en el siguiente cuadro:

	<b>PARADIGMA DEL CONTROL SOCIAL DE LA INFANCIA</b>	<b>PARADIGMA DE LA PROTECCIÓN INTEGRAL DE LA INFANCIA</b>	<b>PARADIGMA DEL PROTAGONISMO INFANTIL</b>
<b>Contexto socio-histórico de surgimiento</b>	Surge a partir del siglo XIX configurado fundamentalmente en torno a la noción de "menor".	Surge a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a y es promulgado por organismos internacionales tales como las Naciones Unidas y Unicef.	Surge en la década del 60' junto con la educación popular en América Latina, haciendo hincapié en una nueva niñez.
<b>Concepción de Niño</b>	<p>–Es un ser <b>incapaz, inmaduro, un sujeto pasivo</b>, objeto de abordaje e intervención.</p> <p>–Es un <b>ser pre-social o un agente social incompleto</b>, su vida es una cuestión privada que nada tiene que ver con lo social.</p> <p>–Es <b>objeto tutelar</b> de los padres o del Estado.</p>	<p>–Es <b>sujeto de derechos</b> (derechos de protección, provisión, participación, prevención).</p> <p>–Un niño es <b>todo menor de 18 años</b> (invisibilización de las diferencias entre infancia y adolescencia).</p> <p>–Predomina el <b>carácter individual</b> de la infancia (óptica liberal: los derechos sólo pueden ser ejercidos y gozados individualmente).</p>	<p>Es <b>sujeto de derechos</b>, es un <b>actor social</b>.</p> <p>–Predomina el <b>carácter colectivo</b> de la infancia, la infancia como fenómeno social y político.</p>
<b>Grado de Participación del niño</b>	<b>La opinión del niño/a no tiene valor</b> , no es un ciudadano, no puede ejercer la defensa de sus derechos. <b>No hay participación real</b> (escalones más bajos de la escalera de participación).	<p>El niño/a no sólo debe ser protegido/a en sus necesidades básicas, sino que les otorga el derecho a la opinión y a la asociación.</p> <p>Se promueve que el niño/a tenga conocimiento de sus derechos y pueda expresar y difundir sus ideas con independencia de los mayores.</p> <p><b>No hay participación protagónica, pero sí participación</b> (escalones medios de la escalera de participación).</p>	<b>Ejercicio protagónico de la participación</b> (escalones altos de la escalera de participación), participación como ejercicio real de poder, defensa activa de sus derechos.
<b>Consecuencias sociales e individuales</b>	<b>Se busca desde la familia, la educación y la sociedad</b> en su conjunto <b>homogeneizar, disciplinar y prevenir futuras desviaciones</b> de los/as niños/as, teniendo como <b>principal meta su adaptación</b> en vez de la problematización y el desarrollo de su espíritu crítico.	<p>Se <b>promulga la igualdad social</b> de todos los/as niños/as, se declara como objetivo máximo el interés superior del niño/a (ambigüedad del concepto).</p> <p>Plantea a la familia y a la escuela como las instituciones adecuadas para que se desarrolle el proceso de socialización de los niños/as y adolescentes.</p>	<b>Se acentúan las capacidades y exigencias de los/as niños/as</b> y la gran influencia que pueden ejercer en la sociedad actual, ya que los niños son considerados sujetos capaces y resistentes, capaces de construir un rol activo en la sociedad y de contribuir a cambios en la sociedad.



<p><b>Relación niño-adulto</b></p>	<p><b>Jerárquica y Asimétrica.</b></p> <p>Son los “mayores” quienes conocen cuáles son las necesidades de los/as niños/as y qué es lo que más les conviene, lo cual muchas veces puede llevar, de forma invisibilizada, al fenómeno de la manipulación y la dominación.</p> <p>El niño como propiedad privada del adulto.</p>	<p><b>Asimétrica</b> (vínculo protector –activo– / protegido –pasivo–) aunque con un mayor respeto por los derechos de los/as niños/as en comparación con el paradigma anterior.</p>	<p><b>Simétrica</b> (aunque con roles diferenciados).</p> <p>El adulto tiene el rol de potenciador del desarrollo activo y la capacidad de los/as niños/as.</p> <p>El lugar del adulto no será del “sujeto supuesto saber”, sino aquel agente que promueva el cambio, la autonomía por parte de los /as niños/as y privilegiando siempre el interés superior del niño.</p>
<p><b>Impacto en políticas públicas</b></p>	<p>Tendencia a:</p> <p>–<b>Judicializar</b> la problemática de la infancia–adolescencia.</p> <p>–<b>Institucionalizar</b> a los menores.</p> <p>–<b>Ocultar y penalizar</b> el trabajo infantil.</p>	<p>–<b>Promoción del conocimiento de los/as niños/as sobre sus derechos.</b></p> <p>–Progresivo abandono de la institucionalización de los niños.</p> <p>–No están garantizados los derechos políticos de los niños en su plenitud.</p>	<p>–<b>Abandono total de la institucionalización de los/as niños/as.</b></p> <p>–Generación de mecanismos que posibiliten el real ejercicio de la participación protagónica infantil.</p> <p>–Regulación sobre el trabajo infantil.</p> <p>–Promoción del niño/a como actor social y político.</p>



# CAPITULO 3

## Las teorías del desarrollo infantil

*Faas, A.E.*

Existe actualmente una multiplicidad de teorías que explican el desarrollo infantil desde la psicología contemporánea. En todas ellas subyacen viejos y a la vez actuales debates: ¿prima en el desarrollo la herencia o el ambiente?, ¿el desarrollo es innato o adquirido?, ¿el desarrollo es un proceso continuo o discontinuo?, ¿se ajusta a un modelo mecanicista u organicista?, ¿tiene el niño un rol activo o pasivo? Los aportes de todas ellas han brindado luz sobre el conocimiento del desarrollo del niño y su visión en la actualidad. Veremos aquí como cada teoría se conecta con las demás, buscaremos los principales aspectos de convergencia y divergencia entre ellas y trataremos de evitar cualquier reduccionismo que atomice la mirada sobre el desarrollo del niño. A medida que se avance en el presente capítulo el lector comprenderá los aportes de cada teoría a los distintos aspectos del desarrollo infantil entendiendo como cada posicionamiento teórico, aún con justificadas críticas, ha aportado conocimientos válidos.

Si el desarrollo infantil se entiende como un proceso continuo y a la vez discontinuo en donde el niño es entendido como ser bio-psico-social, ello implica que necesariamente debe ser entendido desde el aporte de diversas miradas y conceptualizaciones. Estas miradas deben trabajar sosteniéndose mutuamente, en un sistema interdependiente, en donde todas en su conjunto, se conformen como marco explicativo. En el desarrollo del presente capítulo el lector podrá responderse cuestiones tales como: ¿Cuáles son las principales teorías del desarrollo infantil que debemos discutir en la actualidad? ¿Cómo se relacionan entre sí? ¿Cómo se interrelacionan con las diferentes esferas del desarrollo del niño? ¿Cómo transversalizan estas teorías los diversos aspectos del desarrollo evolutivo para brindar un sostén comprensivo del desarrollo?

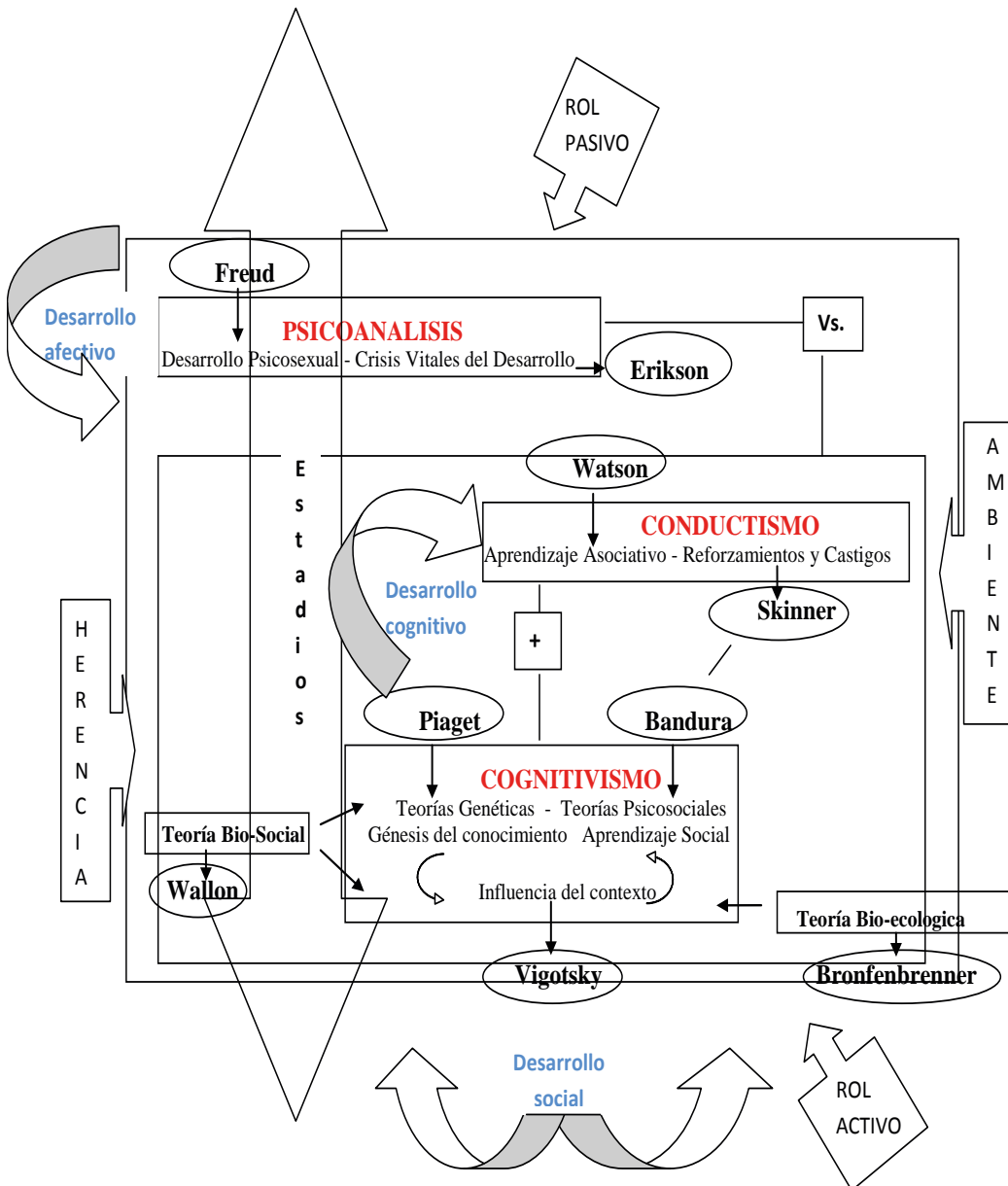
Expondremos aquí los principales aspectos brindados por las teorías contemporáneas intentando comprender cómo cada una sitúa su punto de vista particular en relación a los debates previamente expuestos.

Comenzaremos con la Teoría Psicoanalítica desde Freud y Erikson vinculando esto con el desarrollo afectivo y emocional del niño. Posteriormente se expondrán las teorías clásicas del aprendizaje desde los aprendizajes asociativos simples destacando los aportes de Watson hasta los aprendizajes mediatizados por refuerzos y castigos destacando los aportes de Skinner, como principales representantes. Estos aprendizajes se vincularán con el desarrollo cognitivo del niño y con su desarrollo social por su relación con la formación de hábitos y conductas sociales. Introduciremos posteriormente algunos aspectos de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, la que puede considerarse como un puente entre las teorías conductistas y las cognitivas

desde sus aportes en el aprendizaje por imitación de modelos. Seguiremos con la Teoría Cognitiva comenzando por Piaget quien puede considerarse el padre de dicha teoría por los aportes realizados en relación a la psicogénesis del conocimiento aplicados al desarrollo infantil. Luego se presentará la teoría socio-histórica de Vigotsky, vinculando la construcción de conocimiento con el desarrollo social del niño. Se hará hincapié en las semejanzas y diferencias entre ambas posturas atendiendo al concepto de estadios, la relación entre desarrollo y aprendizaje y el rol del medio y las interacciones sociales. Se presentará luego la teoría bioecológica de Bronfenbrenner, haciendo hincapié en el papel que juega en el desarrollo del niño el entorno social y cultural. Por **último** se expondrá la teoría biosocial de Wallon quien nos permite una integración de paradigmas desde una postura bio-psico-social.

La interrelación dialéctica entre las teorías se presenta en el cuadro que sigue. Como puede verse ha sido realizado desde las grandes teorías clásicas de la psicología que también han atravesado las explicaciones sobre el desarrollo del niño: psicoanálisis, conductismo, cognitivismo, cada una de ellas relacionada con los aspectos del desarrollo en los que han generado sus principales aportes: afectivo, cognitivo y social. A su vez, del lado de las teorías que destacan el rol de lo biológico sobre lo ambiental se coloca el papel de la herencia (teoría libidinal de Freud, teoría epigenética de Wallon, teoría genética de Piaget) y del lado de las que destacan el rol del medio externo se bordea el cuadro con lo ambiental (teoría psicosocial de Erikson, teorías conductistas de Watson y Skinner, teoría del aprendizaje social de Bandura, teoría socio-histórica de Vigotsky y teoría ecológica de Bronfenbrenner). Los principales representantes han sido englobados en un círculo mientras que las teorías aparecen en rectángulos. Entre la teoría psicoanalítica y las conductistas y cognitivistas se presenta un “versus” en función de sus fundamentos epistemológicos mientras que entre las conductistas y las cognitivas un “+” considerando a estas **últimas** como una extensión actual del conductismo (Leahey, 2005). Bordeando el cuadro aparecen, a su vez, la posición del rol activo o pasivo del niño como sujeto de su desarrollo, donde puede verse que desde las posturas psicoanalíticas y conductistas el niño presenta un rol más bien pasivo mientras que desde las posturas que se basan en teorías cognitivas constructivistas el niño adquiere un rol activo. Wallon y Bronfenbrenner se ubican cerca de las teorías cognitivas, el primero por compartir la visión de desarrollo infantil desde un punto de vista genético y contextual y el segundo por destacar la importancia de los contextos del desarrollo para explicar la conducta del niño. La influencia del contexto que define a la teoría vigotskyana lleva una flecha hacia Bandura que también instala en el papel de los otros los fundamentos de la conducta infantil. La teoría genética piagetiana subestima el papel de los otros en el desarrollo cognoscitivo del niño postulando un desarrollo más bien individual, sin embargo, siendo esta una de sus grandes limitaciones, abre el camino para la reconsideración y surgimiento de teorías que rescatan el papel del contexto en el desarrollo infantil, por eso la flecha sale hacia allí. A su vez, Bandura está conectado con Skinner por la importancia de los refuerzos en el aprendizaje por imitación. Todo el cuadro está a su vez atravesado por una flecha que contiene la palabra “estadios” y que implica considerar cómo atraviesan los estadios del desarrollo a cada una de estas teorías.

Este esquema no pretende ser exhaustivo y ofrece sólo un modelo de cómo conectar las teorías entre sí para entender el desarrollo del niño desde un punto de vista integral.

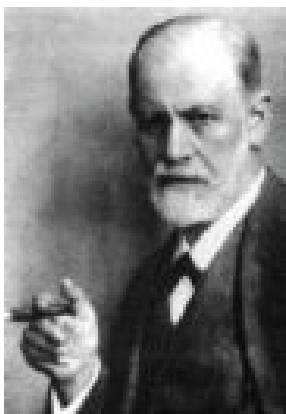


Fuente: elaboración propia

# I. La Teoría Psicoanalítica

---

## I.1. Freud y la Teoría Psicosexual



Sigmund Freud nace en Viena, Austria en 1856 y muere en Londres en 1939. Neurólogo, psiquiatra y psicólogo austriaco. Comenzó sus trabajos en el campo de la fisiología del sistema nervioso, estudió los avances en la terapia de la histeria, utilizó el método de la hipnosis y fue creador del psicoanálisis. Realiza grandes aportes a la psicología infantil entre los que se encuentran las fases del desarrollo psicosexual, el complejo de Edipo y la relevancia de los primeros años de infancia la formación del aparato psíquico y la personalidad.

La principal idea de Freud radica en que el principal motivador de la conducta humana tiene origen inconsciente. Freud explica el origen de toda conducta en el inconsciente y en los residuos primitivos de la infancia. Establece una postura dualista mente-cuerpo en el que el segundo se encontraría a merced de la dominación del primero.

Freud planteaba que el psicoanálisis debía considerarse como “el tercer gran golpe a la autoestima de la humanidad”, el primero era la revolución copernicana, el segundo la revolución darwiniana y el tercero el psicoanálisis ya que el hombre no era amo y señor en su propia casa sino que estaba dominado por impulsos inconscientes (Leahey, 2007).

Las ideas de Freud toman gran impulso de diversos autores. Toma de Goethe la lucha de emociones conflictivas en el ser humano, de Herbart la idea de un umbral para las ideas concientes e inconcientes y el concepto de represión, de Fechner la analogía entre la mente humana y un iceberg en donde sólo la punta correspondería al conciente, de Darwin la concepción de los seres humanos como animales dominados por instintos, de Shopenhauer y Nietzsche el gobierno de lo irracional sobre la razón y el concepto de sublimación, de Helmholtz la idea de que la energía física se distribuye de diferentes maneras y de Brentano la de factores motivadores oponiendo realidad subjetiva a objetiva.

Freud establece una postura centrada en mentes anormales que mostraba a la conciencia como una marioneta a merced de impulsos primarios. Atribuye la creación del psicoanálisis a Breuer a partir del caso Anna O. quien postula el método catártico así como los procesos de transferencia y contratransferencia. Se funda oficialmente la escuela del psicoanálisis en 1895. La influencia del método catártico de Breuer y de la hipnosis de Charcot dará luego paso a la asociación libre. Con la observación

de las histéricas Freud establece que la causa del comportamiento se encontraba en experiencias traumáticas no exteriorizadas (reprimidas) que se traducían en síntomas (representaciones simbólicas). El material reprimido debía pasar a la conciencia para poder ser tratado y esto ocurría mediante la libre asociación.

En relación a cómo trabaja el inconsciente en el sujeto Freud elabora dos teorías:

## **Primera Teoría:**

### **El interjuego consciente, preconsciente, inconsciente.**

---

Esta primera teoría (o primera tópica) recibe el nombre de “Modelo Topográfico” porque concibe la mente como un espacio donde las ideas se mueven entre consciente e inconsciente. En el espacio inconsciente residen las ideas y los deseos cuando no están presentes en la conciencia. El inconsciente se compone de pulsiones innatas, deseos y recuerdos que están reprimidos y que pugnan por encontrar satisfacción (se rigen por el principio del placer). El preconsciente está compuesto por recuerdos y aprendizajes que no son conscientes pero pueden llegar a serlo fácilmente: está disponible y se rige por el principio de realidad. La satisfacción del placer no se hace por el camino más corto, sino mediante rodeos o aplazamientos en función de condiciones exteriores. Este principio de realidad es el fundamento del orden social. Entre preconsciente e inconsciente Freud sitúa a la censura, una especie de guardián vigilante que no permite pasar a la conciencia lo que se encuentra en el inconsciente. La conciencia, por lo tanto (y en esto Freud comparte la visión de Nietzsche) es una superficie que se extiende sobre un vasto y desconocido ámbito presentido de forma muy vaga. Todas las percepciones y pensamientos se registran primero en el inconsciente, donde se comprueba si son o no aceptables para la conciencia. Sólo los que pasan esa censura pueden llegar a ser conscientes. Pero este paso no es directo, las ideas así disponibles residen en el preconsciente, que para Freud no se diferenciaba significativamente de la conciencia. Pero las ideas y deseos que no superaban el examen de la censura suelen ser muy intensos y procuran permanentemente manifestarse. Pero como son repugnantes deben ser obligados a permanecer en el inconsciente. Este inconsciente dinámico es producido por la represión que consiste en el acto de impedir activa y enérgicamente el acceso a la conciencia de pensamientos inaceptables (Leahey, 2007)

## **Segunda Teoría: El interjuego ello, yo, super-yó**

---

Esta segunda teoría (o segunda tópica) recibe el nombre de “Modelo Estructural”. Aquí Freud supera el modelo anterior y propone un verdadero modelo del aparato psíquico. La personalidad se explica ya no por un “espacio” sino un conjunto de estructuras que interactúan entre sí. Según esta teoría la personalidad se compone de tres sistemas diferentes: El primero es el *Ello*, que es innato, irracional y orientado hacia la satisfacción (esto estaría en la antigua concepción de inconsciente de la primera tópica). El segundo es el *Yo*, aprendido, racional y orientado a la realidad (lo que en la primera tópica sería consciente y preconsciente). El tercero es el *Súper-Yo*, que es

irracional y moralista (la censura), compuesto de imperativos morales heredados. Freud reemplazó la antigua dicotomía inconsciente-consciente por la propuesta desde este punto de vista estructural. Si pensamos en el niño, al bebé recién nacido lo gobierna el Ello. Los lactantes y bebés recién nacidos están orientados a la búsqueda de satisfacción inmediata mediante la alimentación. El yo se desarrolla durante el primer año de vida y se fortalece entre los 2 y 3 años. El super-yó se desarrolla entre los 4 y 5 años, por lo que en los primeros 5-6 años de vida el niño tendrá la totalidad de su aparato psíquico formado.

Para Freud todos los síntomas tenían origen sexual. Decía que el organismo generaba estados de tensión interior en búsqueda permanente de la satisfacción, estas exigencias que plantea el cuerpo a la vida psíquica son las *pulsiones* y constituyen el motor del psiquismo. Distinguía pulsiones del yo (autoconservación) y pulsiones sexuales (conservación de la especie). Las primeras se satisfacen de manera directa pero las segundas no sólo se satisfacen de manera indirecta sino que pueden lograr su satisfacción a partir de una variedad de formas, por lo que revisten gran relevancia psicológica para esta teoría. Las pulsiones sexuales se apoyan en las de autoconservación proporcionando una base orgánica, una dirección y un objeto. Cuando el bebé es alimentado obtiene satisfacción, que implicará satisfacción oral y sexualidad oral. El chupeteo que primero es para saciar la alimentación posteriormente implica satisfacción en sí mismo. La pulsión se satisface mediante la oralidad. La energía pulsional es la “libido”. Las fases del desarrollo psicosexual están determinadas por los avatares de la libido, es decir, en dónde la libido encuentra su satisfacción.

La personalidad, por lo tanto, se forma en los primeros años de la vida cuando los niños enfrentan conflictos inconscientes entre sus impulsos biológicos innatos y las maneras de satisfacerlos según las exigencias del entorno.

Freud plantea una secuencia invariable en la que estos conflictos ocurren definiendo las “etapas del desarrollo psicosexual”, que están basadas en la maduración del individuo pero que dependen de cómo la satisfacción transita de una zona corporal a otra. El comportamiento del niño está ligado, por lo tanto, a la zona erógena de gratificación propia de cada etapa evolutiva.

Las etapas del desarrollo psicosexual van de la infancia a la adolescencia, pero considerando la niñez las tres primeras son las que tienen una importancia fundamental. Las describiremos aquí brevemente ya que se ahondará en las mismas en los capítulos siguientes.

Estas etapas son:

**Etapas Oral:** La etapa oral involucra al primer año de vida del bebé. La boca es la principal zona erógena, fuente de información primaria. No sólo la otorga al bebé la satisfacción de alimentarse, sino sobre todo el placer de succionar. El placer se origina al mover los labios, la lengua y el paladar en una alternancia rítmica. Chupar, morder, succionar objetos son las conductas típicas de esta etapa. La exploración del mundo ocurre a través de la boca.



**Etapa Anal:** Va del primer a los tres años de vida. Aquí la principal zona erógena es el ano y región esfinteriana. La fuente principal de placer y conflicto potencial es la actividad relacionada con el control de esfínteres. El placer se encuentra en la retención y eliminación de las heces. El control de esfínteres representa el primer intento del niño en convertir una actividad involuntaria en voluntaria, logrando dominio sobre su cuerpo. Con el control de los esfínteres el niño juega entre atender o resistirse a la educación y demandas de los adultos. El interjuego entre retención-expulsión impacta en su yo y en su entorno social.

**Etapa Fálica:** Va de los tres a los cinco-seis años. La zona erógena son los genitales. En esta fase los niños tienen un interés especial por las diferencias entre los sexos y se descubren a sí mismos como niños o niñas. Son habituales las actividades masturbatorias que producen al niño un placer autoerótico. Freud establece las características principales de esta fase dando un papel primordial al órgano sexual masculino sosteniendo que el clítoris es considerado por la niña como una forma de falo inferior. Al inicio de la fase, niños y niñas creen que todas las personas poseen falo y la diferencia entre tener o no falo se percibe como una oposición por castración. Luego cada uno toma un rumbo diferente al entrar en lo que Freud denomina **Complejo de Edipo**. Freud sostiene que tanto para la niña como para el niño el primer objeto de amor es la madre. El niño siente deseos sexuales hacia su madre, y al percibir a las niñas como castradas abandona sus deseos por temor a que le ocurra lo mismo, creándose en el varón la *angustia de castración* que lo lleva a identificarse con su padre. La niña abandona a la madre porque la cree culpable de su castración y surge *la envidia del pene*. Sin embargo, se da cuenta que si es como su madre puede acceder a un falo, a lo cual reacciona identificándose con ella y aparece el deseo de engendrar un hijo de su padre. El Complejo de Edipo deja como herederos la identificación de género y el Super-Yo al instaurarse la prohibición por el deseo del progenitor del sexo opuesto.

**Etapa de Latencia:** Va de los 6 a los doce años. En este período se desarrollan fuerzas psíquicas que inhiben el impulso sexual y reducen su dirección. Los impulsos sexuales inaceptables son canalizados a niveles de actividades aceptables culturalmente. Esta reorientación de la libido que gobierna los impulsos sexuales se denomina “sublimación” y en el niño en edad escolar se traduce en el aprendizaje y la producción de conocimiento. Esta característica de la sexualidad de esta etapa como no manifiesta y reprimida es lo que lleva a Freud a nombrar el período como de calma sexual. No lo consideraba una etapa, ya que no surgía nada dramáticamente nuevo.

**Etapa Genital:** Surge en la adolescencia cuando maduran los órganos genitales y se extiende hasta la vida adulta. Hay un surgimiento de los deseos sexuales y agresivos. El impulso sexual, que antes era autoerótico, se vuelca hacia el otro, busca su satisfacción a partir de una interacción genuina con los demás. Freud creía que los individuos maduros buscan satisfacer sus impulsos sexuales sobre todo por la actividad genital reproductora con miembros del sexo opuesto.

## 1.2. Erikson y la Teoría Psicosocial



Erik Erikson nace en Alemania el 15 de junio de 1902 y muere en EEUU en 1994. En su formación psicoanalítica influyen P. Blos y A. Freud, con quien se psicoanalizara. Es académico de Harvard, Yale y Berkeley. Toma las influencias de K. Lewin y de antropólogos como M. Mead. En la práctica privada se desempeña como psicoanalista de niños. En 1950 publica “Childhood and Society” donde reúne estudios sobre las tribus americanas Dakota y Yurok, realiza un análisis de la personalidad de Hitler estableciendo conexiones con la cultura, cuestiona la personalidad americana y la teoría de Freud. Como psicólogo del Yo acepta las ideas de Freud pero se orienta más hacia la sociedad y la cultura.

Erikson plantea una visión del desarrollo que abarca el ciclo completo de la vida humana extendiendo así la visión freudiana en el *tiempo*, ya que lleva el desarrollo hasta la vejez, pero también en los *contenidos*, ya que integra a lo psicosexual lo psicosocial. La teoría eriksoniana amplía y redefine, por lo tanto, la teoría de los estadios de Freud estableciendo que el desarrollo funciona a través de un principio epigenético. El principio epigenético afirma que todo ser vivo tiene un plano básico de desarrollo, y es a partir de este plano que se agregan las partes, teniendo cada una de ellas su propio tiempo de ascensión, maduración y ejercicio, hasta que todas hayan surgido para formar un todo en funcionamiento. Este principio se aplica en tres procesos complementarios: a) en el proceso biológico de la organización de los sistemas de órganos que constituyen un cuerpo (soma); b) en el proceso psíquico que organiza la experiencia individual a través de la síntesis del yo (psique); c) en el proceso social de la organización cultural e interdependencia de las personas (ethos). Supone que la persona se desarrolla de acuerdo con etapas estructuralmente organizadas y conforme a sus disposiciones y capacidades internas y la sociedad interactúa en la formación de la personalidad en cuanto a los aspectos de las relaciones sociales significativas, así como en los principios relacionados de orden social.

Erikson postula la existencia de ocho estadios del desarrollo que se extienden a lo largo de todo el ciclo vital, desde que nacemos hasta la vejez. Estos estadios son jerárquicos y funcionan integrando las limitaciones y cualidades de los estadios anteriores, por lo que el modelo epigenético de Erikson es también un modelo ontogenético. Cada estadio implica un proceso en continuo desarrollo que se transforma como un todo e implica cada vez mayor diferenciación interna, complejidad, flexibilidad y estabilidad. El desarrollo humano se presenta en forma similar al desarrollo de un embrión, en el que

cada estadio es resultado de la maduración anterior. Este modelo tiene dos premisas básicas:

1. La personalidad humana se desarrolla de acuerdo con los pasos determinados por la capacidad de progresar, saber y relacionarse en una esfera social que se hace más extensa entre más avanza la edad de la persona.

2. La sociedad, en principio, está constituida de manera que cumple y estimula la sucesión de aparición de potencialidades y el desarrollo de virtudes, en ritmo adecuado al desarrollo de la persona.

Cada etapa tiene componentes psicológicos, biológicos y sociales, y es el resultado de la que la precede. Asimismo, cada etapa se caracteriza por una tarea de desarrollo específica o **crisis**, que debe resolverse antes de pasar a la siguiente. Las crisis comprenden el paso de un estadio a otro y pueden implicar en mayor o menor grado un proceso progresivo de cambio o un estancamiento. Las crisis son una oportunidad en el desarrollo humano para avanzar y, por lo tanto, si la tarea de desarrollo no se completa satisfactoriamente, se puede presentar un retroceso o un retraso en el desarrollo. Implican también la relación dialéctica entre las fuerzas sintónicas (virtudes o potencialidades) y distónicas (defectos o vulnerabilidad). De la resolución positiva de una crisis emerge una fuerza o potencialidad específica para cada estadio. Por lo que, cuando la tarea a desarrollar se cumple en forma satisfactoria, la persona se fortalece y despliega una virtud psicológica que la ayuda a resolver la crisis siguiente. Cuando no se resuelve de manera satisfactoria emerge una fragilidad específica para ese estadio. Nuestros progresos a través de cada estadio están determinados en parte por nuestros éxitos o fracasos en los estadios precedentes. La teoría sostiene que las capacidades y recursos que se desarrollan en cada uno de los estadios influyen en la personalidad total.

Cada fase comprende:

- Funciones o tareas que son de naturaleza psicosocial y siguen un cierto orden genéticamente determinado.
- Un tiempo óptimo que debemos respetar en cada niño, acelerar el desarrollo en cualquiera de ellas promoviendo la adultez puede ser tan perjudicial como retrasarlo mediante sobreprotección
- Virtudes o fuerzas psicosociales que se desarrollan cuando atravesamos exitosamente una fase y nos ayudarán en el resto de las siguientes
- Maladaptaciones o malignidades que se desarrollan cuando fracasamos en el desarrollo de una fase impactando en el desarrollo de las siguientes. La malignidad implica un gran número de aspectos negativos de la función y muy pocos de los positivos mientras que la maladaptación comprende un exceso de aspectos positivos sobre los negativos. Ninguna de las dos implica un equilibrio saludable entre los polos que plantea la función, siendo la peor, por su carga negativa, la malignidad.

Los estadios del Desarrollo planteados por Erikson son:

### **0 a 1 año: Confianza Básica versus Desconfianza Básica**

En este estadio el niño necesita recibir cuidados, atención y afecto al tiempo que le son satisfechas sus necesidades. El desarrollo de la confianza se establece a través de lo que el niño recibe de su madre o la persona que lo cuida, es decir, de la calidad del cuidado que se recibe y del vínculo que se establece entre ambos, en caso contrario primará en él un sentimiento de desconfianza. De la resolución positiva de la antítesis confianza-desconfianza surge la virtud de la esperanza. En la dinámica del dar y recibir de la relación del niño con su madre, éste sabrá que puede expresar sus demandas y que hay otro que las satisfará.

### **2-3 años: Autonomía versus Vergüenza-Duda**

El segundo estadio corresponde al llamado estadio **anal-muscular** de la niñez temprana, desde alrededor de los 18-24 meses hasta los 3-4 años de edad. Período de la *maduración muscular* –aprendizaje de la autonomía física; *del aprendizaje higiénico* – del sistema retentivo y eliminativo y del *aprendizaje de la verbalización* – de la capacidad de expresión oral. El ejercicio de estos aprendizajes se vuelve la fuente ontogenética para el desarrollo de la *autonomía*, esto es, de la auto-expresión de la libertad física, de locomoción y verbal; bien como de la *heteronimia*, esto es, de la capacidad de recibir orientación y ayuda de los otros. El niño aprenderá a controlar esfínteres, descubrirá sus habilidades y limitaciones: aprende a hablar, a caminar, a trepar, a correr y a comunicarse con los demás mediante el lenguaje hablado. Aprenderá a relacionarse de otra forma lo que le ayudará a ejercer control sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea. Si se desarrolla la confianza en la etapa anterior, los niños ahora se darán cuenta que son entes separados de su madre y comienzan a comprender que ellos pueden tener efecto en las personas que los rodean; es la época del “yo puedo solito”, y la virtud que se desarrolla es la **determinación y voluntad**.

### **3-5 años: Iniciativa versus Culpa**

La edad preescolar corresponde al aprendizaje y el descubrimiento sexual (masculino-femenino), mayor capacidad locomotora y perfeccionamiento del lenguaje. Estas capacidades predisponen al niño para *iniciarse* en la realidad o en la fantasía, en el aprendizaje *psicosexual* (identidad de género y respectivas funciones sociales y complejo de Edipo), en el aprendizaje *cognitivo* (forma lógica preoperacional y comportamental) y *afectivo* (expresión de sentimientos). Este es el estadio **genital-locomotor** o la edad del juego. Desde los 3-4 hasta los 5-6 años, la tarea fundamental es la de aprender la **iniciativa** sin una **culpa exagerada**. La iniciativa sugiere una respuesta positiva ante los retos del mundo, asumiendo responsabilidades, aprendiendo nuevas habilidades y sintiéndose útil. La virtud que surge de la resolución positiva de la iniciativa versus la culpa es el **propósito**. La virtud psicosocial del **propósito** o **coraje** implica la capacidad para la acción a pesar de conocer claramente nuestras limitaciones y los fallos anteriores.

### **6-12 años: Laboriosidad-Industriosidad versus Inferioridad**

Esta es la etapa del comienzo formal de la escuela. Aquí el niño inicia la *edad escolar* y el aprendizaje sistemático. Desde los estadios freudianos se corresponde con la etapa

de latencia. En la etapa de *latencia* disminuyen los intereses por la sexualidad personal y social, acentuándose los intereses por el grupo del mismo sexo. El niño desarrolla un sentido de competencia para el aprendizaje cognitivo, para la iniciación científica y tecnológica; para la formación del futuro profesional, la productividad y la creatividad. Puede acoger instrucciones sistemáticas de los adultos en la familia, en la escuela y en la sociedad; tiene condiciones para observar los ritos, normas, leyes, sistematizaciones y organizaciones para realizar y dividir tareas, responsabilidades y compromisos. La tarea principal es desarrollar una capacidad de **laboriosidad** al tiempo que se evita un sentimiento excesivo de **inferioridad**. Los niños deben “domesticar su imaginación” y dedicarse a la educación y a aprender las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad. De la resolución de esta crisis nace la **competencia** personal y profesional para la iniciación científica-tecnológica y la futura identidad profesional.

## 2. La Teoría Conductista

---

El Conductismo se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática. Gran parte de la adquisición de hábitos en los niños puede explicarse en base a los principios del conductismo.

La teoría conductista surge a principios del S.XX y tiene su época de pleno desarrollo entre 1920 y 1950, fecha en que se data los comienzos de la psicología cognitiva. Representa una verdadera ruptura en la Psicología considerada hasta ese entonces tradicional. A partir del primer laboratorio de psicología experimental fundado por Wilhem Wundt, en Alemania en 1879 el objeto de estudio de la psicología comienza a ser el estudio de la conciencia mediante el método introspectivo. Hasta ese momento el estudio de la psicología se realizaba desde el marco general de la filosofía. A partir de Wundt nace la moderna psicología experimental y científica centrandose su interés especialmente en la experiencia humana conciente. Quería comprender las sensaciones, pensamientos y sentimientos del ser humano, captando el flujo continuo de la experiencia conciente analizándola en sus componentes fundamentales. El ánimo de dar aplicación concreta y práctica a los conocimientos derivados de la psicología y la pretensión de romper con los moldes tradicionales de la tradición alemana generaron el puntapié para desarrollar una psicología orientada hacia la conducta objetiva y su utilidad práctica: el conductismo.

El conductismo considera que básicamente toda conducta es aprendida poniendo el énfasis en los estímulos externos (o ambiente) para explicar la conducta humana.

El **principio básico** de esta teoría es que la psicología es una rama objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. Se puede estudiar al hombre con los mismos métodos empleados en animales. El conductismo opone el **experimento** a la antigua introspección estableciendo una psicología con una fuerte base positivista. La psicología debía ser entendida como ciencia de la **conducta**. Establece el estudio de la **conducta adaptativa** versus los contenidos conscientes. Porque en sus objetivos últimos plantea una descripción de la conducta en

términos de **estímulos** y **respuestas**, sin procesos mentales funcionales con un papel causal sino sólo proponiendo cadenas previsibles de conductas, el conductismo plantea una visión **mecanicista** y **fisiológica** de la conducta.

Dentro de los grandes aportes de esta teoría se encuentran las teorías sobre el **aprendizaje** y el **moldeamiento**: Condicionamiento clásico (asociación E-R) y operante (contingencias de reforzamiento). Los representantes más notorios del conductismo fueron J. B. Watson (1878-1958) desde el llamado Condicionamiento Clásico y B.F. Skinner (1904-1990) desde el condicionamiento operante.

## 2.1. Watson y el condicionamiento clásico



### Aprendizaje por condicionamiento clásico

**Definición:** Tipo de aprendizaje en el que un estímulo previamente neutro llega a evocar una respuesta por medio de su asociación con un estímulo que genera la respuesta por vía natural.

En 1913 se solicita a Watson una conferencia en la universidad de Columbia, en Nueva York, la cual comienza así:

*“La psicología tal como la ve el conductista es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no forma parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la facilidad con que se presten a ser interpretados en términos de conciencia. En sus esfuerzos por llegar a obtener una imagen unitaria de la respuesta animal, el conductista no reconoce línea divisoria alguna entre el hombre y el bruto. La conducta del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, sólo constituye una parte del plan de investigación total del conductista” (1913a, p. 158)*

El principal objetivo de Watson era entonces llevar el objeto de estudio de la psicología al estudio de toda aquella conducta que sea posible de ser observada, medida y cuantificada.

La conciencia y los aspectos inconscientes de la conducta quedaban totalmente fuera del interés de estudio, del mismo modo toda aquella manifestación humana que no sea traducida en “conducta objetiva y posible de medir”. La oposición de Watson para admitir cualquier análisis subjetivo en la Psicología, lo llevó a rechazar mucho más que el estudio de la conciencia: tal el caso de la emoción y motivación y los instintos humanos.

Watson creía que los hombres heredaban algunos reflejos y ciertas estructuras relacionadas con emociones básicas como el miedo, la rabia y el amor. No obstante, la verdadera expresión y aprendizaje de estas emociones para Watson estaba asociado con aquellos estímulos con que la persona se va relacionando en su medio ambiente.

En lo que refiere a los instintos, negaba la idea de que estuvieran presentes en los hombres afirmando que eran simples reflejos y no patrones de conducta innatos y complejos. De hecho plantea que más bien son el resultado del entrenamiento perteneciente a la conducta aprendida.

Watson se apoyaba en los trabajos de Iván Pavlov (1849-1936), un fisiólogo ruso que investigando la fisiología de las glándulas salivales en un perro descubre que antes de que la comida llegara a él, el tubo con el que medía la salivación ya se había llenado. Pavlov descubre que el perro anticipaba el advenimiento de la comida mediante la escucha de sus pasos acercándose y que por lo tanto comenzaba a salivar antes de que la comida estuviera frente a él. Luego reemplaza los pasos por el sonido de una campana (estímulo condicionado) y presenta la campana junto a la comida (estímulo incondicionado) varias veces, midiendo la respuesta de salivación (respuesta incondicionada). Posteriormente presenta solamente el sonido de la campana y observa la respuesta de salivación (respuesta condicionada). El perro logró asociar el sonido de la campana con el advenimiento de la comida, por lo tanto manifestó un aprendizaje condicionado de salivación frente al sonido que no produciría “naturalmente” esta respuesta.

Watson lleva estos conceptos al ámbito del comportamiento humano siendo considerado un ambientalista radical porque sostenía que era la experiencia y no la herencia la que hacía a las personas como eran. Si se cambiaba la experiencia por ende, se cambiaba la personalidad. Por eso cuando enfrentó la pregunta de por qué las personas actúan como lo hacen, teniendo conductas similares en algunos casos y muy diferentes en otros, descarta en su respuesta el concepto de instinto como fuerza impulsora de acciones determinadas o de deseo, como energía interior volcada a poseer determinada cosa o situación; y explica estos fenómenos del comportamiento por la vía de los reflejos condicionados y el aprendizaje. Watson afirmaba que las personas actúan del modo que lo hacen porque *aprendieron* a responder de determinado modo mediante un proceso de condicionamiento.

### **Watson y la educación infantil**

Desde la teoría conductista el niño es considerado una “tabula rasa” en la que la educación imprime y moldea la conducta y personalidad. Watson sostenía que diferencias de estructura heredables de padres a hijos podían influir en la personalidad del niño pero la simple presencia de estas estructuras no nos dice nada de su función ya que la estructura heredada está preparada para formarse de miles de maneras dependiendo de la manera en que el niño se eduque. Sostenía la verdad de su ambientalismo radical diciendo “...dadme una docena de niños sanos...y dejadme criarlos en mi propio mundo particular. Os garantizo que escogeré a cualquiera de ellos al azar y lo adiestraré para convertirlo en cualquier tipo de especialista que yo elija: médico, abogado, artista,

comerciante e incluso mendigo o ladrón” (Watson, 1930, p. 104)

Watson volcó sus ideas sobre la crianza de los niños escribiendo en 1928 “El cuidado psicológico del bebé y el niño” dedicado a “la primera madre que cría un hijo feliz”. Su libro se convirtió en best-seller inmediatamente y fue considerado el Dr. Spock de los años 30. Sus métodos de crianza implicaban de alguna manera tratar a los niños como pequeños adultos otorgando rigurosos consejos a cerca de la disciplina y el amor impartido de padres a hijos. En su libro escribe:

*“Nunca le abrace ni le bese, nunca le deje sentarse en su regazo. Si tiene que hacerlo, bésele una vez en la frente al dar las buenas noches. Dele la mano por las mañanas. Dele un golpecito en la cabeza si ha realizado muy bien el trabajo de una tarea difícil. Inténtelo. En el transcurso de una semana se dará cuenta de lo fácil que es ser perfectamente objetivo con su hijo y, a la vez, amistoso. Se sentirá absolutamente avergonzado de la manera empalagosa y sentimental con la que le había estado tratando” (pp. 81-82)*

Finalmente Watson da el siguiente consejo:

*“...No olvide, cuando se sienta tentada de acariciar a su hijo, que el amor de madre es un instrumento muy peligroso. Un instrumento que puede infligir una herida que nunca se curará, que puede hacer que sea infeliz en la infancia, convertir la adolescencia en una pesadilla o que puede arruinar a su hijo adulto...”*

Watson también dio consejos sobre educación sexual, animando a que se impartiera una información abierta y objetiva a los niños sobre el sexo, expresando de alguna manera su gratitud a Freud por romper el mito y secreto que había en torno al sexo.

### **El caso del pequeño Alberto**

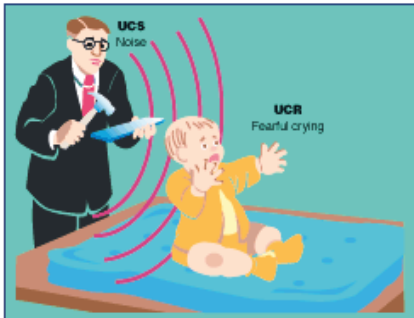
Watson sostenía que las tres emociones fundamentales con que el ser humano nace eran el miedo, la ira y el amor y que toda la complejidad subsecuente provenía de las modificaciones de éstas en función de los estímulos del entorno. Para demostrar cómo estímulos diferentes a los originales podían generar determinados repertorios emocionales, Watson y Rayner realizaron un experimento en 1920 con un niño de 11 meses: “Albert”.

En un comienzo mostraron al niño una rata blanca y no expresó ningún tipo de miedo, quiso acercarse y jugar con ella. Cuando alcanzó la rata hicieron sonar detrás de él una barra de hierro al golpearla con un martillo. El sonido intenso sobresaltó a Albert, quien soltó la rata y cayó hacia atrás. Este procedimiento se repitió varias veces. Luego dejaron transcurrir una semana de tiempo y expusieron al niño a la rata. Este se mantuvo distanciado del animal. Cinco veces más repitieron el procedimiento de la barra de hierro cuando la rata estaba cerca del niño. Albert, quien al principio se sentía atraído por la ratita ahora tenía miedo de ella.

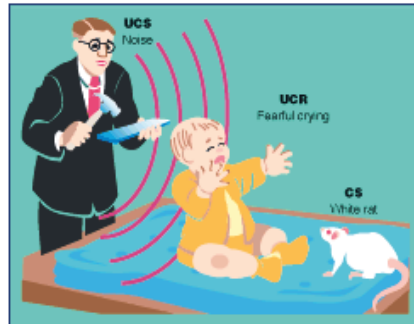
El procedimiento se esquematiza en el cuadro siguiente:



## Condicionamiento clásico del pequeño Alberto



Inicialmente, Alberto no mostraba miedo a los animales, pero si exhibía miedo si un fuerte sonido se producía detrás de él (martillo pegando en vara de metal)



Luego, los investigadores presentan una rata blanca (CS) y producen el fuerte sonido (UCS)



Luego de 5 presentaciones de CS y UCS, el pequeño Alberto desarrolla una fobia a las ratas – él comienza a temblar y retrocede (la respuesta emocional condicionada) tratando de evitar la rata. Luego de 2 presentaciones más CS y UCS, inmediatamente comienza a llorar frente a la visión de la rata. “El se fue rápidamente a la esquina izquierda y empezó a alejarse gateando tan rápidamente que le atrapamos justo antes de que alcanzara el borde de la mesa” (Watson y Rayner, 1920, p. 5)

Copyright © by Allyn & Bacon

Watson y Rayner descubrieron que el miedo a la rata era tan intenso que se generalizaba a otros objetos similares tales como peluches de color blanco, un abrigo de piel o una Barba de Papá Noel. Más aún, el miedo a la rata estaba presente aún un mes después. Watson no pudo disponer del pequeño Albert luego para tratar de eliminar el miedo mediante procesos de contracondicionamiento. Sin embargo una de sus alumnas, Mary Cover Jones (1896-1987), demostró años más tarde cómo se podía eliminar sistemáticamente el miedo de un niño. Jones, bajo la supervisión de Watson, trabajó en la eliminación del miedo a un conejo en un niño de 3 años llamado Peter. El procedimiento implicó aproximaciones sucesivas al animal, primero en una jaula y a una distancia considerable del niño para luego acercarlo paulatinamente cada vez más hasta que llegó el día en que Peter jugaba con el conejo libremente. Observaron que esta eliminación del temor se generalizaba a la mayoría de los miedos que el niño tenía.

Aunque los métodos de investigación usados por Watson en la actualidad serían cuestionados, su trabajo demostró el papel del condicionamiento en el desarrollo de la respuesta emocional para ciertos estímulos lo que puede dar explicación a determinados sentimientos, fobias y prejuicios que desarrollan las personas.

La controversia naturaleza-educación, queda para Watson resuelta, inclinándose su

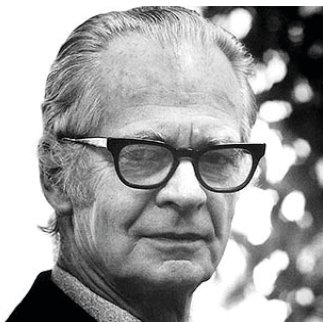
pensamiento a que sólo tiene influencia en la conducta del hombre y sus capacidades, el medio ambiente.

Lo que somos depende enteramente de lo aprendido, y dado que lo aprendido puede desaprenderse, la conducta humana estaría sujeta entonces a cambios perfectibles, si se la condiciona adecuadamente.

Esta combinación de objetividad y fe en el poder del aprendizaje invadió gran parte de las formulaciones psicológicas norteamericanas de principio de siglo. El optimismo y pragmatismo reinante en la época produjo además la aplicación de estos principios en el ámbito de la educación formal; de la publicidad y la propaganda; en el tratamiento del comportamiento alterado; y en cierto modo, en la organización social toda.

Esta importante gama de aplicaciones, se debe además, a que las ideas de Watson se ajustan perfectamente a la creencia norteamericana de la igualdad de oportunidades, el énfasis en el pragmatismo sin estar afectado por lo emocional/ interno y la fe en la perfectibilidad y el progreso.

## 2.2. Skinner y el condicionamiento operante



**Definición:** Aprendizaje en el que una respuesta voluntaria se fortalece o debilita según sus consecuencias sean positivas o negativas. El organismo “opera” en su ambiente con el fin de producir un resultado específico

Mientras que Watson basó su psicología en la de los fisiólogos rusos, Skinner modeló la suya después de la de Thorndike (1874-1949). Thorndike hizo grandes aportes a la psicología del aprendizaje planteando el “conexionismo”, según el cual la probabilidad de una respuesta en presencia de un estímulo estaba determinada por la fuerza de la asociación entre el estímulo y la respuesta, y esta fuerza cambiaba en función de la experiencia. Thorndike plantea la *ley de asociación* según la cual las situaciones similares se asocian y se transfieren a experiencias parecidas, la *ley de ejercicio* según la cual toda conexión es proporcional a la cantidad de tiempo en que se realiza y a la fuerza y duración de esta conexión (esta ley plantea mejoras en la conducta con la ejercitación) y la *ley del efecto* según la cual cualquier acto que produzca un efecto satisfactorio en una situación, tenderá a repetirse en esa misma situación (esta ley plantea que la respuesta asociada a satisfacción produce conexiones más fuertes y la

que se asocia a displacer genera conexiones más débiles). Skinner toma de Thorndike la idea de que toda conducta genera una acción sobre el ambiente y que la conducta está controlada por sus consecuencias. Thorndike planteó un tipo de aprendizaje denominado “instrumental” en el que una respuesta contribuía a la producción de determinadas consecuencias, sin preocuparse demasiado por los orígenes de la conducta que esta respuesta implicaba (Hergengham, 2001).

Tanto Watson como Skinner intentaron correlacionar la conducta con los estímulos del entorno. Como conductistas radicales, buscaban las causas de la conducta fuera del ser humano. Skinner rechazaba una psicología cuya explicación radicara en procesos internos y siguió a Watson en situar la responsabilidad de la conducta directamente en el entorno.

El entorno es quien brinda el contexto adecuado para reforzar (premiar) o castigar conductas. Cuando las condiciones del entorno son reforzantes es probable que la conducta se repita ya que la misma se ve fortalecida, mientras que si la conducta se castiga es probable que esta disminuya o tienda a desaparecer porque el castigo la debilita. La clase o momento en que las consecuencias del ambiente se asocian a una conducta determinada fortalecen o debilitan la misma. Las consecuencias que fortalecen un comportamiento se denominan *reforzadores*, mientras que las consecuencias que debilitan la misma se denominan *castigos*. Un **reforzador positivo** *añade algo agradable* del ambiente con el objetivo de *fortalecer* una conducta, un **reforzador negativo** *quita algo desagradable* del ambiente también con el objetivo de *fortalecerla*. Un **castigo positivo** (por aplicación) *añade algo desagradable* del ambiente con el objetivo de *debilitar* una conducta mientras que un **castigo negativo** (por remoción) *quita algo agradable* del ambiente también con el objetivo de *debilitarla*.

En el cuadro siguiente puede verse como los cuatro tipos de consecuencias sobrevienen de presentar o quitar un estímulo positivo o negativo con el objetivo de fortalecer o suprimir una conducta.

	<b>La conducta es fortalecida</b>	<b>La conducta es suprimida</b>
Se presenta el estímulo	Reforzamiento Positivo (“Recompensa”) <i>Ejemplo: altas calificaciones en la tarea de inglés</i>	Castigo Positivo (Castigo tipo I) <i>Ejemplo: tener que permanecer en la escuela después de clase</i>
Se remueve o retiene el estímulo	Reforzamiento Negativo (“Escape”) <i>Ejemplo: Quedar exento de las tareas domésticas</i>	Castigo Negativo (Castigo tipo II) <i>Ejemplo: No ver televisión por una semana</i>

Skinner denominó **conducta operante** a aquellas acciones que operan en el entorno de manera tal que producen determinadas consecuencias.

Igual que Watson, Skinner buscó la aplicación de los principios de su teoría a la solución de problemas prácticos bajo la regla general “cambie las contingencias de refuerzo y cambiará la conducta”.

Su teoría tuvo aplicaciones en el ámbito de la educación mediante el denominado “aprendizaje programado”. Sostenía que muchos de los problemas del sistema educativo se podían solucionar aplicando principios operantes y criticaba la amenaza del castigo para forzar a los estudiantes a aprender en lugar de manejar cuidadosamente las contingencias del refuerzo. Según Skinner la conducta que se refuerza es más probable que se fortalezca pero no necesariamente la conducta que se castiga se debilita por lo que era necesario manejar las contingencias del refuerzo para obtener las conductas deseadas.

En el ámbito educativo, proponía presentar a los estudiantes el material de estudio en una serie de pequeños pasos, reforzando paulatinamente y de manera creciente los logros y permitiendo al estudiante ir a su propio paso. Los principios de modificación de conducta utilizados por Skinner y sus seguidores fueron aplicados en distintos tipos de trastornos psicológicos como las fobias, los desórdenes del habla, la ansiedad, etc. Desde esta teoría se supone que las personas “aprenden” la conducta anormal de la misma manera que aprenden la conducta normal por lo que el tratamiento consiste en eliminar los refuerzos que mantienen la conducta indeseable manejando aquellos que mantienen la conducta deseable.

Actualmente existen distintas estrategias aplicables en “terapia de conducta” que se desprenden de los postulados del condicionamiento operante (Arancibia, 2005).

Algunas de las más conocidas son:

- **Priming:** se provoca un comportamiento deseado que es infrecuente de manera deliberada para que pueda ser reforzado.
- **Shaping o Moldeamiento:** se enseñan conductas complejas mediante “aproximaciones sucesivas” que refuerzan cada vez más las conductas que se parecen a la deseada.
- **Encadenamiento:** reforzamiento secuencial de componentes parciales hasta lograr la conducta total. Puede ser hacia delante o hacia atrás.
- **Contracondicionamiento:** se sustituye un comportamiento indeseado por uno deseado dejando de reforzar el primero y reforzando este último.
- **Extinción:** un comportamiento previamente reforzado se anula cuando se elimina el refuerzo que lo mantenía.

### 3. La Teoría Cognitiva

---

La psicología cognitiva trata de “cómo las personas incorporan la información, cómo la codifican y la recuerdan, cómo toman decisiones, cómo transforman sus estados cognoscitivos internos y cómo traducen estos estados en emisiones conductuales”

En la segunda mitad del siglo XX la teoría conductista comienza a declinar y comienza a surgir la psicología cognitiva. La psicología cognitiva toma sus antecedentes de los estudios experimentales sobre la cognición, el funcionalismo y el estructuralismo. Surge como corriente psicológica en los años 50 y 60 como reacción al conductismo pero tomando los aportes del conductismo metodológico. Opone a la caja negra del conductismo radical la idea de procesos mentales propios del funcionamiento cerebral que intervienen y median la conducta humana. Así como el conductismo plantea que la mente no puede ser estudiada debido a la imposibilidad de un acercamiento a través del método científico, el cognitivismo hace uso de procesos mentales internos para explicar la conducta (a diferencia de tan sólo asociaciones entre estímulos y respuestas). La psicología cognitiva toma de la Gestalt algunas cuestiones claves como el rol activo del sujeto, las maneras en que se produce la organización perceptiva, el concepto de

estructura cognitiva y el pensamiento creador.

La Psicología Cognitiva del procesamiento de la información que surge durante los años 60 y 70 debe entenderse como **la última forma del comportamentalismo**, más que como una revolución científica kuhniana que derrocó al conductismo. “La Psicología Cognitiva representa la continuación de la evolución conceptual sufrida por la psicología de la adaptación porque entiende los procesos cognitivos como funciones conductuales adaptativas. Es una reafirmación del funcionalismo estadounidense inicial” (Leahey, 2007)

Desde esta teoría, los E-R del conductismo radical son reemplazados por *input-procesos mentales-output*. Los estados mentales se entienden como realidades objetivas traducibles en fenómenos mensurables y repetibles. Mediante la conducta *observable* se pueden *inferir* los procesos mentales centrales.

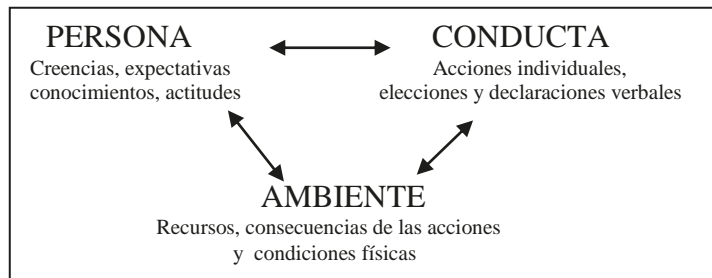
### 3.1. La teoría social cognitiva de Albert Bandura: Aprendizaje Social u Observacional



La teoría de Albert Bandura puede considerarse como un “puente” entre el conductismo y el cognitivismo. Podría decirse que los contenidos respetan algunos postulados de las teorías clásicas del aprendizaje pero metodológicamente se acerca más a las teorías cognitivas.

A los postulados conductistas, que centran su explicación de la conducta en variables externas ambientales, observables y medibles, donde el entorno causa por lo tanto el comportamiento, Bandura agrega que el comportamiento también causa el ambiente. Definió este concepto con el nombre de **determinismo recíproco** postulando el modelo de reciprocidad triádica: la conducta, las variables ambientales y los factores personales como las cogniciones interjuegan mutuamente

en el comportamiento de una persona. Véase el Modelo de Reciprocidad Triádica en el cuadro que sigue:



Fuente: Bandura, A. Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, N. Prentice Hall, 1986, p. 24.

A diferencia de los conductistas, Bandura destaca la importancia de la cognición. Establece que la persona más que responder automáticamente a refuerzos o castigos responde cognitivamente a las percepciones de su ambiente. Si bien la mayoría de la conducta es controlada por fuerzas ambientales, existen mecanismos *internos de representación* de la información que son centrales para que se genere el aprendizaje.

Bandura plantea que la persona aprende no sólo por asociación de estímulos y por las contingencias de los refuerzos que se asocian a una conducta dada, sino que muchos de nuestros aprendizajes devienen de la imitación u observación de modelos sociales. El aprendizaje por la observación (modelado) y la auto-regulación son los pilares básicos de la teoría.

Las principales semejanzas y diferencias entre la teoría conductista y la teoría del aprendizaje observacional pueden apreciarse en el siguiente cuadro:

Semejanzas	Diferencias
La conducta es aprendida.	El aprendizaje no necesariamente está mediado por refuerzos concretos y observables (como por ej. el aprendizaje vicario).
Mecanismo de aprendizaje: por estímulos y respuestas. Adquisición de conductas de modo operante e instrumental.	Contenido de aprendizaje: la "caja negra" conductista es reemplazada por la cognición o imágenes internas entre E-R.
El ambiente causa el comportamiento.	El comportamiento causa también al ambiente. Reciprocidad, determinismo recíproco.
Experimentación de laboratorio.	Las personas aprenden en un "contexto social", el aprendizaje humano es más complejo que el simple condicionamiento.
Las consecuencias fortalecen o debilitan una conducta.	Las consecuencias brindan información sobre las acciones apropiadas, crean expectativas e influyen en la motivación. Aprendizaje activo y aprendizaje observacional o vicario.

## Aprendizaje por la observación o modelado

Bandura realizó una serie de estudios que sirvieron de base para demostrar el aprendizaje social u observacional. Uno de los más conocidos fue el realizado con el “muñeco bobo”, un muñeco inflable con base de plomo que lo hace mantenerse en pie pero tambalearse cuando se lo golpea. En este estudio se filma un joven pegando al muñeco, gritando ¡“estúpidoooooo”!, sentándose encima de él, dándole con un martillo y demás acciones violentas y agresivas. Bandura les enseñó la película a un grupo de niños de guardería. Posteriormente se les dejó jugar. En el salón de juegos, por supuesto, había varios observadores con bolígrafos y carpetas, un muñeco bobo y algunos pequeños martillos. Los observadores registraron que un gran número de niños golpeaban al muñeco bobo, le pegaban con puños y martillo y se sentaban sobre él reproduciendo las agresiones verbales. En otras palabras, imitaron lo que veían en la película y de una manera bastante precisa. Lo llamativo de este experimento es que los niños cambiaron su comportamiento luego de sólo observar la película. Esto demostraba otra forma de aprendizaje diferente al planteado por las teorías de aprendizaje conductuales estándares. Bandura llamó al fenómeno aprendizaje por observación o modelado, y su teoría usualmente se conoce como la teoría social del aprendizaje. Bandura llevó a cabo un largo número de variaciones sobre el estudio en cuestión: el modelo era recompensado o castigado de diversas formas de diferentes maneras; los niños eran recompensados por sus imitaciones; el modelo se cambiaba por otro menos atractivo o menos prestigioso y así sucesivamente. En respuesta a la crítica de que el muñeco bobo estaba hecho para ser “pegado”, Bandura incluso rodó una película donde una chica pegaba a un payaso de verdad. Cuando los niños fueron conducidos al otro cuarto de juegos, encontraron lo que andaban buscando ¡un payaso real! Procedieron a darle patadas, golpearle, darle con un martillo, etc.

Bandura estableció que los elementos básicos para que el aprendizaje observacional ocurra son: un nivel de *atención* que implique orientación y observación del modelo, la *retención* de la información modelada que requiere codificarla y transformarla para almacenarla en la memoria, la *producción* de lo aprendido que consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas y la *motivación y reforzamiento*, que implica que lo adquirido por observación se exhibe si hay motivación. En el aprendizaje observacional el reforzamiento motiva las conductas.

Según esta teoría el aprendizaje observacional puede ocurrir por:

- **Reforzamiento vicario:** cuando el niño imita conductas que son reforzadas en otros de su entorno, como sus compañeros o grupo de pares, muchas veces sin ser demasiado consciente de ello. El observador ve que otros son reforzados por una conducta particular y luego intenta realizarla con más frecuencia. En estos casos se dice que el individuo ha recibido un reforzamiento vicario.
- **Imitación de modelos:** cuando el niño imita un modelo a seguir que actúa como “demostrativo” o “modeliza” una conducta dada. La imitación ocurrirá si

el refuerzo que obtiene el modelo resulta interesante para el niño. El observador reproduce las conductas del modelo y recibe **reforzamiento directo**.

- En ocasiones la persona controla sus propios reforzadores mediante **autorreforzamiento**. Los criterios de autoevaluación, sentimientos de autoeficacia y expectativas puestas en una tarea condicionan estos reforzamientos.

Una serie de *factores influyen en el aprendizaje observacional*, tal como los que se detallan en siguiente cuadro:

Característica	Efectos sobre el moldeamiento
<b>Estado del desarrollo</b>	Mayor desarrollo implica más atención, mayor capacidad para procesar la información, mejoras en el uso de estrategias y motivadores intrínsecos.
<b>Prestigio y competencia del modelo</b>	Se presta mayor atención a modelos competentes y de estatus elevado. Las consecuencias de las conductas modeladas ofrecen información acerca del valor funcional. Los observadores intentan aprender las acciones que creen que necesitarán.
<b>Consecuencias vicarias</b>	Las consecuencias que reciben los modelos sobre la pertinencia conductual y los resultados de las acciones. Las consecuencias valoradas motivan a los observadores. La similitud en los atributos o competencias señalan la conveniencia y aumentan la motivación.
<b>Expectativas de los resultados</b>	Es más probable que los observadores realicen acciones modeladas que consideran apropiadas y que producirán resultados reforzantes.
<b>Establecimiento de metas</b>	Es probable que los observadores atiendan a modelos que demuestran conductas que ayuden a los observadores a conseguir metas.
<b>Autoeficacia</b>	Los observadores atienden a los modelos cuando creen que son capaces de aprender o realizar la conducta modelada. La observación de modelos similares influye en la conducta (“si ellos pueden, yo también”).

Fuente: Psicología Educativa Séptima Edición, A. Woolfolk; 1999. Pearson Ed.

Según la corriente cognoscitiva social “observar modelos no garantiza el aprendizaje ni la capacidad para exhibir más tarde las conductas, sino que cumple funciones de información y motivación: comunica la probabilidad de las consecuencias los actos y modifica el grado de motivación de los observadores para actuar del mismo modo”. (Schunk, 1997.p. 141).



### 3.2. La epistemología genética de Jean Piaget



Piaget nace en Suiza en 1896 y muere en Ginebra en 1980. Realiza estudios en filosofía, biología, psicología experimental. Su interés en la epistemología genética lo vincula con la psicología evolutiva, la infancia y el desarrollo cognitivo del niño. Su teoría sobre la naturaleza del conocimiento se desprende de los trabajos con Binet en París, donde nota que algunos niños “equivocaban” sus respuestas de manera sistemática y consistente. Plantea así una teoría del proceso cognitivo basada en que los individuos exhiben ciertos patrones de cognición comunes y diferenciables en cada período de su desarrollo.

Intentando responder a la pregunta ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento? Piaget establece una serie de estadios sucesivos en la evolución de la inteligencia desde el niño hasta el adulto.

Como representante de la teoría cognitiva, Piaget fue un constructivista, esto lo diferencia de otras posturas cognoscitivas como así también de los postulados que ya mencionáramos de la teoría conductista. Como dijimos, el **conductismo** se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto y se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática. El **cognitivismo**, se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta, los que son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende. El **constructivismo** se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados, se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas (Schuman, 1996).

El conocimiento implica para Piaget transformar y actuar sobre la realidad concreta. Su teoría es clasificada como constructivista ya que parte de considerar la interacción entre

la persona y el medio como el instrumento básico para desarrollar las capacidades cognitivas, que a su vez nos permitirán conocerlo y actuar sobre él. Se trata de un proceso activo que se encuentra presente desde que el niño nace. El niño, a partir de su juego con los objetos, irá desarrollando su percepción de las cualidades que éstos poseen y que le facilitan su acción y la posterior creación de la estructura mental que le va a permitir comprenderlo y actuar sobre su entorno.

## Conceptos Claves:

**Maduración:** la maduración se centra en el desenvolvimiento progresivo del programa genético que posibilita la complejización del comportamiento humano, pero para la teoría piagetiana el conocimiento no es innato, sino que supone una construcción individual obtenida a partir de la interacción con el medio, es decir, por aprendizaje. Factores provenientes del medio interactúan, por lo tanto, con la maduración.

**Inteligencia:** para Piaget la inteligencia implica la capacidad adaptativa de la relación que el individuo establece con su medio ambiente. Se traduce mediante la adaptación de los esquemas del sujeto al mundo que lo rodea.

**Esquema:** Los esquemas son las estructuras cognitivas básicas consistentes en los patrones organizados de comportamiento y utilizados en diferentes clases de situaciones. Implican estructuras de conocimiento internas en las que se incorpora y compara la nueva información. El esquema se puede combinar, ampliar o alterar para dar espacio a la nueva información.

**Invariantes funcionales:** son las funciones de la inteligencia caracterizadas por ser innatas y estables que generan las estructuras cognoscitivas. Operan mediante dos procesos complementarios: la organización y la adaptación.

**Organización:** la organización integra las estructuras y sus partes. La información se ordena en sistemas o categorías mentales.

**Adaptación:** la adaptación implica el ajuste a la nueva información del entorno mediante los procesos complementarios de asimilación y acomodación. La **asimilación** se podría definir como la modificación que ha de sufrir la comprensión para abarcar lo nuevo. Implica la incorporación de información nueva a una estructura cognitiva existente, nos ayuda a interpretar la realidad desde los esquemas mentales que ya se poseen. La **acomodación** implica cambios en una estructura cognitiva existente para incluir información nueva. Cuando nos acomodamos reconocemos objetivamente la realidad y nos adaptamos a ella modificando nuestro desarrollo cognitivo en función del contacto con el medio.

**Equilibración:** la equilibración es la tendencia a buscar el balance entre los elementos cognitivos del organismo así como entre éste y el mundo exterior. Implica el paso de un estadio inferior a otro superior como consecuencia de la maduración y de las experiencias con el medio ambiente. A medida que el niño se desarrolla va logrando un nivel de equilibrio superior, advirtiéndose que la equilibración necesita de la abstracción, sea ésta simple o reflexiva. Para Piaget, la inteligencia pasa por cuatro estadios que se suceden en un orden de nivel de equilibración superior de uno con respecto al anterior. Cada período completa al anterior y lo supera.

## **Estadios de la inteligencia:**

Mencionaremos aquí sólo brevemente los estadios propuestos por Piaget ya que los mismos se desarrollarán con mayor detalle en las secciones posteriores que exponen las diferentes etapas de la evolución infantil.

## **El período sensoriomotriz (nacimiento a 2 años)**

Piaget publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes del espacio, del tiempo y de la causa. Para Piaget, los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio. En este estadio Piaget plantea que los bebés aprenden a través de su actividad sensorial y motora en desarrollo. Los bebés ponen en juego estas actividades mediante la práctica repetitiva y sostenida que los ayudará a lograr sus objetivos de descubrimiento y exploración del mundo. La inteligencia sensorio-motriz se subdivide en 6 subestadios:

- a. **Ejercicio reflejo (0-1 mes):** En este momento prevalece el uso de los esquemas reflejos, por ejemplo reflejo de succión. Los reflejos se van afinando con el sucesivo ejercicio.
- b. **Reacciones circulares primarias (1-4 meses):** Aparecen los primeros hábitos repetitivos (por ej. chuparse el pulgar), que establecen un patrón básico de comportamiento y contribuyen a la formación de la noción del tiempo y espacio. Ocurren las primeras adaptaciones aprendidas.
- c. **Reacciones circulares secundarias (4-8 meses):** Además de persistir los movimientos que tienden a la satisfacción de necesidades, se presenta un nuevo componente: la intencionalidad. Aparecen las acciones intencionadas pero originalmente no dirigidas a un objetivo.
- d. **Coordinación de Esquemas Secundarios (8-12 meses):** El comportamiento es más deliberado e intencional. Coordinan conductas aprendidas previamente logrando la coordinación visomotriz, por ejemplo, al asir un juguete. Aplica lo conocido a situaciones nuevas.
- e. **Reacciones circulares terciarias (12-18 meses):** Experimentación activa: muestra una mayor curiosidad por los objetos que le rodean y un mayor grado de comprensión de lo que sucede a su alrededor. Es capaz de construir nuevos esquemas basados en la experimentación. Surge la modificación intencional de las acciones para observar los resultados.
- f. **Combinaciones mentales (18-24 meses):** Los bebés superan el ensayo y error y ya pueden representar mentalmente eventos.

## **El periodo preoperacional (2 a 6/7 años)**

En este periodo el niño desarrolla un sistema de imágenes y utiliza los símbolos para representar personas, lugares y eventos. Fuertemente egocéntrico, representará el mundo en función de su propia perspectiva y establecerá relaciones entre los hechos más basadas en sus propias percepciones y creencias que en la realidad objetiva. El lenguaje y el juego simbólico e imaginativo son importantes manifestaciones en esta

etapa. El pensamiento es fuertemente intuitivo y aún no es lógico.

Abarca dos subestadios:

- Preconceptual o pensamiento simbólico (2 a 4 años)
- Intuitivo (4 a 7 años)

### **El período de las operaciones concretas (7 a 12 años)**

Aquí el niño realiza el tránsito de la centración subjetiva y el egocentrismo propios de la edad preescolar a la descentración cognitiva y social.

El proceso de descentración que el niño lleva a cabo en su ingreso a la escolaridad formal le permite la construcción de las operaciones lógicas, los sistemas operatorios de transformaciones y las nociones de conservación. El gran logro de esta etapa es la reversibilidad de pensamiento.

### **El período de las operaciones formales (12 años en adelante)**

El tipo de pensamiento se caracteriza por ser hipotético – deductivo, abstracto y formal. El principal logro de esta etapa es el pensamiento abstracto.

Piaget plantea esta etapa hacia el final de la niñez y comienzo de la adolescencia y será la que caracterizará también al pensamiento adulto.

## **4. La Perspectiva Contextual**

---

### **4.1. La teoría socio-histórica de Lev Vigotsky**

Lev Vigotsky (1896–1934) fue un psicólogo ruso que, a diferencia de Piaget, enfatizó el **rol del contexto** en el desarrollo cognitivo del niño. Actualmente se lo considera uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo. A pesar de que sus ideas impregnaron la reflexión teórica en psicología y en pedagogía, su obra recién fue divulgada en el mundo occidental luego de la década de 1960, ya que sus textos fueron víctimas de la censura por las autoridades estalinistas a partir de 1936. El carácter prolífico de su obra y su temprano fallecimiento ha hecho que se le conozca como el “Mozart de la psicología”.



Vigotsky fue un filósofo y psicólogo ruso, vinculado con la teoría del constructivismo social, que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en la adquisición del conocimiento. La idea fundamental de su obra es la de que el desarrollo de los

humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social.

Como Piaget fue un constructivista porque sus postulados plantean que las *personas, tanto individual como colectivamente, “construyen” sus ideas sobre su medio físico, social o cultural.* Puede denominarse como teoría constructivista toda aquella que entiende que *el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por tanto, la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad.*

Lo fundamental del enfoque de Vigotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales como el lenguaje que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el cual nacemos. Estos humanos nos transmiten estos productos culturales a través de la interacción social. El “Otro”, pues, toma un papel preponderante en la teoría de Vigotsky.

Tanto Vigotsky como Piaget destacan la compenetración activa de los niños con su entorno pero mientras que Piaget describió la construcción de conocimiento a partir de cómo los niños toman e interpretan la información del entorno, Vigotsky concibió al desarrollo cognitivo como un proceso *cooperativo*, planteando una perspectiva donde la persona y el entorno contribuyen a una actividad, donde la adaptación no es del individuo al ambiente, sino que individuo y ambiente se modifican mutuamente en una interacción dinámica.

La teoría de Vigotsky plantea la existencia de funciones mentales inferiores y superiores. Las funciones mentales **inferiores** son innatas y el comportamiento que de ellas se deriva es limitado; mientras que las funciones mentales **superiores** se adquieren y desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad y cultura específicas, las funciones mentales superiores están determinadas por la sociedad: es decir son *mediadas culturalmente*. En este nivel, el comportamiento está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es el resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el significado y uso de los signos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vigotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar y funciones mentales más complejas. De acuerdo con esta perspectiva, por lo tanto, el ser humano es ante todo un ser *cultural* y esto es lo que establece la diferencia del ser humano con respecto a otras especies. Al existir una separación entre funciones mentales inferiores y superiores, el individuo no sólo se relaciona en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos. Para Vigotsky la psicología propiamente humana es un *producto mediado por la cultura*.

Vigotsky plantea que evolutivamente se dan dos caminos paralelos: La **línea natural del desarrollo** de procesos elementales, como el crecimiento, la atención, la percepción o la motivación y la **línea cultural del desarrollo**, que evoluciona hacia las conductas superiores ligadas estrechamente a la vida social. A lo largo de la segunda,

la organización cultural del desarrollo general y cognitivo es la acción educativa en sentido amplio en procesos naturales de crianza y, más específicamente, en la enseñanza escolar.

El lenguaje es el instrumento central del desarrollo cultural desde el momento que facilita la mediación interpersonal. “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. Vigotsky plantea que el conocimiento es primero interpsicológico para luego interiorizarse y tornarse intrapsicológico. Las funciones mentales superiores se manifiestan primero en el ámbito social (habilidades interpsicológicas), para luego centrarse a nivel individual (habilidades intrapsicológicas). A esta distinción entre habilidades interpsicológicas y habilidades intrapsicológicas y al paso de las primeras a las segundas se le conoce con el concepto de interiorización. El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida que es capaz de apropiarse y de internalizar las habilidades interpsicológicas.

En primera instancia el comportamiento del ser humano depende de los otros; luego, a través de la interiorización, el individuo es capaz de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de sus actos. De esta manera, Vigotsky considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje.

Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

### **Zona de desarrollo próximo**

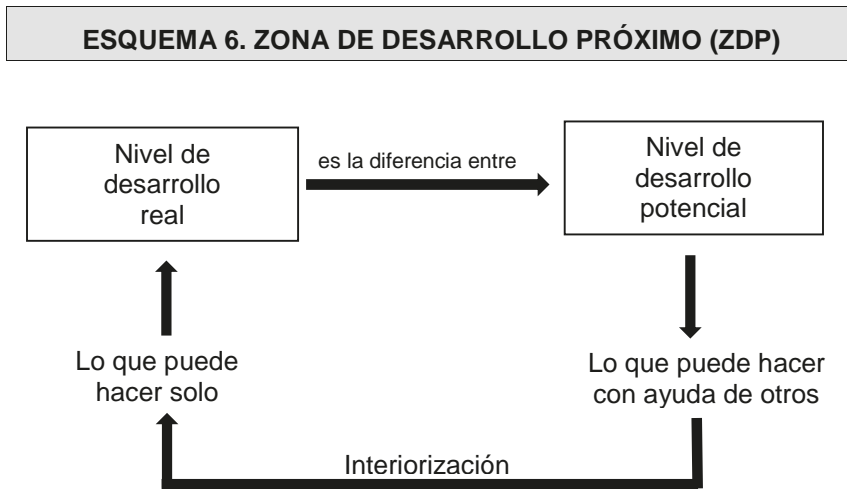
Vigotsky habla de dos niveles de desarrollo:

- El *desarrollo real* implica lo que el individuo a conseguido aprender y realizar por sus propios medios, solo y sin ayuda de otros. Este nivel de desarrollo depende de la maduración de estructuras por lo que sería compatible con las descripciones del desarrollo cognitivo piagetianas.
- El *desarrollo potencial* implica lo que puede hacer con la ayuda de los demás, sean éstos adultos significativos (padres o maestros) o pares más capaces (compañeros, hermanos, amigos).

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el desarrollo potencial. Implica, por lo tanto, la capacidad que se genera mediante la interacción con los demás y que va más allá del nivel madurativo del niño.

Para Vygotsky el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo (es decir, no se ancla en un nivel madurativo determinado) y permite, por lo tanto, su producción. El aprendizaje genera desarrollo y el buen aprendizaje y la buena enseñanza necesariamente deben situarse en el nivel de desarrollo potencial del sujeto (Vigotsky, 1988)

Puede verse lo antedicho en el siguiente cuadro:



---

*Una "buena enseñanza" es la que apuesta a la "zona de nivel de desarrollo potencial" y no a la real.*

Fuente: Stigliano, D. y Gentile, D. "Aprender en grupos cooperativos" Ediciones NovEduc. 2006

El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental *retrospectivamente*. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental *prospectivamente*. La zona de desarrollo próximo está determinada socialmente. Vigotsky plantea la posibilidad que todo individuo tiene de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio.

De la teoría de Vigotsky pueden extraerse tres ideas principales:

1. **La visión prospectiva del desarrollo psicológico:** considerar en el curso de desarrollo, el surgimiento de lo que es nuevo (desarrollo de procesos que se encuentran en estado embrionario) versus evaluación de capacidades o funciones ya dominadas por el niño y que ejerce de manera independiente. Se debe intervenir en la ZDP con el objeto de provocar en los niños los avances que no sucederían espontáneamente.
2. **Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo:** La trayectoria del desarrollo es de afuera hacia adentro por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos. Se considera

que el aprendizaje impulsa el desarrollo, por lo que la escuela es el agente encargado y tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico del niño.

- 3. Los otros miembros del grupo social intervienen como mediadores entre cultura e individuo:** Esto es lo que promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados. La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil. La escuela en cuanto a creación cultural de las sociedades letradas desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades. En la mediación entre cultura e individuo el lenguaje es la herramienta fundamental.

El lenguaje es la herramienta psicológica más importante que media nuestros pensamientos, sentimientos y conductas con nuestro entorno cultural. Nos permite la comunicación entre lo innato y lo aprendido (funciones mentales inferiores y superiores) y que el aprendizaje social se internalice (habilidades interpsicológicas e intrapsicológicas). Inicialmente, lo usamos como medio de comunicación en la interacción social. Progresivamente, se convierte en una habilidad intrapsicológica y, por consiguiente, en una con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento (interpsicológica). El lenguaje nos da la posibilidad de cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones, puesto que pensamos con palabras, establecemos una realidad personal conectada con el mundo exterior; a través del control voluntario de nuestras acciones. El lenguaje es la forma primaria de interacción que los niños tienen con los adultos, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento, siendo el aprendizaje el proceso por el que las personas se apropian de los signos y sus significados y, por ende, de las herramientas del pensamiento. Por lo tanto, a mayor riqueza de vocabulario, mayor desarrollo del pensamiento.

#### 4.2. La Teoría Bio-Ecológica de Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner nace el 29 de abril de 1917 y muere el 25 de septiembre de 2005. De origen soviético a la edad de 6 años es llevado a EEUU donde pasa el resto de su vida. Era un renombrado psicólogo estadounidense, conocido por desarrollar su teoría ecológica de los sistemas. Como Vigotsky es un representante de las *teorías contextuales del desarrollo*.





La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive, proceso afectado por las relaciones que inevitablemente se establecen entre los distintos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos esos entornos.

De acuerdo con esta teoría, el desarrollo de los individuos corresponde a un cambio perdurable y consistente en el modo en que una persona percibe su ambiente y establece relaciones con él. La teoría describe las influencias interactuantes que afectan el desarrollo de una persona y sus alcances. Como el desarrollo es evolutivo, supone un cambio en el individuo, pero además también el entorno cambia. El desarrollo se da dentro de contextos ecológicos que promueven o no el crecimiento. El ambiente ecológico está compuesto por diferentes niveles, es un sistema, compuesto, a su vez, por subsistemas. Éstos se jerarquizan de acuerdo a la proximidad que el sujeto tiene con su entorno. El desarrollo ocurre, por lo tanto, mediante procesos cada vez más complejos de interacción regular, activa y bidireccional entre una persona en desarrollo y su entorno. Estos entornos varían de los cotidianos a los más remotos, que pueden afectar su desarrollo aunque la persona no esté presente ni se percate de ellos.

Los múltiples contextos que atraviesan la persona y que a su vez son atravesados por ella comienzan en el hogar, escuela, vecindario, trabajo; se conectan con las instituciones sociales como por ejemplo sistemas educativos hasta abarcar los patrones culturales e históricos que afectan todos los anteriores.

Bronfenbrenner establece cinco sistemas contextuales interrelacionados, desde el más íntimo hasta el más amplio: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

### **Microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema**

De acuerdo a la Real Academia Española (R.A.E.), un sistema es un conjunto de cosas o partes coordinadas según una ley, o que, ordenadamente relacionadas entre sí, contribuyen a determinado objeto o función.

En el caso de la teoría ecológica comprende a los individuos y sus diferentes entornos, entendiendo como tales a los lugares en que las personas pueden interactuar:

a) **Microsistema:** está constituido por un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales en un entorno determinado como el hogar, colegio, lugar de trabajo, barrio, en el que la persona se desenvuelve en el día a día. A través del microsistema tienen lugar las influencias más distantes como las instituciones sociales y los valores culturales. Las influencias son siempre bidireccionales, podría pensarse, por ejemplo, que la vida de un bebé se verá afectada por la relación que sus padres tengan con él pero también el nacimiento de un bebé afecta la vida de los padres, y estos procesos son inseparables.

b) **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo tiene un rol activo: el hogar y la

escuela en un niño en edad escolar, por ejemplo reuniones de padres y maestros; el hogar y el lugar de trabajo, por ejemplo conflictos entre roles maternos y responsabilidades laborales; familia y grupo de pares, etc.). Al observar la influencia de los mesosistemas en el desarrollo de la persona podemos darnos cuenta de diferentes formas de actuar de un mismo sujeto en diferentes escenarios, por ejemplo, un niño puede ser muy desenvuelto en el hogar pero muy inhibido en clase. Para que el grado de desarrollo sea mayor, es importante la diversidad de entornos y roles al alcance de los niños, ya que éstos proveerán más experiencias de interacción que los prepararán mejor en situaciones futuras de interacción, tanto en entornos similares como entornos culturales diferentes. Lo ideal es que los niños puedan desarrollar su personalidad con la confianza mutua, la orientación positiva, el acuerdo de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes, lo que en su conjunto se denomina “vínculo de apoyo”. El potencial desarrollo de un entorno estará sujeto al número de vínculos de apoyo que existan entre ese entorno y otros y evolucionará favorablemente, en la medida que toda persona que vaya a entrar en un nuevo entorno y los partícipes de ese nuevo entorno reciban información suficiente y apropiada que permita una transición positiva.

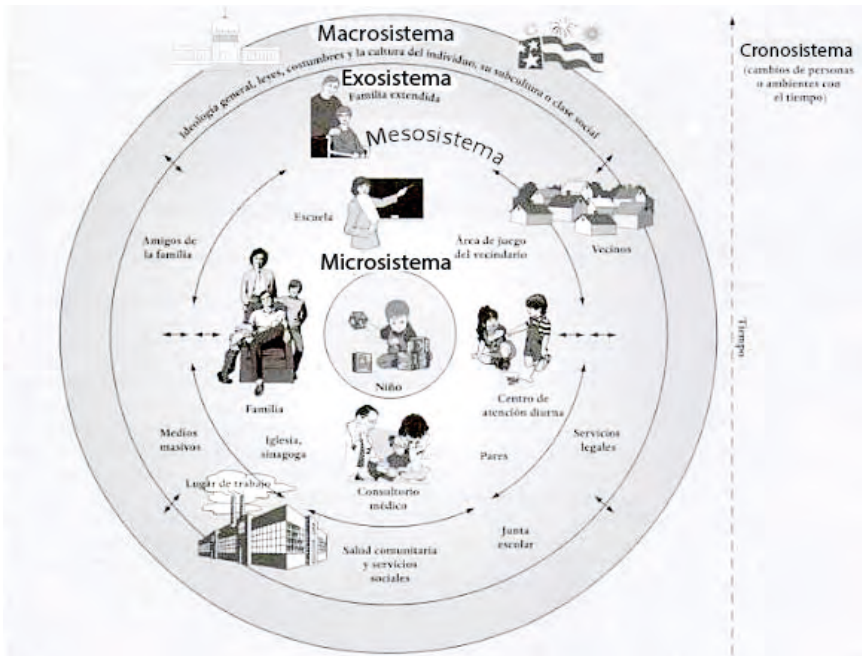
c) **Exosistema:** como el mesosistema, implica las relaciones entre dos o más escenarios pero, por lo menos uno de ellos *no contiene* a la persona en desarrollo y la afecta de manera indirecta. Uno o más entornos excluyen la participación activa del individuo pero sus hechos afectan al entorno que comprende a la persona en desarrollo. Por ejemplo, las decisiones políticas que adopte un gobierno pueden afectar el desarrollo de los individuos, aunque ellos no hayan participado de las comisiones en las cuales se determinaron dichas decisiones. En el desarrollo de los niños el exosistema actúa, por ejemplo, vinculando lugares de trabajo y redes sociales de los padres. Las licencias por maternidad de 6 meses brindadas a las empleadas estatales favorecen el amamantamiento y el vínculo de apego de la madre con el niño. Un trabajo con un clima hostil que genera frustración en los padres propiciará malos tratos en el entorno familiar y con los niños.

d) **Macrosistema:** son todas aquellas correspondencias de forma y contenido, de los sistemas de menor orden que existen en una subcultura o en una cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente dichas correspondencias. Consiste en patrones culturales globales como valores, creencias, costumbres y sistemas económicos dominantes en una cultura dada (por ejemplo el capitalismo o socialismo) y que se filtran de manera permanente y de múltiples formas en la vida diaria de los individuos. En la cultura latina los adolescentes viven con sus padres muchas veces hasta que se es adulto joven, mientras que en la anglosajona tienden a abandonar el hogar entre la adolescencia media y tardía. Asimismo, los valores de la cultura occidental como el capitalismo e individualismo son muy diferentes de los valores orientales y esto atraviesa la vida cotidiana del niño y adolescente.

e) **Cronosistema:** aquí se añade la dimensión temporal que definen el grado de estabilidad o cambio en el desarrollo de la persona. Modificaciones en la composición familiar, lugar de residencia, empleo así como eventos de mayor envergadura como guerras, crisis económicas, oleadas migratorias, etc. se consideran factores del

cronosistema. Los cambios en los patrones familiares debido a la industrialización de las sociedades (madres trabajadoras), la movilidad entre las clases sociales, etc son ejemplos de factores del cronosistema.

La interrelación entre estos sistemas puede verse el esquema siguiente:



Fuente: David Reed Shaffer. Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia. Ed. Paraninfo, 2007

### 4.3 La teoría Bio-Social de Henry Wallon

Henry Wallon nació en París en 1879 y murió en 1962. Se graduó en Filosofía en 1902, terminó medicina en 1908 y se doctoró en letras en 1925. De gran compromiso político, Wallon estuvo inicialmente en las filas socialistas y perteneció posteriormente al Partido Comunista Francés. En 1927 funda el laboratorio de psicobiología del niño. En la década del 30 fue profesor de la Sorbona y en la del 40 miembro activo de la resistencia antifascista. Sin embargo su obra no ha sido muy difundida debido a la competencia de las Teorías de Piaget y Vygotsky, ampliamente dominantes al momento de traducirse al inglés y a su compromiso político, lo que provocaba desconfianza en Estados Unidos.



La teoría de Wallon plantea una psicología genética y dialéctica, donde niño y medio están en permanente interacción recíproca. El materialismo dialéctico que caracteriza a su teoría permitieron a Wallon unir lo orgánico y lo psíquico comprendiendo al sujeto en su devenir en interacción con su **contexto socio-histórico**.

El marco teórico de Wallon se fundamenta epistemológicamente en la filosofía marxista y más específicamente en el materialismo dialéctico. De este modo defiende la importancia de la fundamentación biológica pero sin caer en el mecanicismo organicista. A su vez, destaca, la relevancia del psiquismo individual, pero sin sustituir éste a la realidad de los objetos, como sucedía en los planteamientos idealistas. Admite la presencia de las contradicciones pero las integra como parte fundamental de la explicación del desarrollo. En definitiva es heredero de la tradición teórica de la filosofía marxista en su crítica al empirismo mecanicista y al racionalismo idealista, y aunque se nutre de una metodología dialéctica, heredera de Hegel, fundamenta el hecho psicológico en fenómenos ajenos a la conciencia, bien sean biológicos o históricos y sociales.

Wallon, desde una postura antidualista, plantea que en la conciencia reside el origen del progreso intelectual, pero ésta no se presenta en el momento del nacimiento sino que es una cualidad que se *construye socialmente*. Considera que se deben estudiar tanto los aspectos biológicos como los sociales centrándose especialmente en cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño: **la emoción, el otro, el medio (físico-químico, biológico y social) y el movimiento (acción y actividad)**. En consecuencia, Wallon afirma que la psicología es a la vez, una ciencia humanística y de la naturaleza. En síntesis Wallon integra en su teoría al ser humano como ser **biológico, psicológico y social** (bio-psico-social).

La teoría walloniana considera que el estudio psicológico debe realizarse de manera global y crítica los modelos reduccionistas. Sostiene Wallon:

*“Yo no he podido jamás disociar lo biológico y lo social, no porque lo crea reductibles el uno al otro, sino porque me parecen en el hombre tan estrechamente complementarios desde su nacimiento que es imposible enfocar la vida psíquica si no es bajo la formación de sus relaciones recíprocas”.*

Desde el enfoque dialéctico, Wallon se enfrenta al estudio de la conciencia y del desarrollo humano. De este modo, va a estudiar los procesos psicológicos desde la psicología genética, esto es desde el análisis evolutivo de los procesos de formación y transformación del psiquismo humano, tanto desde una perspectiva ontogenética como filogenética, biológica, histórica y cultural.

Un concepto actual que podemos encontrar implícito en Wallon es el de intersubjetividad. Wallon sostiene que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural y que esta transición se va a producir gracias a la **presencia del otro**.

Wallon coincide con Vygotsky al afirmar que el niño es un ser social desde que nace y que en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo. No obstante, a pesar de esta y otras coincidencias importantes como la defensa del

método dialéctico, se van diferenciar en la explicación del proceso de individuación. Es decir, en la manera que el niño se construye como individuo desde el escenario social.

Vygotsky afirma que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero a nivel interpsicológico, en interacción con los demás y posteriormente se construye e interioriza a nivel intrapsicológico. Sin embargo, para Wallon, la individuación se produce gracias al papel que desempeña la **emoción** en el desarrollo, llegando a afirmar que gracias a ella los niños construyen su psiquismo. Los primeros gestos del recién nacido y del niño de menos de tres meses, son llamadas de atención para los adultos que le rodean. Estos gestos expresivos se convierten en culturales en la medida que son capaces de suscitar en los otros un conjunto de reacciones dirigidas a satisfacer sus necesidades, sean éstas biológicas o afectivas y en la medida que los adultos atribuyen intenciones a las conductas de los niños que inicialmente no las tienen.

A partir de estos primeros momentos, el bebé establece una **simbiosis afectiva** con sus cuidadores que le posibilita el desarrollo. Para Wallon la emoción no tiene sólo un valor adaptativo sino que posee también un valor genético, ya que es capaz de generar nuevas estructuras de conocimiento.

Como señala Palacios, comentando a Wallon (Wallon, 1987, p.60):

*“En la ontógenes, es la emoción lo primera que suelda al organismo con el medio social, pues el tejido de las emociones está hecho del entramado de sus bases neurofisiológicas y de la reciprocidad que asegura los intercambios con el medio. ..En la emoción y el lenguaje están las claves que dan al hombre sus señas de identidad; emoción y lenguaje tienen raíces biológicas, pero se constituyen y estructuran merced al intercambio social. Es por tanto, gracias a la emoción y a través de ella como el niño se convierte de ser biológico en ser social”.*

### **Concepto de Desarrollo**

Wallon define un estadio como un conjunto características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio, en un momento dado del desarrollo.

Como en la teoría de Piaget, el concepto de desarrollo está vinculado al concepto de estadio sin embargo Wallon plantea que para la definición de cada estadio hay que tener en cuenta, tanto la función dominante que está presente en el mismo (actividad dominante), como la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto (hacia sí mismo o hacia fuera).

Para localizar la función dominante que forma la unidad y la cohesión del estadio, es preciso, para cada período, considerar simultáneamente el conjunto de comportamiento del niño y sus condiciones de existencia propias del período en cuestión. La integración de las actividades múltiples y diversas bajo la dirección de la función dominante define el estadio, y la integración de las funciones aparecidas sucesivamente constituye el modo de sucesión de los estadios. Por lo tanto, «tomada en cada uno de sus momentos sucesivos, la vida psíquica presenta una estructura... tomadas en su sucesión, estas estructuras se ordenan en una estructura superior

que da a la personalidad su fisonomía» (Wallon, 1938, p. 8. 10-8) En la progresión del desarrollo describe, entonces, niveles elementales que transitan hacia los avanzados con preponderancias dirigidas a la construcción del yo (centrípetas) o del mundo externo (centrífugas). La transición de un estadio a otro se produce por el cambio de función dominante. A su vez, la secuencia y organización de los estadios se regula por dos leyes: ley de alternancia funcional y ley de preponderancia e integración funcional.

La **ley de alternancia funcional** es la ley principal que regula el desarrollo psicológico del niño. Plantea que las actividades del niño, unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros; alternándose la orientación progresivamente en cada estadio. Para Wallon el medio social, y dentro de éste el grupo, son muy importantes para la formación de la personalidad, pero no se olvida que el individuo debe desarrollar una construcción personal, planteando: *“...el medio más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico sino el social. Alternativamente, la personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones y de identificaciones. Es dialéctica... No hay apropiación rigurosa y definitiva entre el individuo y su medio. Sus relaciones son de transformación mutua (1985, p. 110).*

La segunda ley que enuncia Wallon es la de **preponderancia e integración funcional**. Consiste en que no existe ni ruptura, ni continuidad funcional en la transición de un estadio a otro. De este modo, las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas.

### **Síntesis de los estadios evolutivos wallonianos**

Los estadios wallonianos deben interpretarse, entonces, como unos conjuntos de comportamientos que realizan un equilibrio entre las posibilidades actuales del niño y las condiciones de vida propias de cada período y que constituyen de esta manera un sistema de relaciones que los especifica recíprocamente. Cada una de ellas ordena las actividades alrededor de una función dominante y tiene, por consiguiente, su coherencia y su significación propias. Pero no pueden estar definidos más que los unos con relación a los demás o sea en su sucesión cronológica y por unas leyes y unos factores de desarrollo que determinan y dan cuenta de los cambios sucesivos que definen su sucesión.

Para Wallon, el desarrollo psíquico del niño no es continuo, no se logra por simple adición de progresos orientándose siempre en la misma dirección. Presenta unas oscilaciones, unos ritmos, unos cambios de dirección y de nivel, unas mutaciones... que revelan las leyes del desarrollo mencionadas: ley de alternancia funcional, ley de sucesión de preponderancia funcional y de diferenciación e integración funcional. Estas leyes definen tanto la naturaleza y la significación de cada uno de los estadios como los mecanismos y las modalidades de su sucesión y de su encadenamiento.

Las edades mentales no pueden pues sobreponerse estrictamente a las edades cronológicas. El tiempo de desarrollo no es uniforme y de igual valor, pues existen unos momentos cargados de significaciones y de novedades. El crecimiento mental es discontinuo.

Los estadios y sub-estadios planteados en la teoría de Wallon, así como la función dominante y su orientación a diferentes edades se describen en la tabla siguiente:

Estadio	Función dominante	Orientación de la actividad	Sub-estadios
<p><b>De impulsividad motriz y emocional</b></p> <p>(0-1 año)</p>	<p>Al nacer, la principal característica del recién nacido es la <b>actividad motora refleja</b> que permite la supervivencia del niño. Existe un predominio de respuestas motoras reflejas ante diferentes estímulos intero, propio y exteroceptivos y las descargas tónicas impulsivas del niño dan cuenta al medio de sus necesidades. Posteriormente, son las <b>emociones</b> las que posibilitan al niño construir una <b>simbiosis afectiva</b> con el entorno.</p>	<p>Inicialmente, la orientación de la actividad del niño (motriz impulsiva) está dirigida hacia el <b>exterior</b> y luego (actividad emocional) hacia el <b>interior</b>.</p>	<p>-Sub-estadio de <b>impulsividad motriz</b> (0-3 meses): en el cual predomina la actividad motriz impulsiva, caracterizada por movimientos descoordinados y sin sentido. No hay conciencia, voluntad, ni intención por parte del niño. La orientación de la actividad es centrífuga.</p> <p>-Sub-estadio <b>emocional</b> (3-12 meses): predominio de actividad emocional. Las emociones permiten al niño expresar sus necesidades y construir un entorno social. La orientación de la actividad es centrípeta.</p>
<p><b>Sensorio-motriz y proyectivo</b></p> <p>(2 años)</p>	<p>Predomina la <b>actividad sensorio-motriz y proyectiva</b> que permite al niño:</p> <p>1-Manipulación de objetos.</p> <p>2-Imitación.</p> <p>El niño conoce a las personas y a los objetos a través de su acción. Necesita proyectarse en las cosas para percibirse a sí mismo.</p> <p>Sin movimiento, sin actividad motora el niño no sabe captar el mundo exterior ni captarse a sí mismo.</p>	<p>Hacia el <b>exterior</b>: orientada a las relaciones con los otros y con los objetos.</p> <p>El niño busca comprender todo lo que le rodea y la exploración le permite identificar y localizar objetos o personas.</p>	

<p><b>Del personalismo</b> (3-6 años)</p>	<p>La actividad predominante es la <b>construcción del Yo</b>. A esta edad los niños toman conciencia y afirman la propia personalidad.</p>	<p>Hacia <b>dentro</b>: necesidad de afirmación.</p>	<p>-Sub-estadio del <b>oposicionismo e inhibición o cabezonería</b> (3 años): en esta etapa el niño descubre su Yo y necesita reafirmarlo. En su intento de ser distinto y autónomo, adopta una posición negativista y de rebeldía, oponiéndose a los demás tratando de hacer prevalecer su propia voluntad, asumiendo asimismo una actitud de rechazo e insistiendo en la propiedad de los objetos.</p> <p>-Sub-estadio de la <b>gracia</b> (4 años): es una etapa narcisista en la que los niños buscan la aceptación, admiración y afecto de los demás desplegando todas sus habilidades y destrezas, tanto expresivas como motoras, mediante gestos, palabras y acciones. La actitud de oposición adoptada en la etapa previa no asegura al niño el cariño y aceptación de otros, por lo que se enfrenta ante un conflicto de intereses viéndose obligado a buscar otras estrategias. Así, con un Yo más fortalecido, los niños de esta edad intentan atraer la atención de los demás ganándose la aprobación de las personas significativas de su entorno haciendo ostentación de sus mejores habilidades y recursos.</p> <p>-Sub-estadio de la <b>imitación y representación de roles</b> (5-6 años): a esta edad los niños imitan a otras personas y objetos (padres, hermanos, personaje preferido, mascota, etc.) como</p>
---	---	--	---



			<p>un intento de copiar y asimilar roles, papeles, comportamientos. Mediante la imitación el niño objetiviza cada vez mejor el mundo exterior, además de permitirle colocarse en el lugar del otro. Inicialmente, el proceso de imitación está centrado en rasgos externos, pero luego también incluye aspectos internos, hasta concluir en un verdadero proceso de identificación.</p>
<p><b>Del pensamiento categorial</b></p> <p>(6/7 - 11/12 años)</p>	<p>Conocimiento y conquista del mundo exterior.</p> <p>Se produce un avance significativo en el conocimiento y explicación de las cosas.</p> <p>Se producen dos grandes logros en este estadio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de los objetos.</li> <li>-Explicación de la existencia de los objetos por medio de relaciones de espacio, tiempo y causalidad.</li> </ul>	<p>Hacia el <b>exterior</b>: especial interés por los objetos.</p>	<p>-Sub-estadio del <b>pensamiento sincrético</b> (6-9 años): en el cual predomina un pensamiento global, impreciso, a partir del cual el niño mezcla lo objetivo con lo subjetivo. Ej: un niño de 7 años asocia el sol con la playa y el juego en una unidad asociativa.</p> <p>Es un momento de definición de los objetos, en donde el niño los nombra y posteriormente se da cuenta de las relaciones que hay entre ellos.</p> <p>-Sub-estadio del <b>pensamiento categorial</b> (9-11/12 años): en el cual el niño comienza a ser capaz de agrupar los objetos en categorías por su uso, características u otros atributos. Se produce el paso de una situación de definición a una situación de clasificación de los objetos, adquiriendo los niños la capacidad de clasificar los objetos de su entorno que antes sólo enunciaba.</p>
<p><b>De la pubertad y la adolescencia</b></p> <p>(a partir de los 12 años)</p>	<p>Contradicción entre lo conocido y lo que se desea conocer. Conflictos y ambivalencias afectivas. Desequilibrios.</p>	<p>Hacia el <b>interior</b>: dirigida a la afirmación del yo</p>	



# CAPITULO 4

## Métodos y diseños de investigación en el estudio de la niñez

*Faas, A.E.*

El presente texto pretende brindar un panorama general en relación a las estrategias de investigación comúnmente utilizadas con niños. Se incluyen aquí distintos diseños, técnicas de observación y recolección de información que permiten realizar un abordaje sistemático en el conocimiento del comportamiento infantil construyendo así un cuerpo de conocimientos científicamente validados.

La investigación en el desarrollo del niño está estrechamente vinculada con la teoría o sistema teórico desde el cual se realiza la “mirada” particular. La teoría estructura el proceso de investigación identificando cuestiones importantes a preguntar y métodos específicos para recolectar datos. Las teorías guían la interpretación de los datos y su aplicación en la vida real y las prácticas con los niños. Algunas veces la investigación toma aspectos de una teoría en contra de otra. Por ejemplo, desde las teorías que ponen el acento en los aspectos genéticos del comportamiento se puede sostener que la estimulación paterna tiene poco efecto en la edad en la cual los niños realizan sus primeros pasos o pronuncian sus primeras palabras, mientras que si se postula al ambiente como el principal responsable de la conducta de un niño, lo que sostienen las teorías conductistas del aprendizaje, se podría especular que estas tareas pueden ser aceleradas a través de un reforzamiento sistemático.

Toda investigación usualmente comienza con una pregunta o problema que tiende a reemplazarse por una conjetura sobre como se comportará el fenómeno que investigamos y que funciona como respuesta tentativa. Esta conjetura predice de alguna manera como se relacionarán las principales variables de nuestra investigación, y para reallizarla nos basamos directamente en lo que sabemos de ellas a partir de la teoría. Es lo que llamamos “hipótesis”. El camino de la búsqueda de datos está guiado por las hipótesis, que en principio serán sólo provisionales ya que deben ser contrastadas permanentemente con la información proveniente de la realidad concreta. Las hipótesis se convierten entonces en el eje de la investigación. Estas se alimentan de la realidad observable y en función de su aceptación o rechazo (se dice: “*los datos argumentan a favor de la hipótesis y ésta es aceptada*” o “*los datos no son suficientes y la hipótesis debe ser rechazada*”), aportan a la teoría, modificándola o ampliándola, estableciendo un esquema cíclico y dinámico, característico de la ciencia.

Usualmente este modelo que parte de una teoría general de la cual se desprenden hipótesis que necesitan del apoyo de referentes empíricos (datos observables de la realidad) para sostenerse, implica un razonamiento de tipo deductivo (Modelo Hipotético Deductivo). Este modelo tiende a ser el más característico cuando se

realizan investigaciones que intentan asociar fenómenos para comprender o explicar un determinado comportamiento infantil (por ejemplo, estilos de crianza y comportamiento social en la escuela) o que intentan erigir las causas de un comportamiento en algún fenómeno particular (por ejemplo sostener que la privación temprana de afecto en los niños, determina comportamientos violentos).

Pero ocasionalmente, pocas o ninguna teoría existen en áreas específicas del desarrollo y el investigador debe partir de los datos de la realidad para realizar conjeturas y elaborar teorías. Este modelo implica razonamientos de tipo inductivo (Modelo Hipotético Inductivo) y tienden a ser los más característicos cuando se realizan investigaciones de tipo exploratorio. En muchas ocasiones estas investigaciones exploratorias se utilizan para elaborar las primeras miradas y conjeturas sobre un fenómeno poco estudiado y son la base de investigaciones posteriores más estructuradas (Quivy y Compenhoudt, 2000).

Decidirse por una apropiada estrategia de investigación, implica:

- tener en cuenta la mejor manera de responder a la pregunta de investigación,
- los propósitos u objetivos que se persiguen en el estudio y
- la metodología más apropiada para lograr los mismos.

Esto hace referencia al **diseño** o plan general para estudiar lo mejor posible el tema de investigación. Estrechamente vinculado a esto, se encuentran los **métodos** de investigación, esto es, los instrumentos o las actividades específicas que se desplegarán para recolectar información y que establecen cómo los sujetos serán observados y en qué tareas deberán participar (por ej. realizar test, responder cuestionarios o responder a entrevistas.)

Dos cuestiones esenciales, *confiabilidad* y *validez*, deben ser tenidas en cuenta cuando se producen los datos durante el proceso de investigación. La *confiabilidad* se refiere a la consistencia o estabilidad de las medidas de la conducta de los sujetos. La *validez* se refiere a la precisión de la medición.

## I. Confiabilidad y Validez

---

### I.1. Confiabilidad y Validez en la Producción de Datos

Para ser confiables, las observaciones de un niño no deben pertenecer a sólo un observador. Varios observadores deben estar de acuerdo con “lo que ven”. Asimismo, un cuestionario o un test es confiable cuando al aplicarse nuevamente luego de un período de tiempo, arroja similares resultados. Cuando se realiza una observación, las conductas de interés pueden estar pobremente definidas y los observadores pueden no registrar de manera consistente la conducta de los niños momento a momento (Anastasi, 1982). Asimismo, con la utilización de test y cuestionarios, las instrucciones pueden ser vagas, las preguntas no estar formuladas claramente<sup>1</sup> o el contenido del

<sup>1</sup> En la elaboración de las preguntas de un cuestionario hay diversos aspectos a tener en cuenta. Tómese el caso hipotético de un cuestionario elaborado para medir la conducta social y de responsabilidad en

instrumento no despertar el interés de los sujetos participantes. Cualquiera de estas cuestiones puede causar que los métodos sean poco confiables. Los investigadores estiman la confiabilidad de la información que recogen de diferentes maneras. En el proceso de producción de datos es necesario que si dos o más personas aplican el mismo método de observación, utilicen los mismos códigos y puntajes.

Un instrumento de medición es válido si mide lo que intenta medir. Cuando los instrumentos de observación se aplican sin cuidado y de manera inconsistente no pueden representar lo que el investigador originalmente intenta estudiar. La confiabilidad no es suficiente por sí misma para reflejar los objetivos de investigación de manera adecuada.

Es necesario que los métodos de observación que se apliquen utilicen indicadores válidos de las intenciones de investigación y esto generalmente se logra de diferentes maneras. Se debe observar cuidadosamente el contenido de los test y los instrumentos de observación para asegurar que provean una cobertura exhaustiva de las conductas de interés.

## 1.2. Confiabilidad y Validez de los Resultados

Los resultados de una investigación son confiables si es posible la replicación. Esto es, si la investigación, al ser conducida con un nuevo grupo de niños, arroja los mismos resultados.

Dos aspectos importantes de la validez deben tenerse en cuenta. La validez *interna* y *externa*. La siguiente pregunta: ¿Proviene mis resultados realmente de los argumentos hipotetizados o pueden ser atribuidos a algún otro factor en mi diseño de investigación? permite al investigador interrogarse sobre la validez interna. Si el investigador observa que factores no relacionados con la hipótesis, influyen en la conducta observada, entonces la validez interna resulta dudosa. Supongamos que se sostiene la hipótesis que la estimulación que recibe el niño en el hogar incide directamente en el aprendizaje de la lecto-escritura. Pero tal vez la presencia de hermanos mayores no sea tenida en cuenta como una fuente de estimulación agregando éstos una serie de variables no previstas que inciden en el aprendizaje del niño. La estimulación proveniente de la interacción con los hermanos se mezcla con los

---

niños de 10 a 12 años de edad en situación escolar. Podemos encontrar: 1) preguntas cargadas de deseo de aceptación social (ej. "siempre que un compañero te pide algo como un lápiz, una goma o el sacapuntas, ¿se lo prestas?", hay una condena social del niño egoísta y por ende, frente a este tipo de pregunta, el niño tenderá a responder que sí); 2) preguntas conducentes (ej. "¿Dejas de hacer tus deberes por ver televisión?", aquí se ve claramente que se conduce al niño a responder que no. Este tipo de defecto del cuestionario está íntimamente relacionado con el mencionado anteriormente; 3) preguntas que implican información que el entrevistado no posee (ej. "¿tienes la vacuna XXX en tu calendario de vacunación?"; 4) preguntas que implican un efecto de halo, esto es, que por su fuerte contenido contaminan la respuesta de la pregunta subsecuente (ej. "¿sabías que las zapatillas marca XXX se realizan mediante el trabajo infantil?" E inmediatamente después la pregunta: "¿Compras zapatillas marca XXX?"; 5) preguntas poco claras y/o ambiguas (ej. "¿Cómo te sientes en la escuela?", el niño puede interpretar "como te sientes" en relación a su estado de ánimo, en relación a su salud o en relación a su integración social, entre otros factores), 6) preguntas que demandan material delicado que el entrevistado puede negarse a responder (ej. "¿me podrías mencionar algún compañero/a que te gustaría que fuese tu novio/a?").

efectos que se intentan evaluar, la estimulación proveniente de los padres. Este estudio será débil, entonces, en validez interna ya que el resultado de la estimulación paterna será diferente en aquellos niños que posean hermanos mayores.

La validez externa se refiere a si los resultados pueden ser generalizados a otros grupos de niños y situaciones en los cuales se espera encontrar los mismos resultados. Este tipo de validez puede verse limitada utilizando muestras “sesgadas” en algún aspecto (por ejemplo niños de sólo un sexo, una clase social o una raza) entonces, los resultados son aplicables sólo a un grupo de niños. La validez externa también está comprometida cuando los investigadores creen que sus resultados son aplicables en todos los contextos pero conducen la investigación en situaciones extremadamente artificiales, por ejemplo, realizando experimentos de laboratorio.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que algunos tipos de conductas, tales como las habilidades perceptuales, pueden ser investigadas sólo en el laboratorio. Por ejemplo, si queremos saber si los niños pequeños perciben los colores necesitaremos instrumentos precisos que permitan controlar la brillantez y longitud de onda para medir las respuestas con rigor científico. En realidad no habría razón para pensar que la percepción de los colores en el laboratorio es diferente de la que exhiben en su contexto diario (Fantz, 1963). Sin embargo, en el caso de conductas cognitivas y sociales, las conductas de los niños pueden diferir sustancialmente en una u otra situación. En estos casos, los investigadores pueden determinar la validez externa conduciendo estudios de validación cruzados, donde tratan de replicar los resultados en situaciones nuevas o con diferentes muestras de niños.

## 2. Métodos de Investigación para estudiar la Infancia

---

Los métodos comúnmente usados en el campo del desarrollo del niño incluyen la observación sistemática, las técnicas de auto-reporte (tales como cuestionarios y entrevistas) y estudios clínicos o de caso de la conducta y el desarrollo de un niño.

### 2.1. Observación Sistemática

La observación sistemática consiste en observar y registrar la conducta tal cual como sucede y en el mismo momento que sucede. Puede adoptar dos formas: observación naturalista o de campo y observación de laboratorio. En la **observación naturalista** se observa la conducta de interés en su ambiente natural. Al observar a las personas en escenarios de la vida real, se intenta no alterar el comportamiento ni el entorno; simplemente se registra lo que se ve. Este tipo de observación tiende a ser **no estructurada**, determinando ejes de observación flexibles que se adaptan al registro de lo que sucede en la situación natural. Este método es especialmente útil para probar hipótesis generadas por las perspectivas teóricas de la ecología y la etología, pero los teóricos cognitivos-sociales, los investigadores interesados en el desarrollo emotivo u otros, pertenecientes a otras líneas teóricas, la usan con frecuencia.

En la *observación no estructurada* se utiliza un paradigma *cualitativo* cuyos propósitos son:

- a. explorar ambientes, contextos, subculturas y distintas situaciones que intervienen en el desarrollo del niño
- b. describir contextos o ambientes y las actividades que en ellos se desarrollan
- c. comprender procesos, interrelaciones entre personas y sus circunstancias así como los patrones que se desarrollan y los contextos socio-culturales en los cuales ocurren
- d. identificar problemas emergentes
- e. generar hipótesis para futuros estudios

Resulta fundamental comprender que este tipo de observación, también llamada observación cualitativa, no implica la mera toma de notas de lo que sucede en una situación dada. Implica adentrarse en profundidad y asumir un rol activo así como una actitud de reflexión permanente, estando pendiente de todos los detalles que suceden en la situación observada. El observador registra “de primera mano” todo lo que ocurre en el contexto o situación de interés. Para ello utiliza todos sus sentidos llevando registros escritos o grabando las descripciones para evitar el riesgo de excluir información importante al momento de analizar los datos.

Al realizar una observación cualitativa se debe tener en cuenta **el rol asumido por el observador**. Este puede adoptar un rol *participante*, donde “se mezcla” con los sujetos observados (por ejemplo frecuentando el hogar del niño) y registra “desde dentro” la situación de interés o *no participante*, donde los registros se toman desde fuera de la situación de interés, corriendo en este caso el riesgo de menor espontaneidad del comportamiento a observar. Estrechamente vinculado con esto se encuentra **la duración de la observación**, la cual puede ser breve (una hora, un día) o larga (durar meses o aún años). El **enfoque de la observación** es otro aspecto a considerar. Se puede realizar una observación *focalizada* (un comportamiento, una interacción en especial) o *general* (registro holístico de todos los elementos o unidades que componen una situación).

Las anotaciones en una observación naturalística o de campo pueden consistir en:

- Anotaciones de la observación directa: descripciones de lo que se ve, comúnmente ordenadas de manera cronológica. Permiten narrar los hechos ocurridos teniendo en cuenta el *qué, quién, cuándo y dónde* de la situación de interés. Por lo general se recomienda tomar nota del escenario físico (la sala de clases, el patio de la escuela, el lugar de la casa donde se realiza la observación, etc.), las características de los participantes (edad, sexo), la ubicación espacial de los participantes (pueden utilizarse diagramas de ubicación), la secuencia de los sucesos (quién habló o actuó primero, quién después, etc.), las interacciones y reacciones de los participantes, los elementos o materiales que se están usando, el aspecto físico de los participantes (vestimenta, ordenado o desordenado en su persona) y otros aspectos que el observador estime importante para el estudio.

- Anotaciones interpretativas: comentarios personales sobre los hechos observados
- Anotaciones temáticas: ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría
- Anotaciones personales: de los sentimientos e impresiones del propio observador.

Una vez realizadas las observaciones el material se prepara para su análisis. Dado que en la observación naturalística no se utilizan categorías preestablecidas para el registro de los sucesos que se observan, la categorización suele hacerse “a posteriori”, después de recogida la información para propósitos de interpretación de los datos. Esto en general implica un análisis del contenido de las observaciones estableciendo categorías de análisis que se vinculan con la teoría y ayudan a interpretar la información obtenida (Sampieri, Collado, Lucio, 2003)

La ventaja de la observación naturalística radica en que los investigadores pueden ver directamente la conducta diaria que ellos intentan explicar (Miller, 1987). Sin embargo, también tiene una importante debilidad: no todos los niños tienen las mismas oportunidades de mostrar un comportamiento particular en ese período. Los investigadores han resuelto esta dificultad realizando **observaciones** en el ambiente del **laboratorio**. Este tipo de observaciones tienden a ser más **estructuradas**, con identificación previa de las conductas a registrar manteniéndose un formato estándar entre todos los sujetos observados. Asimismo, como aquí el investigador maneja la clave que originará la conducta de interés y todos los sujetos son expuestos a ella de la misma manera, todos los niños tendrán la misma oportunidad de manifestar la respuesta. Este tipo de observaciones permiten al investigador ejercer más control sobre la situación investigada. Al observar a todos los participantes bajo igualdad de condiciones, los investigadores pueden identificar más claramente cualquier diferencia en el comportamiento que no sea atribuible al entorno.

En la **observación estructurada** los ejes o conductas a observar se establecen de antemano y forman parte de una guía de observación en la que se especifica claramente *qué se va a observar*. Este tipo de observación, que tiende a ser altamente estandarizada, consiste en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento y suele utilizarse en estudios que implican medición precisa de variables (como la observación de laboratorio). Entre sus ventajas se cuentan la posibilidad de transformación de los datos registrados a datos numéricos, lo que facilita su procesamiento y posterior análisis.

Distintos aspectos deben tenerse en cuenta cuando se realiza una observación estructurada:

- Las conductas o eventos a observar deben ser definidos claramente con anterioridad (por ejemplo si el interés radica en la conducta agresiva de niños escolares, se debe definir qué se considera “agresividad” y qué indicadores o variables empíricas dan cuenta de ella)
- Se debe extraer una muestra representativa de los aspectos, eventos o con-



ductas a observar (lo observado en la muestra de niños será extrapolable a otros niños escolares que compartan las mismas características)

- Se debe definir claramente las unidades de observación (por ejemplo, cada vez que se presenta una conducta agresiva)
- Se deben establecer las categorías y subcategorías de observación (puede existir la categoría comportamiento verbal y como subcategorías contenido del lenguaje emitido entre los pares, contenido del lenguaje utilizado con los adultos, etc. Se observará aquí si las frases emitidas por los niños tienen un contenido positivo o negativo en función del tipo de palabras utilizadas, por ejemplo)
- Se debe seleccionar a los observadores (hace referencia a las personas que codifican la conducta, las cuales deben estar al tanto de las variables, categorías y subcategorías y contar con el entrenamiento adecuado)
- Se debe elegir el medio de observación más adecuado (se puede observar directamente utilizando lápiz y papel o grabar en videocintas y analizarse posteriormente, dependiendo de cada investigación particular)

Una vez llevada a cabo la observación utilizando como instrumento la guía de observación estructurada (hoja de codificación) los datos se vuelcan en planillas para su análisis estadístico pertinente.

Un excelente ejemplo de observación de laboratorio, puede tomarse de los experimentos de Bandura en relación al Aprendizaje Social u Observacional. En este estudio, niños de 3 a 6 años observaron individualmente modelos de adultos entreteniéndose con juguetes. Un grupo observó al adulto jugando tranquilamente. El modelo de un segundo grupo comenzó a ensamblar juegos de fichas pero luego pasó el resto de la sesión de 10 minutos golpeando, arrojando y pateando un muñeco inflable de tamaño real. El tercer grupo (grupo de control) no observó ningún modelo. Después de las sesiones, los niños pasaron a otra sala de juegos para ser observados en su conducta violenta en relación a los juguetes. La conducta violenta era registrada mediante indicadores específicos que indicaban maltrato corporal y/o verbal a los juguetes. Aquellos que habían observado el modelo agresivo se comportaron mucho más violentamente que los niños de los otros grupos, imitando muchas cosas que habían visto al modelo decir y hacer al muñeco. Los niños que habían presenciado el modelo tranquilo presentaron menor agresividad incluso que los del grupo control. Este estudio sirvió para resaltar el efecto de los modelos adultos en la conducta de los niños. La gran desventaja de las observaciones de laboratorio, es que los niños no siempre se comportan como lo hacen en su vida cotidiana.

Los dos tipos de observación, naturalística y de laboratorio, pueden brindar valiosas descripciones del comportamiento pero tienen limitaciones. Un problema que se presenta al recolectar observaciones sistemáticas, es la **influencia del observador en la conducta observada**. La presencia de un observador puede alterar el comportamiento. Incluso cuando los observadores permanecen ocultos detrás de vidrios reflectivos (como por ejemplo una cámara Gesell)<sup>2</sup> desde donde pueden ver

<sup>2</sup> La cámara Gesell está compuesta de una habitación con un gran vidrio que permite ver hacia su interior pero que no refleja lo que está detrás de él, fuera de la habitación. En esta posición se ubica el observador

sin ser vistos, los niños o adultos pueden saber que están siendo observados y actuar en forma diferente (imagínese una situación de juego madre-hijo observada detrás de una cámara Gesell, sin duda que no sería idéntica a la que podrían exhibir en el contexto de su hogar). Hay varias formas de minimizar el hecho de que la presencia de alguien no familiar cause que los niños cambien su conducta de maneras no naturales. Se pueden realizar *períodos de adaptación*, en donde los observadores hacen visitas frecuentes al lugar de la investigación para que los sujetos tengan la oportunidad de acostumbrarse a su presencia. Otra manera es incluir *individuos típicos de su ambiente natural*, como el padre o la madre. Esto tiene la ventaja de permitir la generación de información que ocurriría muy infrecuentemente si los investigadores fueran quienes observan. Sin embargo, existe también el **riesgo de la parcialidad del observador**, con una exagerada tendencia a interpretar los datos para llenar las expectativas o enfatizar ciertos aspectos y minimizar otros. Durante la década del 60 la observación de laboratorio se utilizó frecuentemente para lograr un control más riguroso. Actualmente, la observación naturalística dista mucho de ser aquella de varias décadas atrás, donde se tomaban notas a lápiz y papel. Ahora se cuenta con equipos sofisticados de registro como grabaciones, video filmaciones, micrófonos, etc. que explican el creciente uso de la observación naturalista complementada con implementos tecnológicos que aumentan la objetividad y permiten que se analicen los cambios sucesivos, por ejemplo, de expresiones faciales u otros comportamientos (Papalia, 2001).

Finalmente, la observación sistemática provee invaluable información sobre cómo los niños y los adultos pueden comportarse, pero los registros resultantes generalmente nos dicen poco acerca del pensamiento y razonamiento que subyace bajo la conducta manifiesta. Para este tipo de información los investigadores utilizan otro tipo de método, las técnicas de auto-reporte.

## 2.2. Técnicas de autoreporte: Entrevistas y Cuestionarios

Los auto-reportes incluyen diarios, entrevistas clínicas relativamente no estructuradas, así como entrevistas altamente estructuradas, cuestionarios y pruebas objetivas como los test. En muchas ocasiones implican la aplicación de instrumentos en donde los sujetos responden preguntas de varios tipos y la información que se obtiene refleja sus percepciones, pensamientos, habilidades, sentimientos, actitudes, creencias y conductas pasadas.

Naturalmente, la utilización de auto-reportes en niños depende del manejo del lenguaje y de habilidades básicas de lecto-escritura por lo que no es aconsejable utilizar estas técnicas en niños pequeños o que no se encuentran aún en edad escolar (menores de 7 años). En muchas ocasiones un cuaderno de notas o diario constituye la técnica más sencilla de auto-reporte. Se puede solicitar a un grupo de niños que anoten lo que realizan cada día al volver de la escuela o los momentos en los que se sienten aburridos. En bebés o niños pequeños se utilizan los auto-reportes de los

---

que puede registrar lo que ocurre en el interior de la cámara sin ser visto. En algunas ocasiones, la habitación está compuesta también con un equipo de audio que sale al exterior de la misma y que permite obtener los registros verbales de la situación observada.

padres (diarios, boletines, entrevistas o cuestionarios) que pueden combinarse con otras técnicas como observaciones sistemáticas de la interacción con sus hijos. Los padres pueden ser filmados en una situación de juego con sus bebés y luego enseñarles el video solicitándoles porqué se comportaron o reaccionaron de determinada manera (Papalia, 2001)

En una entrevista, personal o telefónica, los investigadores formulan preguntas sobre opiniones, actitudes o comportamientos. Cuando la entrevista es estructurada, a cada participante se le formula el mismo tipo de preguntas facilitando esto la comparación de los datos obtenidos de manera posterior. Cuando la entrevista es abierta o no estructurada hay mayor flexibilidad, el entrevistador puede variar los temas y el orden de las preguntas y puede hacer preguntas nuevas que van surgiendo en función de cada respuesta del entrevistado. Este tipo de procedimiento suele ser característico de la entrevista clínica donde el guión de la entrevista se ajusta permanentemente a las respuestas del sujeto, mientras que cuando la técnica es estructurada, el guión está pautado de antemano por el investigador.

La *entrevista clínica* presenta dos grandes ventajas. La primera es que permite a los sujetos mostrar sus pensamientos llegando lo más cerca posible a la manera como ellos piensan en la vida diaria. La segunda es que la información que se obtiene es mucha y en relativamente corto tiempo. La debilidad de este método radica en la veracidad con que las respuestas de los sujetos reflejan sus propios pensamientos, sentimientos y conductas. Cuidando sesgar los datos, algunos investigadores tienden a intervenir muy poco por lo cual un verdadero entendimiento del punto de vista del sujeto no se revela en realidad. En el extremo opuesto, están los investigadores que tienden a sugerir demasiado, presionan y sesgan la respuesta del sujeto. Bajo estas condiciones, los niños, deseosos de complacer al adulto, mostrarán respuestas que realmente no reflejan sus propios pensamientos. Más aún, y como se mencionara anteriormente, la entrevista clínica depende de la habilidad verbal de los niños, lo cual sin duda es una limitación.

La entrevista clínica ha sido criticada por sus procedimientos de administración no estandarizados. Cuando las preguntas se realizan de manera diferente para cada sujeto, las variaciones en las respuestas pueden deberse a la manera de preguntar mas que a la manera en que los sujetos piensan con respecto a alguna cuestión particular (véase lo mencionado anteriormente para “Confiableabilidad”). Las *entrevistas estructuradas* y *cuestionarios*, en la cual cada participante es indagado de la misma manera, con idéntico grupo de preguntas, pueden eliminar esta dificultad. A cada participante se le formula el mismo grupo de preguntas. Además, los procedimientos de administración y registro son mucho más eficientes. Una diferencia fundamental entre una entrevista estructurada y un cuestionario es que en la primera las preguntas están determinadas con antelación pero la mayoría de las respuestas son abiertas (preguntas cerradas y respuestas abiertas), en un cuestionario tanto las preguntas como las respuestas están predeterminadas (preguntas cerradas y respuestas igualmente cerradas, siendo las clásicas las de opción múltiple). Esto hace del cuestionario el instrumento estandarizado por excelencia, brindando entre sus ventajas el contar con resultados altamente comparables entre sujeto y sujeto (todos “obligatoriamente” se han movido dentro de un mismo rango de respuestas). Sin embargo, mientras que estos abordajes ganan

en imparcialidad y eficiencia, no captan la misma profundidad de información sobre la perspectiva del sujeto como lo hace una entrevista clínica.

En algunos tipos de investigaciones y dependiendo de los objetivos del estudio, el cuestionario u otras técnicas de auto-reporte pueden resultar poco adecuadas y se utilizan pruebas y escalas objetivas. Estas en general brindan mediciones del desempeño de un niño en habilidades específicas como las que se evalúan, por ejemplo, en un test de inteligencia. El Test de Bayley de Desarrollo Infantil es un ejemplo de una escala objetiva que permite inferir el estado del desarrollo de bebés y niños pequeños a través de la medición de capacidades cognitivas y psicomotoras. La última versión de esta escala ha sido revisada por su autora, Nancy Bayley, en 1993. Las Pruebas de Inteligencia realizadas por Piaget para las distintas clases de conservación en el niño son también ejemplos de pruebas objetivas para medir la inteligencia. Mediante la realización de estas pruebas Piaget evaluaba la capacidad de los niños de comprender si dos cosas iguales continúan siéndolo cuando se altera su apariencia, sin que se agregue o quite nada. Utilizando estas pruebas, Piaget pudo demostrar que el principio de conservación en el niño no aparece hasta la etapa de las operaciones concretas, luego de los 7 años. Un detalle de estos procedimientos se expone en la sección correspondiente a la niñez preescolar y escolar.

Existen actualmente gran número de escalas desarrolladas para evaluar algún comportamiento específico como la agresividad, las habilidades sociales, la resiliencia, etc. aplicables a niños en edad escolar.

Una medición del comportamiento o del desempeño demuestra algo acerca de una persona en lugar de pedirle a ella misma o a alguien más, como un progenitor, que hable al respecto. Las evaluaciones y otras mediciones del comportamiento pueden incluir además distintas pruebas neuropsicológicas que se complementan con dispositivos mecánicos o electrónicos para valorar distintas aptitudes o competencias registrando medidas neurovegetativas como frecuencia cardíaca o respiratoria o midiendo la actividad cerebral. Algunos autores sostienen que aunque estas mediciones son menos subjetivas que los auto-reportes, los resultados pueden verse afectados por factores como la fatiga y la confianza en sí mismo (Papalia, 2001). Como se mencionara, se puede interpretar adecuadamente el resultado de una prueba siempre que ésta cumpla con los criterios de confiabilidad (los resultados son relativamente consistentes de un momento a otro) y validez (la prueba mide las capacidades que se desean evaluar).

Este tipo de pruebas siempre son estandarizadas, es decir realizadas y calificadas siguiendo los mismos criterios para todos los evaluados. Es por esto que se consideran altamente objetivas. Sin embargo, entre sus desventajas también se encuentra que su alto grado de estandarización opera en desmedro de la profundidad, es por ello que cuando se realizan valoraciones del desarrollo de un niño mediante pruebas objetivas, éstas siempre deben acompañarse de entrevistas a los padres que amplíen y provean la información que no está incluida en los reactivos del test.

### 3. Diseños generales de investigación

De los diseños básicos en la investigación del desarrollo infantil se destacan cuatro: los estudios de caso, los estudios etnográficos (muy útil para la investigación transcultural), los diseños correlacionales y los diseños experimentales (causales). Estos diseños surgen en función de qué preguntas se pretenden contestar, quiénes participarán en el mismo y de qué forma serán seleccionados, con qué estrategia se recogerán y analizarán los datos y cómo pueden obtenerse conclusiones válidas.

#### 3.1. Diseños de Caso

El estudio de caso implica el abordaje en profundidad de un caso único o individual. Brindan información detallada y útil ya que permiten analizar situaciones poco frecuentes, probar determinados tratamientos y en muchas ocasiones ilustran sobre fenómenos poco estudiados, sugiriendo la necesidad de otras investigaciones posteriores. En un estudio de caso el investigador tiene gran flexibilidad explorando diversas vías de indagación a lo largo del estudio. Un estudio de caso que constituyó uno de los primeros intentos sistemáticos por estudiar el desarrollo humano fue el caso de Víctor, el niño salvaje de Aveyron. Víctor fue un niño que apareció en la villa de Saint-Sernin, en Aveyron, sur de Francia, a comienzos del 1800. Las fuentes de información respecto al niño salvaje han sido tomadas de Papalia (2001) quien cita a su vez a Frith (1989) y Lane (1976).

Se extrapola aquí lo citado en Papalia (2001):

*“El 8 de enero de 1800 un niño desnudo, con la cara y cuello surcados por cicatrices, apareció en las afueras de la villa de Saint-Sernin, en la despoblada provincia de Aveyron, en la parte sur del centro de Francia. El niño, que sólo medía 1,35 de estatura pero aparentaba 12 años de edad, había sido visto en varias ocasiones a lo largo de los últimos dos años trepando a los árboles, corriendo en cuatro patas, bebiendo de los arroyos y alimentándose de bellotas y raíces. Cuando el niño de oscuros ojos llegó a Saint-Sernin, no hablaba ni respondía a sus interlocutores. Igual que un animal acostumbrado a vivir en el campo agreste, rechazaba los alimentos preparados y rasgaba las ropas que las personas intentaban colocarle. Parecía evidente que había perdido a sus padres o había sido abandonado por ellos, aunque era imposible establecer cuánto tiempo hacía de ello”.*

El niño apareció durante una época de agitación intelectual y social, cuando una naciente perspectiva científica comenzaba a reemplazar a la especulación mística. Los filósofos discutían los interrogantes acerca de la naturaleza de los seres humanos, interrogantes que serían fundamentales en el estudio del desarrollo humano. ¿Son innatas o adquiridas las cualidades, el comportamiento las ideas que definen lo que significa ser humano? ¿qué tan importante es el contacto social durante los años de formación? ¿Es posible superar su ausencia? El estudio de un niño que había crecido aislado podría brindar evidencia del impacto relativo de la “naturaleza” (características innatas de un niño) y la “formación” (crianza, escolaridad y otras influencias sociales).

Luego de la observación inicial, el niño, quien fue llamado Víctor, fue enviado a una escuela para sordomudos en París. Allí fue puesto bajo la custodia de Jean-Marc-Gaspard Itard, un emprendedor practicante de la nascente ciencia de la medicina mental o psiquiatría, quien a la sazón contaba 26 años de edad. Itard consideró que el desarrollo de Víctor había estado limitado por el aislamiento y que sencillamente necesitaba aprender las habilidades adquiridas de modo habitual por los niños en la sociedad civilizada.

Itard llevó a Víctor a su casa y gradualmente, en el transcurso de los cinco años siguientes, lo “domesticó”. El despertó primero en su pupilo la habilidad para discriminar la experiencia sensorial mediante baños calientes y fricciones frías. Luego se esmeró entrenando paso a paso las respuestas emocionales y la instrucción de su comportamiento moral y social, lenguaje y pensamiento. Los métodos utilizados por Itard –basados en los principios de imitación, condicionamiento y modificación del comportamiento- estaban muy adelantados para su época, siendo él el inventor de muchos de los dispositivos de enseñanza utilizados en la actualidad.

Pero la educación de Víctor no fue en vano. El niño progresó notablemente: aprendió los nombres de muchos objetos y pudo leer y escribir frases simples; fue capaz de expresar deseos, obedecer órdenes e intercambiar ideas. Demostró afecto, especialmente por el ama de llaves de Itard, la señora Guérin, y sentimientos como orgullo, vergüenza, remordimiento y deseo de agradar. No obstante, fuera de emitir algunos sonidos vocales y consonantes, nunca aprendió a hablar. Además permaneció totalmente enfocado en sus propios deseos y necesidades y jamás pareció perder su anhelo por “la libertad del campo abierto y demostró su indiferencia por la mayoría de los placeres de la vida social” (Lane, 1976, p. 160). Cuando el estudio finalizó, Víctor –siendo incapaz de defenderse por sí mismo como lo había hecho en el campo agreste- vivió con la señora Guérin hasta su temprana muerte en 1828 cuando contaba aproximadamente 40 años de edad.”

Entre sus conclusiones, Itard plantea que el aislamiento prolongado podría no ser totalmente superado y que Víctor podría haber sido demasiado mayor para aprender, sobre todo el lenguaje. Puede verse cómo este estudio hecha luz sobre interrogantes fundamentales en el estudio del desarrollo del niño, como la importancia de la naturaleza y la educación, y el peso relativo de uno sobre otro. Sin embargo a pesar de las ventajas de los estudios de caso éstos también tienen desventajas, por ejemplo su escaso poder de generalización. En el caso de Víctor, aprendemos muchos sobre el desarrollo de un solo niño pero podemos transferir poco en relación a lo que ocurriría con otros niños. Los estudios de caso, además, no pueden explicar el comportamiento con certeza y son débiles para probar sus conclusiones. Pocas dudas quedan sobre la influencia del entorno empobrecido en relación a la deficiencia del lenguaje de Víctor, pero no puede saberse que habría ocurrido si hubiera recibido una crianza normal (Papalia, 2001).

### **3.2. Diseños Etnográficos**

Estos estudios podrían considerarse como estudios de caso realizados en una cultura o subcultura. Igual que en caso anterior, se trata de estudios en profundidad intentando describir las relaciones, creencias, pautas, costumbres y tradiciones que definen a algún grupo social en particular. De la misma manera que en los estudios

de caso, la investigación etnográfica puede ser cualitativa, cuantitativa o ambas. La etnografía demuestra el error de asumir que los principios desarrollados a partir de la investigación en las culturas occidentales tienen aplicación universal. La investigación transcultural (observación de distintos grupos culturales) permite dilucidar en qué medida el desarrollo es universal y en qué medida está determinado culturalmente. Por ejemplo, niños de todas las culturas aprenden a hablar siguiendo la misma secuencia, desde el arrullo al balbuceo, de palabras sueltas a combinaciones de palabras y frases. Sin embargo, la cultura puede influenciar otros aspectos como por ejemplo el desarrollo motor temprano. Los bebés africanos, cuyos padres los mantienen sentados y los hacen saltar sobre sus pies tienden a sentarse y caminar más pronto que los estadounidenses (Rogoff y Morelli, 1989, citado en Papalia, 2001).

Un excelente ejemplo de cómo la investigación etnográfica ayuda a superar los sesgos culturales lo brindan los estudios de Margaret Mead (1928, 1930, 1935) en Samoa. En esta cultura la investigadora no observó nada de la crisis o revuelo psicoemocional que los psicólogos occidentales consideraban típicos de la etapa adolescente. Por el contrario, observó una gradual y serena transición de la infancia a la adultez y una fácil y natural aceptación de los papeles adultos.

La investigadora sugirió que la adolescencia está libre de tensiones en una sociedad que permite a los niños observar la actividad sexual adulta, tener sus propios juegos sexuales, participar de roles adultos, observar el nacimiento de bebés así como la muerte considerándolos como algo natural. A pesar de que algunos de sus hallazgos han sido cuestionados estos trabajos permiten estar alerta de que los propios supuestos pueden modificarse en base a nuevas observaciones.

En muchas ocasiones las teorías occidentales avanzan sin ser cuestionadas hasta que se demuestra que son producto de las influencias culturales. Si valoramos las habilidades cognitivas y de aprendizaje en niños de las áreas rurales de Nepal, seguramente nos encontraremos con que el aprendizaje está orientado a cómo guiar al búfalo de la India y a encontrar su camino a través de montañosos senderos. Este tipo de habilidades espaciales posiblemente no las encontremos en un niño occidental más centrado en la lecto-escritura o en habilidades matemáticas concretas.

En este sentido Papalia cita a Rogoff y Morelli (1989) cuando dice “Dado que gran parte de la investigación del desarrollo se ha centrado en las sociedades industrializadas de occidente, muchas personas han definido el desarrollo propio de estas sociedades como la norma o el estándar del comportamiento. La confrontación con esta “norma” conduce a estrechas –y a menudo equivocadas- ideas respecto al desarrollo. Llevada a tal extremo, esta creencia puede hacer que el desarrollo de las personas de otros grupos étnicos y culturales se considere desviado”.

### **3.3. Diseños Correlacionales**

En los **diseños correlacionales**, el investigador captura información de grupos de individuos generalmente en situaciones naturales, y no hay esfuerzo alguno en manipular o intervenir en las experiencias del sujeto. Una vez que los datos son

obtenidos, se examinan las relaciones entre varias piezas de información, pero el diseño correlacional no permite la exacta determinación de las causas de esas relaciones.

Examinando las relaciones de variables puede suponerse una causa en alguna situación que ya ocurrió pero sobre la que no se ejerció en absoluto control, motivo por el cual, estos estudios muchas veces se denominan como *ex post-facto*. Supóngase la pregunta: ¿el estilo de interacción y disciplina de la madre afecta la inteligencia del niño? Es muy difícil en este caso, si no imposible, deliberadamente manipular y controlar la interacción materna.

Consecuentemente, si se realizara un estudio correlacional donde el estilo de interacción materno se relaciona con la inteligencia del hijo, no estaríamos seguros si la conducta materna es realmente la responsable de la inteligencia del niño o una dirección reversa de causalidad puede explicar el fenómeno. Las conductas de niños altamente inteligentes pueden ser muy atractivas para sus madres invitándolas a interactuar más favorablemente. Alternativamente, una tercer variable, que no habíamos pensado estudiar, tal como la cantidad de ruido y distracción en el hogar, puede ser la causa de ambos, la calidad de la interacción materna y la inteligencia del niño, haciéndolos variar en una particular dirección.

Las correlaciones se expresan en términos de dirección (positiva o negativa) y grado (fuerte o débil). Si los niños que ven programas de televisión violentos golpean, muerden o patean en mayor medida en comparación con los que ven programas sin este tipo de contenidos existe una correlación positiva y directa entre la violencia televisada y la agresividad. En otro ejemplo, si se sostiene que a mayor grado de estimulación en el hogar menor riesgo de fracaso en la escuela, se está correlacionando estas dos variables de manera negativa o inversa.

Las correlaciones nos permiten conocer el comportamiento de una variable en función de otra. Cuanto mayor sea el grado o magnitud de la correlación, más poder predictivo tendrá una variable sobre la otra.

La posibilidad de relaciones causales en los diseños de correlación debe siempre ser críticamente examinada. Una correlación positiva entre la violencia televisada y la agresividad no nos permite decir que la televisión con contenidos violentos *cause* comportamientos agresivos en los niños. Sólo se podrá concluir que las dos variables están relacionadas. Tal vez el sentido pueda ser el contrario. ¿Es la agresividad del niño lo que lo lleva a tener la tendencia de ver más programas con contenidos violentos? Para probar una relación causal y determinar con exactitud que una variable determina a la otra deben conducirse diseños de tipo experimentales.

### 3.4. Diseños Experimentales

En contraposición a los estudios correlacionales, los **diseños experimentales** permiten precisar y determinar la causa y el efecto en la relación de variables. Un **experimento** es un procedimiento controlado en el cual el experimentador manipula las variables para observar cómo una afecta a la otra. *Manipular* las variables significa asignar de manera diferencial la posible causa (un determinado evento o un



tratamiento) a diferentes grupos para observar en ambos el efecto que esto produce. En un experimento, las variables que erigimos como causas se denominan *variables independientes* y los efectos que deseamos observar o las consecuencias que produce este generador causal se denomina *variable dependiente*. La variable independiente será entonces la anticipada por el investigador, en la base de la hipótesis, como causante de los cambios en otra variable.

La variable dependiente es la que el investigador espera que sea influenciada por la variable independiente. En los diseños experimentales, las inferencias sobre causa y efecto son posibles debido a que el investigador asigna la variable independiente (o tratamiento) fundamentalmente a un grupo, denominado grupo experimental y compara el resultado con otro grupo sin tratamiento (grupo control). De esta manera pueden aislarse los efectos del tratamiento de otras variables intervinientes, ambos grupos fueron evaluados pero algunos tenían el tratamiento (lo que se sostiene como causa) y otros no. Por ejemplo, si un investigador quiere conocer si ver programas violentos de televisión (variable independiente) causa conducta agresiva (variable dependiente), el experimento debería ser diseñado de manera tal que algunos niños deliberadamente sean expuestos a películas violentas y otros a tratamientos alternativos (por ej. películas no violentas). Luego los grupos deberían ser comparados en las medidas de agresividad.

En otro ejemplo, un grupo de investigadores realizaron un experimento sobre los efectos de un método especial de lectura de libros ilustrados sobre las habilidades para el lenguaje y el vocabulario en niños pequeños. Los investigadores compararon dos grupos de niños de clase media entre 21 y 35 meses. En el grupo experimental, los padres adoptaron el nuevo método de lectura en voz alta (el tratamiento) el cual incluía el fomento de la participación activa de los niños y el suministro de retroalimentación frecuente según la edad. En el grupo control los padres se limitaron a leer en voz alta de la forma habitual. Los padres de los niños del grupo experimental formulaban a su vez preguntas abiertas en lugar de aquellas que sólo implicaban un sí o un no como respuesta, (en vez de preguntar ¿el gato está dormido?, preguntaban ¿qué está haciendo el gato?). Ampliaron las respuestas de los niños, corrigieron las respuestas erradas, ofrecieron posibilidades alternas y los elogiaron. Después de permanecer un mes en el programa, los niños del grupo experimental tenían un adelanto de 8,5 meses respecto al grupo control en relación al nivel de pronunciación y de 6 meses en vocabulario; nueve meses más tarde el grupo experimental aún se encontraba adelantado respecto a los controles. En este experimento el tipo de lectura fue la variable independiente y las habilidades de los niños para el lenguaje constituyeron la variable dependiente (Whitehurst, Falco y colaboradores, 1988, citado en Papalia, 2001).

Se deben tomar ciertas precauciones en los diseños experimentales para estar seguros de que las diferencias observadas entre grupo experimental y control se deben al tratamiento o variable independiente. En el ejemplo anterior, ¿cómo podemos estar seguros de que fue el método de lectura en voz alta y no otro factor (la inteligencia de los niños, por ejemplo) la causa de las diferencias en el desarrollo del lenguaje entre los grupos?. El efecto de los factores externos o variables intervinientes se controla asignando aleatoriamente los sujetos a los grupos. Si la asignación se realiza al azar la di-

ferencia en factores como nivel de inteligencia, estimulación previa, etc. se encontrarán equitativamente distribuidos y los grupos serán lo más similares posible en todos los aspectos salvo en la variable independiente o tratamiento que va a evaluarse.

### **3.4.1. El experimento de laboratorio**

Un clásico experimento de laboratorio fue el llevado a cabo por Bandura a principios de los 70 ya mencionado en la sección de “Observación de Laboratorio” expuesta previamente. Participaron casi 100 niños preescolares. Cada uno era asignado a uno de tres condiciones de tratamiento: un modelo adulto cometiendo agresión en una película, un dibujo animado de carácter agresivo y un modelo de agresión adulto de la vida real y un grupo control que no recibía tratamiento. En los tres tratamientos los niños veían al adulto o al dibujo agrediendo un muñeco (tentempié). Tirándolo por el aire, pegándole puñetes y patadas. Luego los niños fueron llevados a una habitación con una variedad de muñecos. Se observó que los niños de las tres condiciones experimentales mostraban mayor agresividad al jugar con los juguetes en comparación con los niños controles, y muchos de sus comportamientos eran réplicas exactas del modelo visto previamente

En los estudios experimentales se debe tener especial precaución en controlar las características desconocidas de los sujetos que pueden reducir la validez de los resultados. La asignación aleatoria de sujetos de diferentes condiciones ofrece protección contra este problema. Asimismo, procedimientos previos de apareamiento permitieron que Bandura utilizara igual número de niños con alta y baja tendencia a la agresividad que fueron luego distribuidos al azar a los cuatro grupos experimentales. El apareamiento asegura igual distribución de ciertas características de los sujetos a través de los grupos experimentales, especialmente en aquellas características que pueden distorsionar los resultados.

### **3.4.2. El experimento de campo**

Así como el valor del experimento de laboratorio radica en la validez interna, el valor de los experimentos de campo radica en su validez externa. En el caso del experimento de Bandura se puede concluir que las películas agresivas pueden *causar* comportamientos agresivos en los niños, ¿pero eso realmente sucede cuando los niños son expuestos a la violencia de la televisión todos los días en sus hogares?

Un experimento de campo realizado por Friedrich y Stein (1973) ayuda a contestar esta pregunta. Casi 90 niños que asistían a una escuela-maternal de verano fueron asignados al azar para ver uno de tres tipos de programas de TV cada día que asistían, por un período de 4 semanas, lo que duraba media hora cada vez (dibujos agresivos, un programa prosocial y un programa neutral). Para estudiar los efectos de los diferentes programas, se comparó la conducta de los niños antes, durante y después de ver los mismos. Los autores encontraron que los programas de TV tienen un dramático efecto en la conducta. Los niños expuestos al programa agresivo disminuían la tolerancia a la espera y veían afectada su obediencia en clase, también aumentaban

la agresión interpersonal. Los niños expuestos a los programas prosociales mostraban niveles elevados de persistencia en las tareas, obediencia de reglas y tolerancia a la espera así como aumentaban el comportamiento interpersonal positivo.

El control necesario para establecer causa y efecto se obtiene más fácilmente en los experimentos de laboratorio. Como puede verse, los participantes son llevados a un lugar especial donde experimentan condiciones manipuladas por el investigador. El investigador registra el comportamiento de los participantes bajo diferentes condiciones manteniendo constantes todos los posibles factores que pueden influir en estas respuestas. En un experimento de campo, el escenario es parte de la vida cotidiana de un niño, como el hogar o la escuela. El experimento donde los padres probaron una nueva forma de lectura en voz alta corresponde a un experimento de campo.

Los experimentos de laboratorio y de campo difieren fundamentalmente en el grado de *control* ejercido por el investigador y en grado en el cual los hallazgos pueden *generalizarse* más allá de la situación de estudio (validez interna y externa, respectivamente). Al poder ser controlados más estrictamente, los experimentos de laboratorio son más fáciles de replicar. No obstante, los resultados pueden ser menos generalizables a la vida real debido a la artificialidad que crea una situación de laboratorio. Es por esto que se consideran débiles en validez externa y por sus fuertes condiciones de control sólidos en su validez interna.

### **3.4.3. El experimento natural**

A veces los investigadores no pueden asignar sujetos al azar y manipular condiciones en el mundo real y tienen que seleccionar tratamientos que ocurren naturalmente tales como diferentes ambientes en las escuelas, centros de cuidado y programas preescolares, en los cuales la historia y experiencia de los niños es lo más similar posible. Se denomina experimento natural porque los investigadores tratan de encontrar situaciones que se aproximen lo más posible a las condiciones controladas de un experimento verdadero. Un experimento natural compara a las personas que por circunstancias de vida han sido accidentalmente asignadas a grupos separados; un grupo de niños expuestos, por ejemplo, al hambre, al sida, a un defecto congénito o a la educación superior y otro grupo que no lo fue. Pese a su nombre, un experimento natural es en realidad un estudio correlacional dado que la manipulación controlada de las variables y la asignación aleatoria a los grupos de tratamiento no son posibles.

## **4. La Dimensión Temporal en el Estudio del Desarrollo**

---

### **4.1. Diseño Longitudinal**

En un diseño longitudinal una muestra de niños es observada repetidamente a diferentes edades y se van evaluando los cambios a medida que maduran. El período de tiempo observado puede ser relativamente corto (unos pocos meses o años) o sustancialmente largo (una década o aún toda la vida). Muchos conocidos estudios longitudinales comenzaron por la década del 20 o 30 en donde las muestras de niños fueron seguidas a través de la infancia, adolescencia e incluso hasta la vida adulta.

## Ventajas de los diseños longitudinales

La primer gran ventaja es que permite a los investigadores examinar los cambios en el desarrollo en varios atributos para cada individuo de la muestra. Siguiendo la evolución de cada sujeto en el tiempo, los investigadores pueden identificar patrones comunes de desarrollo así como diferencias individuales entre los niños.

Los estudios longitudinales también han permitido arrojar luz en relación a temas trascendentes para la psicología y donde la teoría no brindaba un panorama demasiado exhaustivo. Con los estudios longitudinales de Berkely y Fels, por ejemplo, se produjo un cambio radical en las concepciones que hasta el momento se tenían sobre el desarrollo de la inteligencia. Durante mucho tiempo se pensó que la inteligencia se heredaba y permanecía relativamente estable durante el transcurso de la vida. Pero cuando se siguieron durante la infancia y adolescencia una serie de sujetos, los mismos manifestaron marcados cambios en los puntajes de los test de inteligencia. De los 222 niños evaluados repetidamente, el 85% mostraba cambios de 10 o más puntos y un tercio mostraba cambios de más de 20 en los puntajes entre los 6 y 18 años de edad. En el estudio de Fels, los cambios eran aún más dramáticos. Entre los 80 niños estudiados, el cambio promedio entre los 2 años y medio y 17 años de edad era de 28.5 puntos (McCall, Appelbaum & Hogarty, 1973; Sontag, Baker & Nelson, 1958; citado en Berk, 1999).

En un estudio longitudinal se puede medir una característica única, como la riqueza de vocabulario o la agresividad u observar varios aspectos del desarrollo para determinar relaciones entre los mismos. Los investigadores pueden así comparar los cambios que se producen con la edad en diferentes aspectos del comportamiento para ver si el cambio temporal en uno es similar al cambio temporal en otro. Esto sin duda constituye otra ventaja de los estudios longitudinales.

Cuando estas correspondencias ocurren, ofrecen indicios sobre porqué ciertos cambios ocurren. Por ejemplo, en las investigaciones de Bekerley cuidadosamente se examinó la información se que recolectaba con respecto a la salud emocional y física y se la comparaba con los cambios en los puntajes de inteligencia. Los resultados revelaron que los factores emocionales y las enfermedades iban en paralelo con cambios mayores en la habilidad intelectual.

En el estudio de crecimiento de Oakland que comenzó en 1932, se comenzó inicialmente observando el desarrollo social y emocional desde la preadolescencia hasta los últimos años escolares. Con el tiempo, la investigación comenzó a enfocarse en la capacidad de planeación, una combinación de confianza en sí mismo, compromiso intelectual y efectividad que ayuda a las personas a movilizar los recursos y a afrontar las dificultades. Los participantes que exhibieron una capacidad de planeación durante la adolescencia tomaron decisiones adecuadas durante esta etapa y la adultez temprana, lo que en ocasiones los llevó a prometedoras oportunidades (becas, buenos empleos, etc). Los adolescentes menos competentes tomaron decisiones desacertadas y tendieron a llevar vidas agobiadas por las crisis (Clausen, 1993, citado en Papalia, 2001)

La última ventaja de los diseños longitudinales es que ellos permiten a los investigadores examinar las relaciones entre eventos tempranos y tardíos y el comportamiento. Al estudiar en una misma muestra de niños los cambios a través

del tiempo, los diseños longitudinales también permiten identificar con mayor claridad relaciones causa-efecto. La observación a través del tiempo permite estudiar los efectos de un hecho específico sobre un determinado comportamiento que se produce con posterioridad. Una serie de estudios han consignado por ejemplo, el estado de salud de la madre durante el embarazo (estado nutricional, consumo de alcohol u otras drogas, etc.) y han seguido el desarrollo del bebé hasta la edad escolar valorando cuestiones como inteligencia, respuesta a estímulos, respuestas sociales frente al entorno, etc.

Aunque una verdadera relación causal puede probarse sólo en el contexto de un diseño experimental, los estudios longitudinales de este tipo permiten realizar inferencias sobre un antecedente específico como responsable de un comportamiento, ampliando la posibilidad de correlacionar de manera causal ciertos eventos.

Para aumentar nuestro entendimiento de factores que contribuyen al desarrollo, los investigadores pueden también observar en qué medida las relaciones tempranas con los padres, hermanos, pares y maestros se relacionan con características emergentes de los niños. También pueden observar si niños con una personalidad particular atribuida en la infancia retienen esa característica en la vida adulta. En este sentido, un grupo de investigadores del estudio de seguimiento de Berkeley encontró que en la media infancia las personas que mostraban estilos extremos de respuesta (temperamento irritable y explosivo o tímido y retraído) retenían rasgos de esta personalidad cuando se evaluaban en la vida adulta. Más aún, esto les traía consecuencias a largo plazo en el trabajo, matrimonio y roles paternos.

No sólo estos dos estilos de personalidad contrastantes eran moderadamente estables desde la infancia hasta la adultez, sino que también las disposiciones de la infancia tenían implicancias para distintas áreas del funcionamiento adulto y esto era diferente en función del género. En los hombres, las consecuencias de la explosividad en fases tempranas eran más aparentes en la esfera ocupacional en la forma de conflictos con supervisores, frecuentes cambios de trabajo y desocupación. Los hombres que habían sido tímidos en la niñez se demoraban en casarse, ser padres y establecer una carrera estable. En contraposición, las mujeres reservadas en la infancia no mostraban mayores problemas en la adultez. Es interesante considerar que el reciente cambio de roles sexuales en nuestra sociedad no alteró este patrón de resultados. La investigación en muestras contemporáneas reveló que las consecuencias negativas de la timidez continúan siendo mayores para los hombres que para las mujeres (Jones & Briggs, 1984; citado en Berk, L.; 1999).

### **Problemas al conducir estudios longitudinales**

La mayoría de los problemas tienen que ver con dificultades prácticas tales como obtener financiación adecuada y esperar muchos años para obtener resultados significativos. Además de estas dificultades, algunos condicionantes a la validez interna y externa le restan significatividad a los resultados.

Entre ellos, las *muestras sesgadas* constituyen un problema prevalente en la investigación longitudinal. Las personas que participan voluntariamente en tales estudios,

y en especial aquellas que permanecen en ellos, tienden a tener una inteligencia y un nivel socioeconómico superior que los que desertan. Cuando los sujetos son seguidos a través de los años, éstos deben reunir ciertas características y no muchos de ellos continúan participando, lo que no hace posible generalizar los resultados al resto de la población.

Otro problema es que en los sujetos que son repetidamente entrevistados, observados y evaluados puede producirse una *reactividad* a estas mediciones que compromete la validez del estudio. Puede ocurrir que los sujetos estén gradualmente alertados sobre sus propios pensamientos y sentimientos y respondan de una manera que nada tiene que ver con un cambio relacionado con la edad. Asimismo, con las mediciones repetidas los sujetos se familiarizan con la prueba y se vuelven buenos “respondedores”, dando como resultado mejores respuestas a medida que se repiten las evaluaciones que nada tienen que ver con cambios en el desarrollo. Técnicamente este fenómeno se describe como “sensibilización de la muestra” a los reactivos de las pruebas, lo que condiciona la validez externa.

El factor más extensamente discutido que compromete a la validez de una investigación longitudinal es el *cambio cultural-histórico*, o lo que se ha llamado “efecto de cohorte”. Los resultados encontrados en una cohorte no pueden ser generalizables y universales a niños que crecen en otro tiempo. Por ejemplo, los puntajes de inteligencia de los niños pueden ser afectados por diferencias en la calidad de la escuela pública de una década a otra o por cambios generacionales en los valores parentales en relación a la importancia atribuida al hecho de estimular las habilidades intelectuales de los niños.

## 4.2. El Diseño Transversal

En el diseño transversal grupos de niños de diferentes edades son estudiados en un mismo punto en el tiempo. El estudio del desarrollo se limita a comparaciones de diferentes grupos de niños de distintas edades en sólo una ocasión. En un estudio transversal, se preguntó a niños de 3 a 7 años de edad sobre el estado mental de una persona, por ej. indagando qué hacía una mujer de aspecto meditabundo mostrada en una fotografía. Con la edad, hubo un notable aumento del discernimiento de los niños respecto a la actividad de la mente. A medida que los niños se hacían mayores, mejoraba su comprensión de los estados mentales (Flavell, Green y Flavell, 1995, citado en Papalia, 2001). Sin embargo, no es posible saber si la comprensión de la actividad mental de los niños de 7 años cuando contaban sólo con 3 años de edad, era igual a la de los niños participantes que actualmente tienen tal edad. La única forma de ver si el cambio ocurre con la edad es conducir un estudio longitudinal.

En los estudios transversales dado que los participantes son medidos sólo una vez, es mucho más fácil obtener muestras representativas y los investigadores no necesitan preocuparse del abandono de sujetos en la muestra, efectos de las mediciones repetidas o transformaciones en el campo del desarrollo del niño que pueden llevar a una investigación obsoleta en el tiempo en que es terminada. La validez de los estudios transversales debe ser tomada en cuenta a raíz de los cambios histórico-culturales pero es propensa a sufrir menos problemas que los estudios longitudinales.

A pesar de esta limitación, el estudio transversal es una eficiente estrategia para identificar tendencias del desarrollo y los resultados de estos estudios frecuentemente brindan buenas especulaciones sobre las razones de los cambios relacionados con la edad. El estudio transversal de Loney (1974) es un buen ejemplo de esto. Loney quería saber si los niños hiperactivos diferían de los normales en el desarrollo de la inteligencia y autoestima durante la infancia media. Para ello, obtuvo los puntajes de inteligencia y autoestima en ambos grupos de niños que asistían a 2do y 5to grado. Encontró que los puntajes de ambos tipos de niños eran similares en segundo grado, sin embargo, en quinto grado, los niños hiperactivos mostraban puntajes de autoestima e inteligencia considerablemente por debajo de los normales (citado en Berk, L., 1999).

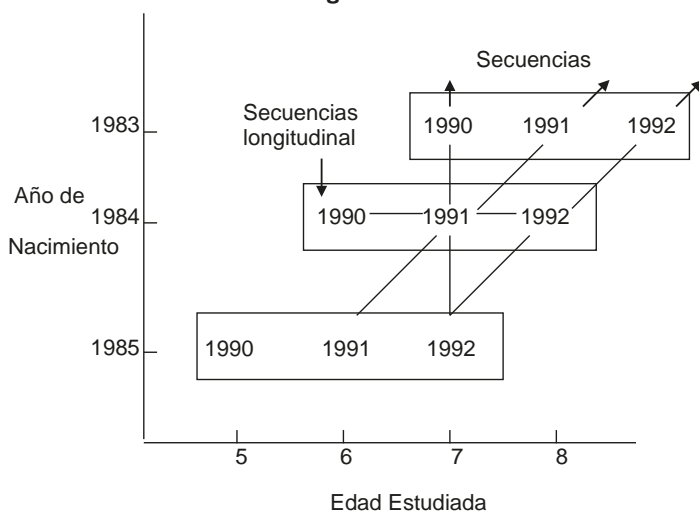
Entre las ventajas de los estudios transversales se encuentran también el ser menos costosos y más rápidos de realizar que un estudio longitudinal. Los datos de un gran número de personas pueden recolectarse bastante rápido. Sin embargo puede considerarse un problema que al considerar el promedio del grupo en una conducta dada, puede pasar por alto diferencias individuales de importancia. Los resultados también pueden verse afectados por las diferencias entre cohortes. Sin embargo, aunque estos estudios tienden a ser más frecuentemente realizados que los longitudinales, estos últimos, especialmente los que implican trabajos de corto plazo, han aumentado.

### **4.3. Diseños del desarrollo mejorados: Diseño longitudinal-secuencial**

Para mejorar algunas de las limitaciones de los diseños longitudinales y transversales se han desarrollado varios abordajes para estudiar el desarrollo. Uno de ellos, llamado el **diseño longitudinal-secuencial**, se compone de una secuencia de muestras, cada una de ellas es seguida longitudinalmente por un número de años (Schaie & Hertzog, 1982). En un estudio, por ejemplo, tres muestras de niños nacidos en diferentes años fueron seleccionados. Cada grupo fue seguido longitudinalmente durante 1990, 1991 y 1992. Debido a que el diseño incluye varias muestras diferentes que se siguen a través del tiempo se sostiene que combina estrategias longitudinales y transversales.

Este nuevo diseño permite separar los cambios relacionados con la edad de los efectos de la cohorte. Primero, permite a los investigadores saber si han operado efectos histórico-culturales realizando una comparación a través del tiempo. Esto es, comparar las muestras nacidas en diferentes años con otra cuando éstas alcanzaron la misma edad. Observando el ejemplo ilustrado en la Figura 1, se pueden comparar las conductas de las tres muestras de niños cuando ellos tienen 7 años de edad. Debido a que las edades de los tres grupos de niños son idénticas, cualquier diferencia que se encuentre entre ellos puede ser atribuida a influencias histórico culturales asociadas con sus diferentes años de nacimiento. Segundo, es posible realizar tanto comparaciones longitudinales como transversales entre las muestras de niños. Más aún, el diseño permite estimar si los cambios relacionados con la edad pueden ser replicados usando los dos diferentes abordajes del desarrollo. Tercero, el diseño es eficiente dado que permite obtener información sobre un prolongado período de tiempo del desarrollo en menos tiempo de lo que tomaría el desarrollo en ocurrir. En nuestro ejemplo, toma solamente dos años, de 1990 a 1992, llevar a cabo el estudio.

Figura 1



Fuente: Berk, L. 1999

Finalmente, tal vez puede notarse que todos los ejemplos de investigación longitudinal y transversal que se han discutido aquí proveen solo inferencias correlacionales, no causales, sobre el desarrollo. Idealmente, la información casual es deseable, tanto para verificar teorías como para establecer las maneras de mejorar el desarrollo de los niños. Si se encuentra que algunos aspectos de las experiencias y conductas de los niños se hallan relacionados en un diseño del desarrollo, en algunas instancias se pueden explorar las relaciones causales entre ellos manipulando experimentalmente la experiencia temprana en un subsecuente estudio. Si, como resultado, el desarrollo del niño resulta mejorado, esto puede proveer una fuerte evidencia a favor de la relación causal entre la experiencia temprana y la conducta posterior. Actualmente, la investigación que combina estrategias experimentales con abordajes longitudinales o transversales está apareciendo con una frecuencia cada vez más creciente en la literatura de investigación. Estos diseños tienen una importancia vital en lo que respecta a ayudar a los especialistas en desarrollo del niño a cambiar el rumbo desde la mera identificación de variables correlacionadas hacia un sustrato causal de factores responsables de los cambios.



## Bibliografía:

---

- Alessandro, C.; Ascaini, I.; Lucsole, N.; Melotto, M.; Odorizzi, E.; Pérez, E. y Tomaino, S. (2008). Entre ayer y hoy: la infancia y sus instituciones. *Memorias de las XV Jornadas de Investigación. Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología. Tomo II, 22-23.
- Alfageme, E.; Cantos, R. y Martínez, M. (2003) De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Edición: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid, España.
- Alzate Piedrahita, M.V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Ed. Pereira: Papiro.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. Nueva York, MacMillan, (5° ed.)
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus,
- Ariés, P. y Duby, G. (1992). *Historie de la vie privée*. París: Editions du Seuil. 1985 (trad. esp. Historia de la historia de la vida privada. Tomo 5. 1992, España: Taurus).
- Bandura, A. (1978). *Social learning theory of agresión*. Journal of communication. Vol. 28, 12-29.
- Bauer, F. (2015). *Una nueva etapa para la infancia argentina*. Artículo publicado en edición impresa del Diario La Nación el 22 de julio de 2015.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of infant development* (2° ed.) San Antonio: Psychological Corporation.
- Beloff, M. (1993). *Niños y jóvenes: los olvidados de siempre*, en Mair, Julio, B.J. (comp.), *El Nuevo Código Procesal Penal de la Nación. Análisis crítico*, Editores del Puerto, Buenos Aires, pp. 243-265.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente* - Prentice Hall, Madrid
- Berk, L. (2014). *Exploring lifespan development*. Third Edition. Pearson Education.
- Bleichmar, S. (2009). *La Subjetividad en Riesgo*, Ed. Topia, año 2009.
- Bonfenbrenner, Urie (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, España.
- Carli, S. (1994). *Transformaciones en el concepto de infancia en las alternativas pedagógicas (1990-1955)*. En A. Puiggrós y M. Gómez (comp.). *Alternativas pedagógicas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (1999). *De la Familia en la Escuela Infancia, Socialización y Subjetividad*. Educación Santillana. Cáp. I.
- Carli, S. (2006). *Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)*. En Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping* Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1994). *Crítica del desarrollo*, en: Revista Zona Erógena, No. 17.
- Castorina, J. y Dubrovsky, S. (2004). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Facultad de Filosofía y Letras.
- Castorina, J.A.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. (1996) *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Ciafardo, E. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890/1910)*. Buenos Aires: CEAL.
- Cohen Imach de Parolo, S. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental Bs.As., Argentina. PSICOCENT: Equipo Interdisciplinario en Psicología Comunitaria.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001) *Pruebas y Evaluación psicológicas* (4° ed.) México: Mc Graw Hill
- Colángelo, A. (2005). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Publicación on-line: [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf)
- Corbetta, P. (2003) *Metodología y Técnicas de Investigación social*. Mc Graw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

- Cussiánovich, A. (1999). *Infancia como representación social* en Niños trabajadores y protagonismo de la infancia. Ed. IFEJANT. Lima.
- Darwin, C. (2004) El origen de las especies. Prólogo de Faustino Cordón. Biblioteca Edaf. Chile, SA.
- Delval, J. (1996) *El Desarrollo humano*, Siglo XXI de España Editores SA, Madrid, España.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. 5° Edición. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España.
- Duek, C. (2006). *Infancia, Fast food y consumo (o cómo ser niño en el mundo Mcdonald's)* en Carli, S. (Comp.). La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Paidós: Buenos Aires.
- Erikson, E. (1974) *Identidad, juventud y Crisis*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Hasan, A. (2007). Reconsideraciones en torno de los derechos de la niñez y la adolescencia. Revista KAIROS, Año 11, N° 20. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Fernández, J. (2010). *Funcionamiento familiar y la tendencia a la apropiación en familias temporarias*. Tesina de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- Fernández-Collado, C.; Baptista, P.Y Elkes, D. (1986). *La televisión y el niño*. Ed. Oasis, México D. F.
- Freud, S. (1916) *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis Parte III – Conferencia XXI Desarrollo Libidinal y Organizaciones Sexuales* en Obras completas. Amorrortu.
- Freud, S. (1923): *La Organización Genital Infantil*, tomo XIX Obras completas. Amorrortu
- Freud, S. (1924) *El sepultamiento del Complejo de Edipo*, Tomo XIX Obras Completas. Amorrortu.
- Gallo, H. (1999) *Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Garrido, A. R. (2009) *Nosotros y los otros ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales?* Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 9, N. 3, pp. 1-29. Univ. de Costa Rica.
- Giberti, E. (Comp.) (1997). *Políticas y Niñez*. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.
- Hart, R. (1993) *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti. Unicef.
- Hergenhahn, B. R. (2001). *Introducción a la historia de la psicología*. 1era Edición. Thompson Editores, Madrid, España.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª Edición. Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.; México.
- Imhoff, D.; Marasca, R.; Marasca, M. y Rodríguez, R. (2011). *Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de infancia*. Ficha de Cátedra del Apunte del Seminario Electivo "Psicología Política" – Unidad IV.B. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Publicado en el OpenCourseWare (UNC).
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.; México.
- Kuhn, T.S. (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leahey, T.H. (2005) *Historia de la Psicología. Principales corrientes del pensamiento psicológico*. Sexta Edición. Pearson Education S.A. Madrid, España.
- Lewkowicz, I. y Corea, C. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Liebel, M. (2007) *Paternalismo, participación y protagonismo infantil*. En *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (1era ed.) (pp. 113-146) Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- Marchesi, Alvaro; Carretero, Mario y Palacios, Jesus (Compiladores) (1995) *Psicología Evolutiva. I: Teorías y Metodos*. Parte II: Metodos de Investigacion. Editorial Alianza Psicología, Madrid, España.
- Marti Sala, E. (1991). *Psicología Evolutiva: Teorías y ámbitos de investigación*. Anthropos, Editorial del Hombre;

- Barcelona.
- Narodowski, M. (2004). El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente. Buenos Aires: Prometeo.
- O'Donnell, D. (2000). La Convención sobre los Derechos del Niño: Estructura y Contenido. En UNICEF Venezuela (Ed.) Derechos del Niño. Textos básicos (pp. 3-20). Caracas: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Palacios, J. (1995) *Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, Conceptos Básicos y Metodología* en Coll, César y otros: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo I. Madrid: Alianza Psicológica.
- Papalia, D.; Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2001). *Desarrollo Humano* (8° ed.). Mc Graw Hill Interamericana, Bogotá, Colombia.
- Papalia, D.; Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2007). *Desarrollo Humano* (11° ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., Bogotá, Colombia.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, pp. 81-112.
- Piaget, J. (1975). *Psicología del niño*. Editorial Morata, Madrid.
- Piaget, J. Inhelder, B. (1984) *Psicología del Niño*. Ed. Morata, Buenos Aires, Argentina.
- Piotti, M.A. (2004). Los Paradigmas sobre la Infancia y la Adolescencia y el Trabajo Social. *Revista Conciencia Social*, Año 4, N° 5. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Piotti, M.L. y Lattanzi, M L. (2007). La politización de la niñez y la adolescencia y el trabajo social. XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social - FAAPSS - *La dimensión política del Trabajo Social*. Mendoza-Argentina.
- Quivy R. y Campenhoudt L. (2000). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. (5° ed.). Limusa Noriega Editores. México.
- Stigliano, D y Gentile, D (2006). Aprender en grupos cooperativos. Noveduc, Buenos Aires.
- Urbano, C y Yuni, J. (2016). *Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Editorial Brujas.
- Vasconcellos, V. (2004): *Lev Vygotsky. Su vida y su Obra* en Castorina y otros.
- Vasen, J. (2000). ¿Post-mocositos? Presencias, fantasmas y duendes en la clínica con niños y jóvenes de hoy. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Grijalbo. Buenos Aires, Argentina.
- Vigotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. La Pléyade. Buenos Aires, Argentina.
- Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid, Visor-Mec.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Prentice Hall. México
- Zanabria Salcedo, M.; Frago Astorga, B.I. y Martínez Esparza, A.P. (2007) Experiencias de participación infantil Tlaxcala y Ciudad de México. *Desafíos y posibilidades*. TRAMAS, 28, pp. 121-140. México.



# SECCIÓN II

## LAS ETAPAS DEL DESARROLLO INFANTIL

---



# PARTE I

## El embarazo y nacimiento

*Faas, A. E.*

Antes que las personas tengan una conciencia desarrollada, desde el momento mismo del parto y aún en la época prenatal, el sujeto manifiesta una actividad conductual mediante la cual contribuye al mantenimiento y evolución de su vida. De esta forma, cuando un individuo llega a la fase propia del adulto, su psiquis ya ha pasado por una serie de estadios o fases de desarrollo. Estas fases del desarrollo presentan unas características particulares en su interior y a su vez pueden diferenciarse entre sí. Son los llamados **estadios evolutivos**, por los que todo organismo debe pasar ineludiblemente.

Un estadio evolutivo podrían definirse como aquellas partes o momentos del desarrollo que se distinguen en función de ciertas características homogéneas, debiendo cumplir las siguientes condiciones:

- a) Comienzo y final definidos.
- b) Orden de sucesión preestablecido a través de una jerarquía de los modos de comportamiento, de unos con respecto a otros, de modo que los estadios nuevos descansen sobre los anteriores o pasados.
- c) Cada estadio debe tener períodos críticos que capaciten al individuo para posibles aprendizajes y comportamientos.

Muchos autores como Freud, Piaget, Gessell, Wallon y Erikson, por nombrar algunos, han hecho uso de categorías descriptivas para estas fases, resultando todas ellas muy heterogéneas entre sí. A su vez, cada uno de ellos ha enfatizado distintas esferas del desarrollo del niño como la emocional y afectiva, la cognitiva, la maduracional y psicomotriz o la social.

Si consideramos el desarrollo como un proceso bio-psico-social y aceptamos la existencia de diversas sociedades que implican a su vez diversos contextos en los que se desarrollará el niño, es lógico pensar que en la clasificación de distintas etapas evolutivas la homogeneidad de criterios sea una tarea dificultosa. La clasificación de etapas por edad cronológica debe entenderse en el contexto de una cultura determinada donde los procesos socio-históricos han modificado los momentos del curso vital. Sin embargo, trataremos aquí de homogeneizar lo más posible las etapas que definen la infancia en función de características propias que definen a cada una de ellas desde que el niño es concebido hasta que ingresa a su pubertad.

Nos abocaremos en esta próxima sección al desarrollo fetal y neonatal.

Nuestro proceso de desarrollo se produce mucho antes de que nazcamos.

Durante 9 meses de nuestras vidas vivimos confortables nadando y jugueteando en el líquido amniótico materno. Sin embargo, es justamente en este período en el que nos desarrollamos con mucha mayor rapidez que en cualquier otra edad. Hoy se sabe que los acontecimientos que ocurren en la vida fetal inciden tanto en el niño como en la madre, sin embargo, todavía existe relativa oscuridad sobre lo que ocurre en esta etapa. Más aún, es justamente cuando acaba que consideramos que empieza nuestra edad oficial. Y es cierto que en la oscuridad del vientre materno no podemos ver, nuestro sentido de la vista no está aún muy desarrollado, pero si podemos sentir olores, sabores, sonidos y vibraciones. Y aunque la mujer embarazada pueda percibir los movimientos de su hijo recién como a la semana 20 de gestación, éstos comienzan tan temprano como a la octava semana. ¿Por qué se mueve, siente su ambiente y aprende el feto? Es posible que la conducta y experiencias del feto sean meros subproductos del proceso de maduración, pero las investigaciones sugieren que la conducta del feto es importante para su desarrollo tanto antes como después del parto y que la oscuridad de su ambiente intrauterino no es en manera alguna oscuridad científica.

Cuando una mujer atraviesa un embarazo se sumerge en un complejo proceso de cambios fisiológicos y psicológicos que no sólo la afectan a ella sino también a su bebé. Tras la fecundación, todo el organismo de la mujer se prepara para el largo proceso durante el cual tendrá que alojar al feto y cubrir sus necesidades metabólicas. De forma fisiológica, el organismo materno sufre modificaciones anatómicas y funcionales que le permiten, por una parte, crear un espacio en el que el feto se desarrolle adecuadamente y, por otra, prepararse para el delicado momento del parto y posparto.

Desde los aspectos psicológicos, el embarazo es uno de los períodos vitales con mayores implicaciones emocionales. A pesar de cada embarazada vivirá una experiencia afectiva y física individual, ciertos cambios son comunes en todas las mujeres. Los cambios psicológicos de la embarazada tienen mucho que ver con una serie de aspectos, entre los que se destacan las experiencias vividas con anterioridad, la relación que tiene con su pareja y las condiciones sociales y económicas. También deben tenerse en cuenta aspectos de personalidad que promueven estados ansiógenos que afectan al feto y al vínculo posterior que se establecerá con el niño. La mayoría de las mujeres se adaptan al proceso del embarazo sin ningún problema, sin embargo a lo largo de la gestación puede que surjan una serie de problemas derivados del intenso estrés que puede plantearse por el hecho del nacimiento del próximo hijo. A todo este proceso debe sumársele el momento mismo del nacimiento. Una vez nacido el niño, la nueva madre deberá entrar en acción exigiendo a su salud física y psicológica un estado óptimo que le permita atender todas las necesidades del bebé. Necesidades que irán mucho más allá de alimentarlo y mantenerlo con sobriedad y que implicarán fundamentalmente un contexto de amor donde interjugarán sus roles los nuevos padres.

Como puede verse, todas las modificaciones- tanto físicas como psicológicas- que suceden durante la gestación tienen consecuencias para la madre y el bebé, tanto en su medio uterino y extrauterino. Es por ello que resulta fundamental conocer cada una de las transformaciones que se irán sucediendo en ambos para poder acompañar adecuadamente a la mujer y a la familia orientando, cuando se crea necesario, la actuación precoz frente a la posibilidad de riesgo.



# CAPITULO 5

## Período Prenatal

*Faas, A.E. y Ferrero, M.J.*

### I. El desarrollo prenatal

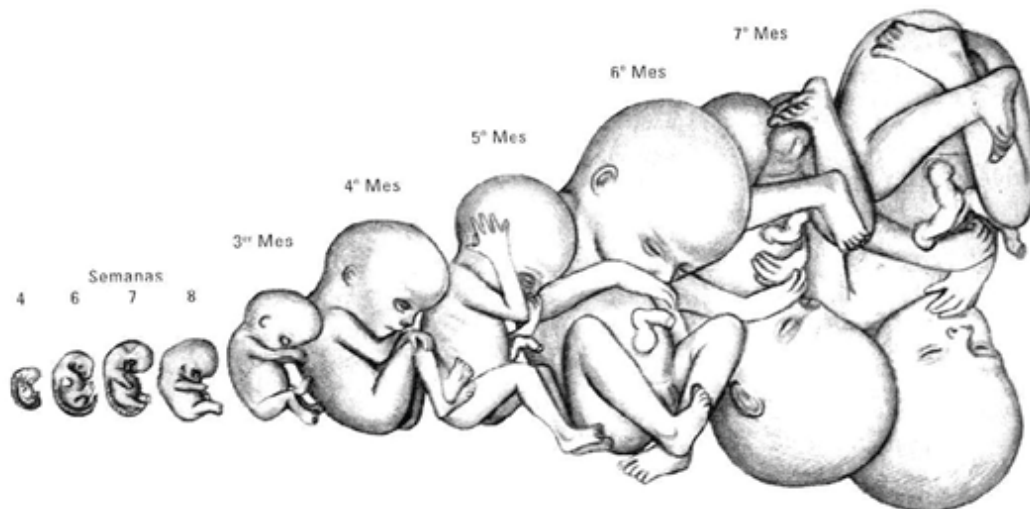
---

#### I.1. Principios del desarrollo

El organismo humano normalmente se desarrolla aproximadamente 9 meses dentro del vientre materno hasta su alumbramiento entre las 38 y 40 semanas de gestación. El desarrollo del nuevo ser comienza con la fecundación, cuando un espermatozoide fecunda el **óvulo**. Allí se forma la primera célula denominada huevo o cigoto que contendrá la información genética necesaria para el desarrollo del bebé humano (Langman, 2004).

Dos principios fundamentales guían el desarrollo del organismo humano tanto antes como después del nacimiento:

**Principio Céfalocaudal:** según el cual el desarrollo progresa desde la cabeza hasta la parte inferior del cuerpo o “cola”. Cefálico refiere a cabeza y caudal a cola por lo que desde este principio el desarrollo va “de la cabeza a la cola”. Cuando las células comienzan a diferenciarse en estructuras y órganos, la forma del embrión termina en su parte inferior en algo parecido a una cola (véase figura de embrión de 6-7 semanas). De hecho, a los pocos días de fecundado se observa la aparición de una estructura que más tarde será el cerebro, mientras que el resto del cuerpo se va armando posteriormente. De acuerdo con este principio, mientras más cerca de la cabeza esté el órgano, con mayor rapidez logrará su madurez. El ritmo del desarrollo es más veloz en el extremo cefálico que en el caudal. En consecuencia, cuando el niño nace, la estructura más desarrollada es la cabeza, mientras que las más inmaduras son las extremidades. Puede claramente observarse el gran tamaño de la cabeza que caracteriza al embrión humano, siendo el cerebro y los ojos exageradamente grandes. A las ocho semanas de gestación aproximadamente la cabeza del embrión ocupa prácticamente la mitad del cuerpo y al nacer mide la cuarta parte del tamaño del recién nacido. A medida que el desarrollo avanza el cuerpo se va proporcionando y van tomando protagonismo otras partes del cuerpo como tronco y porciones inferiores como lo muestra la figura:



[http://3.bp.blogspot.com/-GHE7tm0JI\\_Q/Ud3eZPxNRkllDi4/CvsnxGHQw/s160/r2.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-GHE7tm0JI_Q/Ud3eZPxNRkllDi4/CvsnxGHQw/s160/r2.jpg)

**Principio Próximo-Distal:** en función del cual el desarrollo avanza desde el tronco o centro del cuerpo a las extremidades, “de cerca a lejos”. En el embrión, cabeza y tronco se desarrollan antes que las extremidades así como brazos y piernas lo hacen antes que los dedos de manos y pies. Según este principio, los órganos que están más próximos al eje del cuerpo se desarrollan primero que los más distantes. Este principio explica porque se adquiere primero la motricidad gruesa y después la fina.

## 1.2. Fases del Desarrollo Fetal

Durante el desarrollo in-útero se pueden distinguir **períodos o fases** que cara y pueden resumirse como sigue:

**Período germinal:** Este período comienza con la fecundación y culmina con la implantación del huevo aproximadamente a los 14 días. Paulatinamente el huevo se divide, complejiza, atraviesa la trompa de Falopio e implanta en la pared del **útero**. A los dos días y medio luego de la fertilización el huevo o cigoto se divide rápidamente, lo que se denomina *mitosis*. Este período de división celular implica el más rápido crecimiento de todo el ciclo vital humano. A las 72 horas de su implantación la división es de 16 a 32 células, a las 96 horas es de 64 y así continua la división hasta que la **única** célula original se convierte en más de 800 mil millones de células especializadas que constituyen el cuerpo humano. El viaje del **óvulo** al **útero** dura aproximadamente 3 días, al llegar su forma ha cambiado a una esfera llena de líquido denominada blastocito que se implantará en la pared del **útero**. En uno o dos días más, y gracias al proceso de diferenciación celular, las paredes del blastocito se engrosan y se desarrolla el embrión. A partir de allí se da un proceso de diferenciación que implica:

1. Una capa superior o ectodermo: piel, uñas, cabello, dientes, **órganos** de los sentidos y sistema nervioso se derivan de esta capa.
2. Una capa inferior o endodermo: sistema digestivo, hígado, páncreas, glándulas salivales y sistema respiratorio se derivan de esta capa.
3. Una capa intermedia o mesodermo: esta capa se desarrolla posteriormente y de ella se derivan capa interna de la piel, músculos, esqueleto, sistema excretor y circulatorio.

Otras partes del blastocito se convierten en placenta, cordón umbilical y saco amniótico. El cordón umbilical (unido a la placenta) lleva al bebé el oxígeno y nutrientes que necesita, la placenta está relacionada con la inmunidad interna y produce las hormonas que sostiene al bebé durante la gestación, las que entre otras cosas, estimulan las contracciones uterinas durante el parto y preparan el pecho materno para la lactancia. El saco amniótico protege al bebé y le brinda un medio **óptimo** para el movimiento y el registro de estímulos.

**Período embrionario:** Va de los 14 días a las 8 semanas de gestación. Aquí los principales **órganos** y sistemas corporales se desarrollan. Por ello, las influencias externas como enfermedades, agentes tóxicos o infecciosos pueden ser críticas en este período. Muchos abortos espontáneos ocasionados por anomalías severas ocurren en este período.

**Período Fetal:** Va de la 8va semana gestacional hasta el parto. Aquí el feto aumenta sustancialmente su tamaño y complejiza sus **órganos** y sistemas corporales. El feto crece desde 8 gramos en la octava semana hasta aproximadamente 3.400 gramos al nacimiento, un aumento de 425 veces. La mayor parte de la masa se adquiere en el tercer trimestre (del séptimo al noveno mes); si bien, el feto crece en longitud fundamentalmente en el segundo trimestre (del cuarto al sexto mes). El crecimiento del feto se acompaña de cambios drásticos en las proporciones, sobre todo, en la relación de la cabeza con el resto del cuerpo. Es así como la cabeza es grande con respecto al cuerpo, en los primeros 4 meses de gestación, y normaliza las proporciones gradualmente entre el quinto y noveno mes. Es en este período cuando comienzan los latidos cardíacos y los movimientos fetales. Paulatinamente el feto se va tornando más activo exhibiendo conductas que involucran diferentes reflejos, movimientos de rotación y flexión y, cuando comienza el último trimestre, hasta habilidades de procesamiento de estímulos de diversas modalidades sensoriales (véase Tabla I).

Tabla I: Evolución del desarrollo fetal mes a mes

Fin del mes	Tamaño y masa aproximado	Cambios representativos
1	0.6 cm.	El tamaño del organismo es 10.000 mayor que el cigoto exhibiendo el mayor crecimiento pre o posnatal. En la cabeza aparecen las prominencias que darán lugar a ojos, nariz y oídos y en el cuerpo a las extremidades. Comienza a formarse el corazón que ya late, la columna vertebral y el sistema nervioso central, cuyos indicios pueden apreciarse a partir de la 3° semana. Los grandes sistemas y órganos también comienzan a formarse como el aparato digestivo, riñones e hígado.
2	3 cm. 8 g.	El feto tiene gran cabeza, que ocupa la mitad de su cuerpo. Se distinguen las partes de la cara aunque los ojos están todavía muy separados y los párpados se hallan fusionados. La nariz es plana. Se inicia la osificación y los vasos sanguíneos principales. Se distinguen las extremidades superiores e inferiores y los dedos están bien formados. Ya lo reviste una fina capa de piel que es sensible al tacto. Continúa el desarrollo de muchos órganos internos. El estómago ya produce jugos digestivos, el hígado produce células sanguíneas y los riñones eliminan ácido úrico.
3	7.5 cm. 30 g.	Su cabeza ahora ocupa la tercera parte de su cuerpo y su frente es amplia. Aunque los ojos se han desarrollado casi por completo, los párpados todavía se encuentran fusionados, se desarrolla el puente nasal, las cuerdas vocales, se observan los labios y los oídos externos. Ya se puede determinar el sexo. Están formadas por completo las extremidades y se desarrollan las uñas. Es detectable el latido cardiaco. Continúa la osificación y el desarrollo de los sistemas orgánicos y corporales. Ya es detectable la respiración, la deglución de líquido amniótico y la producción de orina. Comienzan los movimientos y responde a la estimulación con reflejos como el palpebral, succión, prensión, babinski. Estos movimientos aún no puede sentirlos la madre.
4	20 cm. 150 g.	La cabeza ocupa la cuarta parte del cuerpo respetando la proporción que tendrá al nacer. La cara adquiere rasgos humanos y aparece pelo en la cabeza. El cordón umbilical crece rápidamente y la placenta está completamente desarrollada. Muchos huesos están osificados y se inicia la formación de las articulaciones. Ocurre con rapidez el desarrollo de los aparatos corporales y aumenta el tono muscular, mostrando movimientos y reflejos más intensos. La madre ya puede sentir los movimientos fetales.

Fin del mes	Tamaño y masa aproximado	Cambios representativos
5	25 a 30 cm. 300 a 450 g.	La cabeza está menos desproporcionada en relación con el resto del cuerpo. Ya se observan ritmos de sueño-vigilia. Adquiere una posición fetal y está más activo. Aparecen las cejas, las pestañas, crece más cabello y el cuerpo se reviste de un vello fino (lanugo). Se forma la grasa parda, que es el sitio de producción del calor y comienzan a funcionar las glándulas sudoríparas y sebáceas. Es frecuente que la madre sienta los movimientos fetales. Continúa el desarrollo acelerado de los aparatos corporales.
6	27 a 35 cm. 550 a 800 g.	Disminuye la velocidad de crecimiento. Se separan los párpados y puede abrir los ojos y mirar en diversas direcciones. Sus movimientos son constantes, empuña y abre sus puños, rota y se estira. Ya puede oír los sonidos que pasan filtrados a través del líquido amniótico. El sistema respiratorio no está maduro por lo que, en general, no vive fuera del útero.
7	35 a 45 cm. 1500 a 2500g	El feto de siete meses (premature) puede sobrevivir fuera del útero. Ya tiene patrones reflejos completamente desarrollados y responde a una variedad de estímulos. Su SNC es funcional para adquirir información de su medio uterino. Por lo general, ya adquiere la posición de cabeza (con los pies hacia la cabeza materna) que colaborará en el parto. Su piel se arruga y puede comenzar a perder lanugo. Su cabello seguirá creciendo.
8	45 a 50 cm. 2500 a 3000g	Comienza a estrecharse su espacio por lo que se reducen sus movimientos. Se deposita la grasa subcutánea que le permitirá ajustarse a las diferentes temperaturas fuera del útero. Disminuyen las arrugas de la piel. Tiene altas chances de sobrevivir fuera del útero aunque debe controlarse la madurez pulmonar.
9	50 cm. 3000 a 3500g	Deja de crecer. Los varones tienden a ser más grandes. Se acumula más grasa subcutánea y los sistemas orgánicos operan de manera eficiente, aumenta la frecuencia cardíaca y elimina más desechos por el cordón. Se desvanece el color rojizo de la piel Se esfaceta el lanugo. Las uñas crecen hasta el extremo de los dedos e incluso más allá.

## 2. La transición a la maternidad/paternidad

---

Cuando la llegada de un bebé se anuncia en la familia ocurren una serie de ajustes, adaptaciones y cambios que no sólo son a nivel físico y biológico en la madre sino que implican todo un repertorio de transformaciones a nivel psicológico y social que afectan a ambos padres y a la familia toda. Brazelton sostiene que estos cambios ocurren desde el momento mismo del embarazo y que evolucionan con el desarrollo progresivo del feto, quien no sólo aumenta en tamaño y crecimiento sino también en capacidades. Los padres transcurren por la adaptación a la noticia al comienzo del embarazo, la percepción de los movimientos fetales entre el 4° y 5° mes que los conecta con el niño de una manera particular hasta que finalmente, en el **último** trimestre, ya son capaces de brindarle una individualidad distintiva al niño que está por nacer (Brazelton y Cramer, 1993).

Desde la antigüedad hasta nuestros tiempos se puede apreciar que existieron diversos modos de relación madre-hijo, pero a pesar de los avatares de las distintas épocas, existió una fuerza prevalente: la necesidad de nuestra especie de preservar a los bebés a través del cuidado y de la comunicación humana. En el ser humano, el fenómeno de la maternidad excede el hecho biológico y tiene un significado a nivel social, cultural y psicológico. Muchos autores lo denominan *maternalización o maternaje*.

De acuerdo a Oiberman (2008) la maternidad como fenómeno psicobiológico, y crisis vital evolutiva, reactiva conflictos del pasado y potencia las problemáticas presentes, sobre todo las relacionadas con los vínculos con los otros. En este sentido, representa una crisis que afecta a todo el grupo familiar, que es atravesada por la mujer en función de:

- Su historia personal.
- La estructura de su personalidad.
- Su situación presente (conyugal, familiar y social).
- Las características del bebé.
- La ubicación de ese niño en el encadenamiento histórico de su familia.

Durante mucho tiempo, la psicología evolutiva limitó su campo de estudio a los procesos de desarrollo durante la infancia y adolescencia. A partir de que la adultez y la senectud empezaron a ser objeto de estudio, los investigadores se interesaron por aquellas experiencias vitales que, más allá de la infancia, parecían tener un gran impacto en el desarrollo; acontecimientos que desencadenaban momentos de desequilibrio y conflicto, que requerían adaptarse a nuevos roles y nuevas exigencias.

Convertirse en padres es uno de los acontecimientos que puede ser definido en estos términos. De este modo, la maternidad y paternidad es considerada como una transición evolutiva desencadenante de procesos de cambio, de tensiones y redefiniciones de la propia vida y de las relaciones personalmente significativas.

La transición a la maternidad y la paternidad se inicia cuando mujer y hombre saben que van a convertirse en madre y padre. A partir de ese momento comienza un período de duración variable que supone la adaptación a una situación que plantea

importantes demandas y requiere la adopción de nuevos roles. Algunos de estos cambios son más transitorios y otros tendrán efectos más permanentes. Se considera que la transición termina cuando los cambios se estabilizan. Teniendo en cuenta las diferencias familiares, hay un cierto acuerdo en situar el final de esta transición en torno a los dos años después del nacimiento del bebé.

Durante la segunda mitad del siglo XX se inician las primeras investigaciones en este campo, procedentes de sociólogos centrados en el estudio de la familia. Estos primeros estudios abrieron el debate respecto a si la transición a la maternidad y la paternidad debía considerarse como una *crisis* o como una *transición* normal del ciclo familiar. Es en las décadas de los ochenta y de los noventa cuando se da una importante proliferación de investigaciones y publicaciones. Si bien, los resultados de estos estudios no apoyan la idea de que el hecho de convertirse en madre y padre supone una crisis inevitable para la pareja, hay un amplio consenso en considerar este período como un *proceso potencialmente estresante* (Cowan y Hetherington, 1991; Maldonado-Duran y Lartigue, 2008).

Las tareas relacionadas con el cuidado y la crianza de un bebé, los posibles cambios en las relaciones conyugales, la necesidad de compatibilizar distintos roles, los cambios de hábitos, las restricciones a la libertad personal, las repercusiones sobre la actividad profesional o los costos económicos, son algunos de los aspectos que pueden resultar problemáticos.

Si bien es cierto que la llegada de un bebé requiere importantes cambios, no es menos cierto que la maternidad y paternidad conllevan indudables satisfacciones y efectos positivos tanto a nivel personal como social. Los lazos emocionales que se crean con el cuidado y contacto directo con el bebé, los sentimientos de desarrollo y realización personal, el sentido de cohesión familiar y el valor social que siguen teniendo los hijos, continúan siendo razones argumentadas por los adultos a la hora de decidirse a afrontar con ilusión la compleja tarea de convertirse en padres (Brooks, 1996).

Brazelton y Cramer (1993) efectúan importantes aportes en relación a los diversos factores que intervienen en el establecimiento del vínculo temprano entre padres y bebés. De acuerdo a estos autores, el vínculo con un recién nacido se construye sobre relaciones previas con un hijo imaginario y con el feto en desarrollo que ha formado parte del mundo de los padres durante los nueve meses de embarazo. Distinguen dos etapas en el establecimiento de esta relación temprana:

- *Prehistoria del vínculo*: hace referencia al conjunto de fuerzas biológicas y ambientales, que llevan a mujeres y hombres a desear tener hijos, y las fantasías que estos deseos suscitan.
- *Albores del vínculo*: donde describen la progresión de etapas durante el embarazo, y los nueve meses de adaptación al feto en crecimiento.

En la **prehistoria del vínculo**, los autores analizan las transformaciones causadas por el embarazo mismo y las reacomodaciones emocionales y fantasías que aparecen a medida que la mujer desarrolla su nueva identidad como madre.

El deseo de una mujer de tener un hijo es producto de muchos motivos e impulsos diferentes. Entre ellos encontramos:

- *Identificación*: todas las mujeres han experimentado alguna forma de cuidado materno durante su desarrollo, han aprendido por imitación los comportamientos maternos. El contexto fomenta este proceso de identificación inconsciente con la madre y las figuras maternas, reforzando este tipo de aprendizaje por ejemplo en los juegos dramatizados que implican roles maternos.
- *El deseo de ser completa y omnipotente*: se corresponde con el deseo narcisista de conservar una imagen idealizada de una misma como persona completa y omnipotente, el deseo de duplicarse y de cumplir los propios ideales. Este deseo encuentra satisfacción tanto durante el embarazo como ante la llegada del hijo. El embarazo ofrece una oportunidad de ser plena, de ser completa, de experimentar su cuerpo como potente y productivo. En el deseo narcisista de completarse a través del hijo la madre contemplará al niño como una extensión de sí exhibiéndolo con orgullo.
- *El deseo de fusión y unidad con otro*: hace referencia a la fantasía de la simbiosis, de la fusión de una misma y el hijo, que a su vez está asociado al deseo de volver a la unidad con la propia madre. Para el autor, este deseo constituye una fase vital del desarrollo normal, fundamental para el mantenimiento de la autoestima. Después del parto, el desarrollo y mantenimiento de actitudes maternas de vínculo, van a depender de que la mujer recobre estas fantasías de unidad con su propia madre.
- *El deseo de reflejarse en el hijo*: se relaciona con la sensación de inmortalidad, el hijo representa una promesa de continuidad. Reflejarse es una dimensión fundamental del narcisismo, del desarrollo y mantenimiento de una autoimagen sana. El hijo amado implicará amar la propia imagen reproducida. El hijo deseado implica la esperanza de duplicarse generando una sensación de inmortalidad en la continuación. El hijo es visto como el siguiente eslabón de una cadena que une a cada progenitor con sus propios padres y antepasados.
- *Cumplimiento de ideales y oportunidades perdidas*: el futuro hijo representa la oportunidad de superar transigencias y limitaciones. El hijo imaginario entraña el ideal del yo del progenitor y sólo puede imaginársele perfecto. Este tipo de deseos se tornan indispensables ya que favorecen el establecimiento del vínculo de apego: la mamá debe ver a su hijo como algo único, como un potencial redentor de esperanzas perdidas y como un ser con pleno poder para cumplir sus deseos. Ella puede dejar de lado después del parto, sus propias necesidades narcisistas, porque ahora están depositadas en el bebé.
- *El deseo de renovar viejas relaciones*: la expectativa de recobrar vínculos pasados también constituye un incentivo para desear un hijo. Al hijo fantaseado se le atribuyen poderes mágicos: el poder de reparar viejas separaciones, de negar el paso del tiempo y el dolor de la muerte de seres queridos. Los embarazos tras la pérdida de familiares cercanos son frecuentes. En muchos casos, la expectativa de recobrar vínculos pasados es un incentivo para tener un hijo y el futuro niño actúa como “reparador” reviviendo en la familia viejos lazos perdidos.



- *La oportunidad tanto de reemplazar como de separarse de la propia madre:* en su deseo de tener un hijo, la madre experimenta una singular forma de doble identificación. Se identifica simultáneamente con su propia madre y con su feto. Sobre la base de experiencias pasadas con su madre y ella misma como bebé, construirá el conjunto de ideas y creencias en relación a los roles y atributos de cada uno.

Estos deseos que acabamos de enumerar juegan un papel fundamental en el establecimiento del vínculo, preparando las condiciones para que el mismo se materialice tras el nacimiento del hijo.

Por otro lado, durante los **albores del vínculo**, los autores ubican el nacimiento del apego parental y distinguen durante el embarazo tres tareas, cada una de ellas asociada con una etapa del desarrollo físico del feto.

### **I. Primera Etapa:** *Aceptación de la noticia.*

Los padres se adaptan a la noticia del embarazo, iniciando una nueva etapa en sus vidas. La relación de “uno a uno” que tienen entre ellos deberá evolucionar para convertirse en un triángulo. Se reactivan conflictos de la infancia, la primer fantasía que aparece es la de evitar los conflictos de su propia niñez y convertirse en padres perfectos. También surgen sentimientos de temor y ambivalencia, frente a la fantasía de tener un hijo con problemas. Como recurso defensivo, es frecuente que la mamá, comience a idealizar a su hijo en esta etapa. Teniendo en cuenta este tumulto de emociones ambivalentes que se despiertan en esta etapa, se torna necesario el acompañamiento y apoyo afectivo, ya sea en la familia o en el ámbito de los equipos de salud.

En este sentido; la ley nacional N°25.929 de Parto Humanizado contempla estas necesidades al establecer el derecho de todas las mujeres a transitar un embarazo, parto y posparto respetado. Esto es, a grandes rasgos, que ella decida desde quién la acompañará durante el proceso, pasando por en qué posición parir, hasta si quiere o no recibir anestesia. La legislación indica que toda mujer, en relación con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto, tiene los siguientes derechos: a) A ser informada sobre las distintas intervenciones médicas que pudieren tener lugar durante esos procesos de manera que pueda optar libremente cuando existieren diferentes alternativas, b) A ser tratada con respeto, y de modo individual y personalizado que le garantice la intimidad durante todo el proceso asistencial y tenga en consideración sus pautas culturales, c) A ser considerada, en su situación respecto del proceso de nacimiento, como persona sana, de modo que se facilite su participación como protagonista de su propio parto, d) Al parto natural, respetuoso de los tiempos biológico y psicológico, evitando prácticas invasivas y suministro de medicación que no estén justificados por el estado de salud de la parturienta o de la persona por nacer, e) A ser informada sobre la evolución de su parto, el estado de su hijo o hija y, en general, a que se le haga partícipe de las diferentes actuaciones de los profesionales, f) A no ser sometida a ningún examen o intervención cuyo propósito sea de investigación, salvo consentimiento manifestado por escrito bajo protocolo aprobado por el Comité de Bioética, g) A estar acompañada por una persona

de su confianza y elección durante el trabajo de parto, parto y postparto, h) A tener a su lado a su hijo durante la permanencia en el establecimiento sanitario, siempre que el recién nacido no requiera de cuidados especiales, i) A ser informada, desde el embarazo, sobre los beneficios de la lactancia materna y recibir apoyo para amamantar, j) A recibir asesoramiento e información sobre los cuidados de sí misma y del niño, k) A ser informada específicamente sobre los efectos adversos del tabaco, el alcohol y las drogas sobre el niño y ella misma.

Tanto las obras sociales como las empresas de medicina privada deberán instrumentar las medidas y ejecutar los cambios necesarios para garantizar el cumplimiento de la ley. Para luego fijar que “cada persona tiene derecho a elegir de manera informada y con libertad el lugar y la forma en la que va a transitar su trabajo de parto (deambulación, posición, analgesia, acompañamiento) y la vía de nacimiento” y “el equipo de salud y la institución asistente deberán respetar tal decisión, en tanto no comprometa la salud del binomio madre-hijo/a. Asimismo, toda mujer “tiene derecho a estar acompañada por una persona de su confianza y elección”. Asimismo, la norma prevé que “con el objeto de favorecer el **vínculo precoz**, el equipo de salud deberá fomentar desde el momento mismo del nacimiento e independientemente de la vía del parto, el contacto del recién nacido con su madre y familiares directos o acompañantes que ésta disponga”. Asimismo, “la institución deberá brindar a la mujer las condiciones necesarias y adecuadas para que pueda amamantar, desde la sala de partos y durante toda su internación”.

En definitiva, la ley viene a poner de relieve la importancia de generar un espacio familiar donde la mamá y su bebé sean los protagonistas y donde el nacimiento se desarrolle de la manera más natural posible.

## **II. Segunda Etapa:** *Los primeros indicios de un ser separado.*

Los padres comienzan a reconocer al feto como un ser separado de la madre, que se confirma con la percepción de los primeros movimientos fetales. Esto suele ocurrir durante el quinto mes de embarazo cuando los primeros movimientos del bebé son percibidos por la madre. Desde el punto de vista psicológico el bebé ha comenzado a adquirir autonomía. Es posible afirmar que es aquí donde empieza el vínculo más temprano, ya que ahora hay un ser separado, y por lo tanto la posibilidad de una relación. Al tiempo que se producen cambios visibles en su cuerpo, surgen nuevas fantasías en la madre basadas en la relación infantil con su propia madre, de esta manera puede identificarse con el feto ahora perceptible, y también revivir sus propios deseos de fusión y simbiosis con su madre. Por otra parte, otro factor que colabora en favor de la percepción del bebé como ser independiente, es el reconocimiento por parte de la madre, del rol del padre. Reconocer el rol del padre no sólo ayuda a la futura madre en la tarea de separarse del feto y de diferenciarlo de sus fantasías, sino que también le da la tranquilidad de que no será la única responsable de cualquier éxito o fracaso.

### **III. Tercera Etapa:** *El aprendizaje sobre el futuro bebé.*

Durante los últimos meses de embarazo, los padres comienzan a personificar al bebé, a verlo como un individuo separado y real. Comienzan a elegir nombre, preparar la casa y planificar la nueva vida cotidiana que implicará la llegada del niño. La personificación del feto por parte de los padres y la creciente actividad de éste durante los últimos meses colaboran en la construcción del vínculo entre ambos. Mientras el feto es más y más activo crece en la mamá la capacidad de reconocer los ciclos y patrones de movimientos y actividad de su hijo. Cómo se ajustan las respuestas a ello puede considerarse como las primeras formas de interacción temprana. Se sabe que los movimientos fetales evolucionan en intensidad y forma, desde unos 200 movimientos en la semana 20 hasta un máximo de 575 en la semana 32. Por lo general, los informes de las madres coinciden con las mediciones objetivas de los movimientos en el feto. En relación a los ciclos de actividad, la mayoría de las madres predice que los picos de movimiento fetal ocurrirán durante momentos de inactividad para ella. Es posible que el feto se adapte al descanso-actividad de la madre. Cuando la madre está activa, el feto permanecerá quieto. Cuando ella está quieta, el feto empezará a moverse por las paredes uterinas.

Que la madre pueda predecir los movimientos del feto y su adaptación a sus propios ritmos de sueño-vigilia con precisión implica considerar al hijo como persona separada, que se ajusta a ella y viceversa, lo que va construyendo el vínculo entre ambos. Finalmente, en el último trimestre, el feto responde a diversos tipos de estimulación como la visual, auditiva y cinestésica. Con técnicas de estimulación específicas y no invasivas hoy se sabe que cerca de los 6 meses los fetos responden a sonidos, presiones y vibraciones y hasta luces de distinta intensidad que se colocan sobre el abdomen de la madre. El feto aprende sobre estos estímulos, no sólo respondiendo abiertamente a la información que registra sino también demostrando habituación cuando estos se repiten en el tiempo. La no habituación puede indicar signos de estrés fetal e irritabilidad del sistema nervioso. Las variaciones observadas en la respuesta a estímulos dependen no sólo de la frecuencia y familiaridad que para el feto tienen los mismos, sino también de la intensidad con la que se presentan y de cómo modula el niño sus estados de sueño vigilia. Estas respuestas diferenciadas a los estímulos externos son percibidas como señales por la madre, la que ajusta sus respuestas de manera concomitante, lo que inicia la sincronía entre madre e hijo.

Cuando se produce el parto, entonces, la madre ya está preparada para afrontar la conmoción de la separación anatómica, la adaptación a un bebé particular y, sobretodo, una nueva relación que combinará sus propias necesidades con las del niño. Winnicott describió como una forma de “enfermedad normal” a esta situación en la que se envuelta la madre cuando debe “calzarse los zapatos del bebé”. Señala que, al momento del nacimiento, la madre tiene las misiones de asumir:

- El abrupto término de la sensación de fusión con el feto y las fantasías de integridad propiciadas por el embarazo
- Los sentimientos de extrañeza que implican la adaptación a un nuevo ser

- Las características del bebé real llorando al hijo “perfecto” imaginario
- El temor de dañar al bebé indefenso (común en madres primerizas)
- La total dependencia del bebé, tolerando y disfrutando de las exigencias que esto implica (en particular si da el pecho)

Esta “conmoción” implica una nueva identificación maternal, una focalización de los afectos de la mujer y la capacidad de reconocer y adaptarse a una nueva realidad ineludible. Estos cambios en la madre no son ajenos a los que debe experimentar el padre. En ambos, el recién nacido constituirá una poderosa fuerza en su nueva vida, capaz de contribuir desde el principio a la relación en desarrollo (Brazelton y Cramer, 1993).

# CAPITULO 6

## El recién nacido

*Faas, A.E.*

### I. Etapas del parto

---

Aproximadamente 15 días antes del nacimiento comienza lo que se denomina “trabajo de parto”. El parto es el proceso expulsivo del feto que se inicia mediante contracciones uterinas graduales y progresivas que ayudan a que éste descienda por el canal de parto. Cuando el descenso se produce, la progesterona, que durante la gestación mantiene relajados los músculos uterinos y le da firmeza al cuello uterino, cambia su equilibrio en relación al nivel de estrógenos, los que al aumentar rápidamente contraen el útero y aportan laxitud al cuello. Al mismo tiempo, la placenta produce la denominada “hormona liberadora de corticotropina” (CRH) que promueve la maduración de los pulmones del feto, hecho fundamental para la adaptación del medio acuático intrauterino al medio aéreo en el cual deberá sobrevivir. Como puede verse, una serie de factores se conjugan para colaborar con el nacimiento de un niño por parto normal o vaginal. Cuando se analizan los momentos del parto, se identifican 4 etapas:

1. Primera Etapa: Implica contracciones uterinas regulares de frecuencia creciente que ensanchan o dilatan el cuello del útero. Es la más prolongada del parto y su extensión puede superar las 12 hs. en la madre primípara.
2. Segunda Etapa: Aquí la cabeza del bebé comienza a pasar por el cuello del útero. Esta etapa termina cuando el bebé abandona el cuerpo de la madre y dura entre una y dos horas. Más allá de este tiempo el bebé necesitará atención.
3. Tercera Etapa: En esta etapa se expulsa la placenta y se corta el cordón umbilical, realizándose los procedimientos médicos necesarios para curar el remanente del mismo que posteriormente formará el ombligo del bebé. Estos procedimientos suelen tomar de 15 a 20 minutos.
4. Cuarta Etapa: La recuperación de la madre durante las dos horas posteriores al alumbramiento constituyen esta etapa con los procedimientos médicos necesarios que monitorean su recuperación.

Sin embargo, un número considerable de partos ocurre por cesárea. A partir de 1970, el aumento del peso promedio al nacer y la tendencia a las maternidades tardías han aumentado el número de cesáreas. Muchas veces la cesárea es un procedimiento innecesario sumando a esto que el parto natural estimula la producción de hormonas

que colaboran con la adaptación del bebé fuera del útero. Más aún, el procedimiento por cesárea puede ser incluso perjudicial para el niño. Aproximadamente un 4% tiene complicaciones como hemorragias o infecciones.

Cuando un parto natural ocurre, diversos factores anatómicos, fisiológicos y psicológicos pueden influir facilitando o dificultando el mismo. Entre los primeros podemos mencionar la conformación anatómica tanto de la madre como del hijo, la posición del feto en el útero materno, el estado de salud materno, entre otros. Entre los factores psicológicos, la preparación de la madre para el parto y los temores asociados a él revisten una importancia fundamental.

A principios del siglo XX el Dr. Grantly Dick-Read relacionó el dolor del parto fundamentalmente con el temor materno ante esta situación y fomentó el parto natural combinado con estrategias de educación a las madres sobre respiración y relajación. A mediados de siglo, el Dr. Lamaze introdujo el “parto preparado” que implica la orientación hacia toda una serie de respuestas físicas voluntarias y aprendidas ante el dolor al tiempo que se trabaja con información certera sobre la anatomía y fisiología del parto. Las actuales estrategias de “psicoprofilaxis obstétrica” se basan en los principios fundamentales de este método. La *psicoprofilaxis obstétrica* implica un conjunto de estrategias que conjugan información sobre los cambios biológicos del embarazo, la práctica de ejercicios físicos y técnicas psicoterapéuticas de grupo para lograr que la mujer embarazada y su pareja tengan plena conciencia del proceso que atraviesan y puedan actuar en consecuencia en el momento del parto, evitando la administración innecesaria de analgésicos o anestesia. Los cursos suelen comenzar en la semana 30 de embarazo y su dictado está a cargo de equipos interdisciplinarios conformados principalmente por obstetras y psicólogos quienes brindan conocimiento de los fenómenos fisiológicos del embarazo y el parto, entrenamiento en ejercicios prácticos de tipo obstétrico (respiración, relajación y pujidos) y entrenamiento psicológico (relajación, autocontrol emocional, reducción de la ansiedad, el miedo, de los pensamientos en torno al embarazo y habilidades para encarar situaciones de estrés en el ámbito hospitalario) reduciendo de esta manera el estrés y/o el temor ante el parto. Como se mencionara, las consecuencias psicológicas asociadas al proceso de parto también pueden mitigarse hoy con un mayor protagonismo de la mujer en lo que se denomina “parto humanizado” que implica la participación activa de la mujer en el proceso de embarazo, parto y puerperio pudiendo estar acompañada de quien elija, recibiendo la información adecuada para la toma de decisiones y siendo considerada una persona sana. Un parto respetado implica respetar los tiempos biológicos y psicológicos evitando prácticas invasivas innecesarias.

Como puede verse, el nacimiento del bebé representa un momento crítico tanto para la madre como para el niño. Si pensamos en el nuevo ser, el parto implica la separación abrupta de su órgano vital y nutricio, la placenta, debiendo poner en funcionamiento sus pulmones y comenzar a respirar. El llanto inicial es el indicador de que los pulmones se han inflado, marcando la vitalidad del neonato. A partir de este momento, muchas funciones que cumplía la madre deberán estar a cargo del bebé, el que no sólo deberá ajustar su respiración al medio aéreo sino también su oscilante temperatura. La protección y amortiguación característica del útero materno

se reemplazará por un cúmulo de estímulos externos que suscitarán en él variadas reacciones físicas y comportamentales. El corte del cordón umbilical lo llevará a incorporar y digerir por sí mismo su alimento. Comenzará por primera vez a eliminar desechos hacia el exterior y modificará su circulación sanguínea, que ahora pasará por los pulmones para oxigenarse. Todo ello hacen del recién nacido un ser complejo y particular con funciones y capacidades que le son propias.

## 2. Funciones y Capacidades del Recién Nacido

---

El recién nacido viene al mundo provisto de unas características físicas particulares que, junto a un vasto repertorio de funciones y capacidades, lo preparan para adaptarse exitosamente al mundo que lo rodea.

Siguiendo a Delval (1996) las capacidades del recién nacido se pueden agrupar en tres sistemas: para recibir, para actuar y para transmitir información.

- El sistema para *recibir* información involucra todas las capacidades sensoriales que colaboran con la percepción del entorno: sistema visual, auditivo, táctil, gustativo y olfativo. Como se verá mas adelante, estos sistemas están medianamente preparados al nacer pero irán evolucionando y madurando a medida que el bebé se desarrolla e interactúa con su mundo circundante. La experiencia repetida y la familiarización cotidiana con los objetos y personas de su entorno facilitan la discriminación sensorial y el recién nacido pronto aprenderá a distinguir una cara de otra, o una cara de un objeto o un objeto de otro. Sabrá las características particulares del olor de su mamá a diferencia del de otras personas y también podrá anticiparla al escuchar su voz. Las capacidades crecientes de integración sensorial le ayudarán a incorporar lo que sucede a su alrededor posibilitándole comportamientos cada vez más adaptativos.
- El sistema para *transmitir* información involucra justamente estas conductas y comportamientos seleccionados útiles para la supervivencia. Comportamientos como el llanto, las diversas expresiones faciales, la activación de los movimientos del rostro y del cuerpo e incluso las variaciones (aceleración o desaceleración) en su ritmo cardíaco y respiratorio son conductas a través de las cuales el niño nos transmite qué le está sucediendo o cómo está registrando información proveniente de su entorno.
- El sistema para *actuar* involucra para Delval los reflejos, que en principio son conductas innatas de respuesta a estímulos ambientales (internos o externos), pero luego muchos de ellos se complejizan tornándose comportamientos aprendidos modulados por la experiencia. Muchos de los comportamientos reflejos aparecen por dolor, hambre, es decir motivados por estímulos internos, pero otros lo son en respuesta a contacto físico, sonidos intensos, etc. La succión es uno de los reflejos fundamentales del recién nacido ya que no sólo le asegura la supervivencia sino que también, y como se verá más adelante, es el medio que el niño utiliza para explorar el mundo durante los primeros meses. Cuando un bebé nace necesitará identificar al pecho que lo alimenta así como a la persona que lo provee de él y esto asegurará su supervivencia.

Así, los reflejos de orientación y prensión, que colaboran con la identificación y el “agarre” a la madre así como el de succión, que colabora con la conducta de alimentación mediante el pecho materno, son fundamentales para la sobrevivencia del niño y tienen un gran valor adaptativo para el recién nacido. Más adelante veremos cómo estos reflejos también son de gran importancia desde el punto de vista psicológico resultando de gran valor en el establecimiento del vínculo de apego. Otros reflejos como gatear, nadar e incluso caminar (reflejo de marcha automática) desaparecen luego de unos meses apareciendo mucho más tarde como conductas aprendidas.

Para comprender las características de un recién nacido debemos considerar el interjuego dinámico entre sus sistemas físicos y corporales, sus sistemas comportamentales y sus capacidades de aprendizaje y memoria sobre su entorno particular.

## 2.1. Sistemas Físicos y Corporales

El peso al nacer de un neonato ronda los 3.000 gr promedio y su talla media es de 50 cm. Los varones suelen tener más peso y talla que las niñas y estas diferencias tienden a mantenerse a medida que el bebé crece.

Pueden verse estas diferencias en la tabla I que se presenta a continuación:

**Tabla I a y b: Diferencias por género en peso y talla durante el primer año de vida**

a. Niños						
Edad	Peso (g)			Longitud (cm)		
	Bajo (3)	Medio (50)	Alto (97)	Baja (3)	Media (50)	Alta (97)
36 semanas	1.890	2.950	3.820	44,00	47,40	50,80
37 semanas	2.220	3.110	3.990	45,30	48,60	51,90
38 semanas	2.330	3.230	4.130	46,10	49,80	43,20
39 semanas	2.410	3.330	4.260	47,00	50,30	53,50
40 semanas	2.750	3.510	4.480	46,54	50,16	53,78
1 mes	3.600	4.400	5.700	50,20	54,00	57,60
2 meses	4.390	5.380	6.650	53,25	57,09	60,92
3 meses	5.100	6.200	7.700	56,40	60,40	64,40
4 meses	5.600	6.880	8.450	58,45	62,25	66,45
5 meses	6.100	7.600	9.200	60,60	65,00	68,90
6 meses	6.550	7.990	9.740	62,75	66,74	70,74
7 meses	6.830	8.450	10.380	63,80	68,01	72,10
8 meses	7.180	8.830	10.920	65,11	69,60	73,90
9 meses	7.520	9.240	11.360	66,70	71,11	75,53
10 meses	7.750	9.580	11.750	67,92	72,30	77,02
11 meses	8.000	9.780	12.080	68,98	73,65	78,30
12 meses	8.260	10.150	12.470	70,39	75,01	79,63



b. Niñas						
Edad	Peso (g)			Longitud (cm)		
	Bajo (3)	Medio (50)	Alto (97)	Baja (3)	Media (50)	Alta (97)
36 semanas	1.930	2.820	3.700	44,00	47,40	50,80
37 semanas	2.120	3.000	3.890	45,30	48,60	51,90
38 semanas	2.260	3.150	4.050	45,70	49,10	52,50
39 semanas	2.360	3.260	4.170	46,40	49,60	52,80
40 semanas	2.600	3.300	4.200	45,60	49,10	52,40
1 mes	3.200	4.300	5.200	49,50	53,10	57,00
2 meses	4.100	5.000	6.100	52,90	56,50	60,00
3 meses	4.800	5.700	6.900	55,70	58,90	62,20
4 meses	5.100	6.200	7.800	58,00	62,00	65,50
5 meses	5.700	7.000	8.500	59,80	63,90	67,50
6 meses	6.100	7.400	9.100	61,60	65,30	68,80
7 meses	6.400	8.000	9.800	63,00	67,00	71,00
8 meses	6.700	8.200	10.200	64,10	68,10	72,60
9 meses	6.800	8.600	10.800	65,40	69,40	73,40
10 meses	7.100	8.900	11.100	66,50	71,00	75,30
11 meses	7.500	9.100	11.600	67,80	72,10	76,90
12 meses	7.700	9.600	11.900	68,90	73,30	77,80



Si se observa un recién nacido normal se notará en un cuerpo rollizo una gran cabeza (que puede presentar deformidades por las presiones ocasionadas en el canal de parto cuándo este ocurre de forma vaginal), una mandíbula retraída (que facilita la lactancia), una delgada piel rosada muchas veces cubierta de lanugo y vernix caseosa (sustancia oleosa que cubre la piel y lo protege de las infecciones) y unas áreas blandas llamadas “fontanelas” en la parte superior del cráneo debidas a que los huesos craneales aún no se han unido y de hecho no lo harán para posibilitar el crecimiento del cerebro hasta que cumpla sus 18 meses de vida.

Lo que se denomina “periodo neonatal” implica las primeras cuatro semanas de vida. Este periodo es muy importante ya que ocurren cambios y adaptaciones muy importantes con consecuencias para el resto de la vida del niño. Es durante este período que se identifican gran parte de las enfermedades y defectos que pueden alterar de por vida el desarrollo del niño. Las enfermedades *congénitas* se adquieren

durante el desarrollo gestacional y están presentes en el nacimiento. La exposición durante el periodo fetal a fármacos o sustancias químicas, radiaciones o agentes infecciosos se mencionan como factores etiológicos de anomalías congénitas. Estos son llamados teratógenos y son responsables de muchas malformaciones del desarrollo. Las enfermedades *genéticas* son afecciones causadas por alteraciones del genoma. Pueden ser hereditarias o no, dependiendo de si la alteración está en los **óvulos** y espermatozoides (gametos) o en las células somáticas. Durante los primeros 30 días de vida, se pueden descubrir la mayoría de los defectos congénitos y genéticos.

Existen numerosos fenómenos transicionales, derivados de la adaptación del neonato al nuevo entorno en el que se desenvuelve. Este hecho conlleva una serie de cambios, la mayoría predecibles, que establecen la norma del desarrollo y crecimiento infantil. Los primeros minutos después del nacimiento son cruciales para el desarrollo e indicarán el estado de adaptación del recién nacido a su nuevo entorno.

La **Escala de Apgar** es considerada la prueba de excelencia para valorar la adaptación del recién nacido de su medio acuático al aéreo en el que deberá pasar el resto de su vida. Se toma al primer y luego a los 5 minutos del nacimiento. Esta escala valora color de la piel, ritmo cardíaco y respiratorio, reflejos y tono muscular (véase Tabla III). Se califica cada una de estas dimensiones con 0, 1 o 2 en función de su optimalidad. La escala, por lo tanto, arroja un puntaje máximo de 10. Un puntaje de 7 a 10 a los 5 minutos indica que el bebé en excelentes condiciones de adaptación. Menos de 7 puntos es indicativo de necesidad de asistencia para el bebé en su función respiratoria, mientras que menos de 4 puntos indica que el bebé requiere inmediato tratamiento para salvar su vida. No necesariamente un bajo puntaje de Apgar significa procesos de asfixia. Los signos vitales pueden afectarse por los medicamentos administrados a la madre, las condiciones neurológicas del bebé o sus condiciones cardiorespiratorias. Puntajes menores de 3 a los 10, 15 y 20 minutos se asocian a problemas neurológicos que pueden correlacionarse o no con la falta de oxígeno. Véanse estos indicadores y su valoración en tabla II.

Tabla II: Indicadores presentes en la Escala Apgar de valoración del RN

Escala de Apgar			
Dimensiones	0	1	2
Color	Cianótico, pálido	Cuerpo rosado, extremidades cianóticas	Completamente rosado
Frecuencia Cardíaca	Ausente	Lento (menor de 100)	Rápido (mayor de 100)
Irritabilidad Refleja	Sin respuesta	Muecas leves	Vigorosa: Tose, estornuda, llora
Tono muscular	Flácido	Débil, inactivo	Fuerte, activo
Ritmo Respiratorio	Ausente	Irregular, lento	Adecuado, llanto

Fuente: Adaptado de V.Apgar (1953)

## 2.2. Las Capacidades Sensoriales

Las capacidades para registrar información desde diversos sistemas sensoriales aparecen durante el desarrollo fetal y tienen una continuidad posnatal. El desarrollo temprano de los sistemas sensoriales:

- Permite al feto y recién nacido el registro, la codificación y retención de estímulos que colaboran con su supervivencia. Los componentes sensoriales del líquido amniótico relacionados con los olores maternos favorecen el reconocimiento temprano de quien será nuestro principal cuidador; la percepción y discriminación fetal de los sonidos del lenguaje humano y de la voz materna favorecen la comunicación y el reconocimiento materno temprano, la discriminación táctil y de presión ayuda al feto a diferenciar estimulación placentera y dolorosa, etc.
- Colabora con la adquisición de aprendizajes tempranos que sentarán las bases para su desarrollo social y emocional posterior. Actualmente se habla del rol que juegan en el recién nacido los aprendizajes sensoriales tempranos relativos, por ejemplo, a los olores y sonidos maternos percibidos in-útero en los primeros vínculos comunicacionales madre-hijo, habiéndose establecido como verdaderas bases psicobiológicas del apego y la comunicación temprana (Faas, 2011).

### Evolución de los sistemas sensoriales:

#### Tacto

Sin duda alguna es el sentido fundamental de interacción entre el bebé y sus padres o cuidadores. De aparición prenatal (aproximadamente a la 8va semana gestacional), parece ser el primero en aparecer y está muy desarrollado al nacer.

La interacción táctil ayuda al desarrollo físico temprano y al desarrollo emocional (por ej. está comprobado que fomentar los contactos piel a piel mediante el método “mamá canguro” en niños prematuros aumenta sus chances de sobrevivencia ayudando a estos bebés a ganar peso y a exhibir un desarrollo más saludable).

Dos meses luego de la concepción ya puede observarse en el feto el reflejo de succión cuando se estimula la zona La sensibilidad en zona oral, genital, manos y pies madura primero y luego se extiende hacia todo el cuerpo.

La reacción a los cambios de temperatura aparece prenatalmente respondiendo más a las temperaturas frías que a las calientes. El recién nacido es sensible al dolor y puede discriminar diferentes formas de tacto.

#### Gusto y Olfato (sentidos químicos)

De aparición prenatal, estructuralmente maduros al nacimiento. Los neonatos los usan para distinguir sabores básicos como el dulce, salado, amargo o **ácido**, al comienzo prefieren los sabores dulces (posiblemente para aceptar la leche materna). También distinguen olores agradables y desagradables. Expresan estas preferencias con el comportamiento facial.

Las respuestas de los recién nacidos al olor son muy similares a la de los adultos, lo cual sugiere que algunas preferencias son innatas. Olores y sabores agradables: relajación facial, succión. Olores y sabores desagradables: fruncir el ceño, girar la cabeza.

Aunque menos desarrollado que en otros mamíferos, se vinculan con dos funciones básicas de supervivencia:

- Sirve para la alimentación
- Ayuda a la madre y a su cría a identificarse mutuamente.

Los recién nacidos prefieren los olores lácteos y de secreciones maternas. Estas preferencias ayudan a localizar la fuente de alimentación y a identificar a la madre, base para el apego posterior.

### **Oído**

De aparición prenatal, completamente desarrollado al nacimiento.

Los recién nacidos oyen una gran variedad de sonidos, prefieren los sonidos complejos como la voz frente a tonos puros, los agudos frente a los graves y pueden distinguir una variedad de sonidos vocales humanos.

Tienen ciertas preferencias auditivas y la más importante es la de la voz humana.

Biológicamente preparados para responder a sonidos del lenguaje humano, pueden responder a los sonidos de cualquier idioma hasta aproximadamente el año de vida.

Prefieren su propia lengua frente a otras lenguas y la voz materna frente a otras voces, la que reconoce y distingue claramente. Esto colabora con:

- aprendizaje del lenguaje
- vínculo de apego posterior madre-bebe.

### **Vista**

Los recién nacidos ven al nacer, pero es el sentido menos maduro en comparación con los otros.

Debido a esta inmadurez los bebés no enfocan los objetos bien y su agudeza visual es limitada.

A diferencia de los adultos ven con la misma poca claridad los objetos cercanos y los lejanos, lo cual le impide diferenciar lo que está lejos de lo que está cerca.

La evolución y la maduración de la vista es rápida. A los 3 meses enfocan objetos igual que los adultos y a los 2 años su visión ya es tan perfecta como la de los adultos.

La exploración visual cambia rápidamente durante los primeros 2 meses. Al comienzo responden a las partes separadas de un modelo. Si se les enseña un triángulo o una cara humana miran los contornos o las partes donde hay más contraste.

A partir de los 2 meses llevan a cabo una visión en conjunto de los contrastes del triángulo o de los rasgos internos complejos de la cara humana, a la vez que el contorno (García-Alix y cols.; 2012)

## **2.3. Los Sistemas Comportamentales**

Además de la apariencia física particular y de la adaptación al medio que el recién

nacido pone en marcha mediante un complejo mecanismo de sistemas regulatorios como los que mencionamos anteriormente, una red de comportamientos definen lo que pueden denominarse sus “índices de expresión” en el entorno, o para Delval, las capacidades de las que dispone para “actuar” en su medio ambiente. Ya se ha mencionado que aún desde la vida fetal el neonato posee la capacidad de registrar, procesar y discriminar información del medio en el cual se desenvuelve. En organismos no parlantes como los bebés, la expresión de lo que sienten y perciben puede detectarse no sólo por variaciones neurovegetativas y autonómicas de su estado basal (como modificaciones en el ritmo cardíaco y respiratorio) sino también por un conjunto de comportamientos que implican la regulación de los estados conductuales de sueño y vigilia, los patrones de llanto, las respuestas reflejas y un variado repertorio motriz que involucra movimientos corporales y faciales con diferente expresividad.

### **2.3.1. Los Estados de Comportamiento del Recién Nacido**

Los estados de comportamiento del recién nacido se describen como una combinación de variables fisiológicas y conductuales (por ej. ojos cerrados, ausencia de movimientos corporales y respiración regular) que se mantienen estables durante un tiempo determinado, que se repite secuencialmente y que puede reconocerse en forma similar en todos los infantes (Prechtl, 1969). Un “estado de comportamiento” refleja el estado del SNC del feto a término o neonato. La alternancia del recién nacido entre su estado de vigilia y sueño los lleva a estar de a ratos despiertos y calmos, activos y en movimiento continuo, llorando o amodorrados. Todas estas reacciones no son casuales ni desorganizadas sino que reflejan verdaderos patrones de conducta organizados que reflejan el estado de su SNC. La interacción de un RN con un adulto varía de acuerdo a estos estados de alerta. Para que un bebé reaccione positivamente a los estímulos con atención y curiosidad idealmente debería encontrarse en el estado de alerta tranquilo o activo. Prechtl (1977) identifica 5 estados de conducta que definen los estados de alerta del bebé yendo del sueño profundo al llanto activo. Los estados 1 y 2 corresponden a estados de sueño tranquilo y sueño activo, respectivamente. Los estados 3 y 4 corresponden a estados de alerta tranquilo o alerta activo, respectivamente. El estado 5 corresponde al llanto. Wolf identifica 6 estados, el primero corresponde a sueño regular o profundo, en el que los ojos cerrados se acompañan de respiración profunda, regular y rítmica y ausencia de movimientos. En el recién nacido este estado se repite en ciclos breves, aproximadamente cada 4 hs. El segundo estado corresponde a sueño irregular o activo donde nuevamente los ojos están cerrados pero hay pequeños movimientos en extremidades, muecas, respiración rápida e irregular. En esta fase es cuando se producen movimientos oculares rápidos (período REM del sueño). Los bebés en este estado son más vulnerables al mundo exterior. El estado 3 implica la somnolencia que implica cierta intermitencia en la apertura y cierre de ojos, con respiración regular y estado de quietud. No se observan respuestas claras a los estímulos aunque el bebé puede sobresaltarse con un estímulo de alta intensidad. Los estados 4 y 5 implican al bebé despierto. En el primero de ellos el niño está alerta pero quieto y relajado. Suelen ser muy breves en el recién nacido incrementando paulatinamente su duración. Al mes de vida un niño puede permanecer por más de media hora en este estado y las respuestas a los estímulos

serán regulares y predecibles. En el segundo los movimientos corporales aumentan, la respiración se vuelve irregular y en general antecede al llanto. Los estímulos actúan atenuando o exacerbando este estado, por lo que niño puede calmarse o irrumpir en llanto frente a un estímulo externo. El sexto estado implica el llanto.

El grado de reacción de un RN a los estímulos depende en gran parte de en cuál de estas seis fases está. Wolf estableció que los bebés que estaban en la fase de vigilia con actividad alerta respondían a la estimulación con un incremento de la actividad. Por el contrario los bebés que ya estaban en vigilia activa, reaccionaban a la estimulación aquietándose un poco. De modo similar los bebés que estaban en fase de sueño regular respondían al sonido con un sobresalto, pero los que estaban en un estado de sueño irregular (período REM) respondían al mismo sonido sólo con un ligero movimiento. Un bebé en estado de alerta tranquila (estado 4) prestará atención a cualquier objeto que se coloque justo a su vista (a unos 30 o 40 cm.), pero no lo hará si está llorando.

Estos estados de conducta son observables en el feto y en el recién nacido y como podrá observarse en la tabla comparativa, ambos autores los plantean de manera muy similar (véase Tabla III)

Tabla III: Comparación de estados de conducta neonatal según Prechtl y Wolf

	Prechtl	Wolf
Estado 1	Sueño Profundo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ojos bien cerrados y quietos</li> <li>• Respiración lenta y regular</li> <li>• Sin movimientos</li> <li>• No lo despiertan estímulos leves</li> </ul>	
Estado 2	Sueño Activo (MOR): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ojos cerrados</li> <li>• Respiración irregular</li> <li>• Movimientos pequeños de rotación lentos, contracciones musculares</li> <li>• Movimientos faciales</li> <li>• Los estímulos o luz evocan sonrisas y gestos</li> </ul>	
Estado 3	Alerta Tranquilo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ojos abiertos</li> <li>• Aspecto relajado</li> <li>• Movimientos ausentes o leves</li> <li>• Respiración regular</li> </ul>	Somnolencia
Estado 4	Alerta Activo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ojos abiertos y vivaces</li> <li>• Movimientos generales</li> <li>• Sin llanto</li> <li>• Cuerpo y cara quietos e inactivos</li> </ul>	Alerta Tranquilo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ojos abiertos</li> <li>• Máxima capacidad de atención</li> <li>• Escasa actividad motora</li> </ul>
Estado 5	Llanto o vocalización	Alerta Activo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ojos abiertos</li> <li>• Movimientos generales</li> <li>• Sin llanto</li> </ul>
Estado 6		Llanto o vocalización

Fuente: Adaptado de Prechtl 1969

### 2.3.2. El llanto

El llanto es un estímulo auditivo que varía en intensidad y en significado, atrae la atención de los adultos, provoca su respuesta y alivia el malestar del bebé. El primer llanto del bebé tiene una funcionalidad biológico-adaptativa ya que permite la expansión de los pulmones, los llena de aire y alienta la respiración autónoma. De allí en más todos los llantos posteriores tendrán alguna finalidad comunicativa, por lo que se lo considera como “la primera forma de comunicación de los bebés”. Es mediante esta primera forma de comunicación que el bebé regula su conducta y aprende a demandar alimento, consuelo o estimulación.

El estado de dependencia en el que el recién nacido viene al mundo le requieren de mecanismos de supervivencia que promuevan el contacto con el cuidador. En este sentido, el llanto es el mecanismo primario, que unido fuertemente a la respiración, se irá modificando para servir a los propósitos del lenguaje. Algunos autores lo han mencionado como “el cordón umbilical acústico” del que se vale el bebé durante los primeros meses postpartum, para generar señales sociales que llaman la atención y que se relacionan con su dependencia (Ostwald, 1972).

Murray (1979) se refiere al llanto como un “liberador” de patrones de comportamiento de cuidados y como un “activador” de motivos egoístas y altruistas. El llanto se incrementa con los estados de malestar y disminuye con la nutrición u otros efectos al tiempo que moviliza al adulto en función de la naturaleza que impulsa el llanto y sus diferentes formas de presentación (dolor, hostilidad, etc.).

Según Wolff (1969) hay cuatro tipos de llantos:

- El llanto básico regular y rítmico, generalmente asociado al hambre.
- El llanto de cólera (rabia/enfado).
- El llanto de dolor.
- El llanto de atención que aparece a las 3 semanas y que sirve para atraer la atención del cuidador y con el cual los bebés empiezan a controlar su entorno social.

Desde el punto de vista fisiológico, el llanto está vinculado con el control autónomo de los mecanismos del despertar y la inhibición y la coordinación de la actividad cardio-respiratoria, así como los músculos relacionados con la laringe. El llanto también implica un patrón de comportamiento mediante el cual el niño comunica sensaciones, percepciones y diversos estados emocionales lo que se ha demostrado posee gran relación en relación al desarrollo del lenguaje. El llanto contiene en sí aspectos biológicos y sociales por lo que puede considerarse un fenómeno biosocial en el cual hay efectos directos e indirectos sobre el subsecuente desarrollo del niño. El llanto como medida de la integridad del sistema nervioso es considerado dentro de los efectos directos. Los efectos indirectos se deben a cómo el llanto es determinante en la interacción del niño con las personas que le rodean, que de hecho, es una medida del desarrollo cognitivo y social del niño.

Con el llanto el niño expresa requerimientos internos o externos que demandan atención, es adaptativo y conlleva a la solución de estos requerimientos. Así el llanto es parte de un sistema de regulación en el cual existe interrelación entre procesos del

comportamiento y fisiológicos que funcionan para mantener el balance de la homeostasis, regular la vigilia, la atención y atraer a quien propicia cuidados. En este sistema regulador el llanto es la primera línea de defensa del niño (Lester & Boukydis, 1985)

El llanto infantil tiene gran significado y su interpretación implica gran cantidad de información para el adulto. Se han planteado diversas teorías en relación a los efectos del llanto en el adulto. El llanto del niño genera en el adulto sentimientos fuertes de excitación fisiológica (ritmo cardíaco) e incomodidad, es probablemente un efecto programado de forma innata para asegurar el cuidado y la atención que el bebé necesita para sobrevivir.

Los padres terminan construyendo una cierta habilidad para reconocer no sólo el llanto de su hijo, sino la causa de éste. En la *percepción del llanto* se conjugan las relaciones entre el niño y sus padres. A través del llanto, el niño comunica necesidades, sentimientos, emociones, usando una variedad de patrones pero refleja, además de sus sensaciones y percepciones internas, un ambiente a su alrededor. El comportamiento de los adultos en respuesta al llanto del bebé está modulado por las características acústicas del llanto, su percepción e interpretación y el tipo de conducta que genera en consecuencia. Esto explica cómo la percepción se traslada en la acción o cómo las experiencias son fijadas y percibidas (Lester, 1984)

La percepción de un llanto como negativo no implica necesariamente relación negativa de los padres al niño, aunque es favorable conocer bajo qué circunstancias este criterio puede ser válido y, en ese caso, es necesario considerar si hay mezclados aspectos de personalidad, stress, factores socioeconómicos, etc. Por ello, correlacionar mediciones acústicas de parámetros del llanto infantil con la percepción del llanto por parte del adulto es una vía para ayudar a discriminar *qué es oído y qué es percibido*. Por ejemplo, niños con complicaciones prenatales y perinatales tienen llantos con altos valores tonales. Aparentemente estos tonos altos actúan como activadores del alerta (arousal) siendo éstos percibidos como urgencia, trastorno y angustia, lo que permite a los padres reaccionar rápidamente (Lester & Boukydis, 1985).

El llanto, por lo tanto, no sólo es un precoz sistema de comunicación con valor funcional en la adquisición del lenguaje sino que además es un valioso predictor del estado del SNC del recién nacido. Diversos síndromes genéticos tales como el "Maullido de Gato" (Cry du Chat) y el Síndrome de Down se han correlacionado con patrones específicos en el llanto del recién nacido. La desnutrición, el bajo peso al nacer, la prematuridad, la hipoxia fetal o perinatal, el consumo de drogas, entre otros factores de riesgo para el desarrollo neurocomportamental del niño, afectan también las características acústicas y fonológicas del llanto infantil (Pinyerd, 1994).

Las áreas del conocimiento relacionadas con el tema del análisis del llanto infantil se han desarrollado a la par del avance de la tecnología. Actualmente existen diversas técnicas que son aplicadas al análisis acústico del llanto infantil como el análisis auditivo, el análisis en los dominios del tiempo y la frecuencia de la señal de llanto, análisis espectrográfico, algoritmos y técnicas de procesamiento de señales. A partir de 1995, el análisis del llanto infantil mediante la utilización de modelos de redes neuronales artificiales y el análisis espectral toman cada vez más fuerza. Todas estas técnicas se



encuentran potencializadas por la aplicación de computadoras cada vez más sofisticadas. (Petroni et al, 1995)

### **2.3.3. El comportamiento motor**

#### **La reactividad motora global y facial**

Aproximadamente a partir de la octava semana de vida pueden observarse la aparición de los primeros movimientos fetales. Los movimientos espontáneos son patrones específicos de movimientos endógenamente generados y que involucran todo el cuerpo del bebé. En un bebé normal los movimientos generales (M.G.) evolucionan hacia movimientos elegantes, fluidos y complejos, variables en secuencia y complejidad. Cabeza, cuello, tronco, brazos y piernas intercalan en secuencias complejas y variables movimientos gruesos, de rotación, extensión y flexión. Estos movimientos duran desde pocos segundos hasta varios minutos y presentan un inicio y un final graduales. Crecen y disminuyen en intensidad, fuerza y rapidez, con rotaciones que se superponen y con frecuencia hay pequeños cambios en la dirección del movimiento realizado (Prechtl, 1997).

Los M.G han sido clásicamente utilizados como índice de expresión en la valoración de la respuesta a estímulos presentados al recién nacido. Una de las formas que el bebé tiene para indicar orientación a la estimulación del mundo externo es con la activación de su comportamiento motor. Incluso a nivel fetal, frente a estimulación auditiva o vibrotáctil se ha demostrado activación de los movimientos generales en respuesta a este tipo de estimulación. Las variaciones a nivel neurovegetativo como aceleraciones o desaceleraciones del ritmo cardíaco y respiratorio acompañados de cambios en la actividad comportamental motora pueden considerarse excelentes índices de expresión a la hora de entender cómo el recién nacido incorpora y registra la información de su entorno. Este importante índice de expresión se ha revelado de gran utilidad cuando se valoran diferentes capacidades de aprendizaje y memoria en el recién nacido.

Asimismo, una gama amplia de conducta facial no verbal está disponible para los recién nacidos. De acuerdo a Oster y Ekman (1978) la musculatura facial del recién nacido ya se encuentra desarrollada de manera suficiente para formar todas las expresiones faciales básicas (feliz, interesado, sorprendido, asustado, disgustado, de ira, enojado y triste). Algunas de estas expresiones faciales básicas, incluyendo feliz, triste, sorprendido (Field y col., 1982), interesado y disgustado (Steiner, 1979), se han observado en los recién nacidos mediante presentación de estímulos visuales, olfativos, gustativos. En relación a estos últimos, los recién nacidos poseen la capacidad de distinguir sabores dulces y amargos realizando expresiones faciales de placer o displacer; respectivamente (Rosenstein y Oster 1998).

Para el estudio de las expresiones faciales humanas, se ha mantenido, desde Darwin y hasta la actualidad, una perspectiva comparativa. Ya en 1873, cuando Darwin publica "La expresión de las emociones en el hombre y animales" se presentan las continuidades entre especies y los fenómenos únicos de cada especie. Hoy está bien estudiado que las expresiones faciales que se observan en el hombre también pueden

observarse en otras especies (Berridge, 2000). Analizando la reactividad facial al gusto en diversas especies de monos (gran mono, viejo mono mundo, mono de nuevo mundo y bebés prosimios y adultos) se observó que prácticamente en todos estos primates se encuentran reacciones faciales que se correlacionan con las reacciones faciales humanas ante los sabores amargos, dulces u otros gustos y que son similares a reacciones de los bebés humanos (Steiner, 1997; Steiner & Glaser, 1995).

Vick y colaboradores (2007) señalan que la investigación de la comunicación facial humana se ha facilitado en gran medida por el desarrollo del Sistema de Codificación de Acciones Faciales (FACS). Este sistema parte del sistema de codificación de Ekman para las unidades de acción facial del rostro (Ekman y Friesen; 1978, Ekman, Friesen, y Hager, 2002) analizando minuciosamente la gestualidad que originan las diversas emociones. Este método permite la medición objetiva y estandarizada del movimiento facial basado en la musculatura mimética subyacente. Si bien muchos estudios miden las inferencias hechas por observadores cuando se realiza visualización de caras, algunas preguntas se abordan mejor mediante la medición de lo que la propia cara hace (Ekman y Rosenberg, 2005). El FACS tiene como base un sustrato anatómico y describe unidades mínimas de movimiento facial llamadas Unidades de Acción (UA) con detalladas descripciones de los cambios resultantes en la apariencia facial, pudiendo este ser adaptado a adultos o bebés.

Hasta hace poco tiempo atrás prevalecía una importante discusión teórica sobre la medición de acciones faciales en neonatos humanos y en adultos humanos, específicamente en relación a la existencia o no de equivalencias en su medición. Sin embargo, Fridlund y colaboradores (1987) compararon las acciones faciales de los neonatos humanos con las de los adultos y concluyeron que todas las acciones faciales del neonato pueden ser observadas en el rostro adulto, lo cual indicaría una equivalencia funcional (neonato-adulto) en el rostro humano.

Observar lo que un bebé realiza con su rostro para conocer si un estímulo resulta agradable o desagradable permite discriminar aquello que le resulta aversivo o apetitivo. Se toma como conductas indicadoras de aversividad: abrir verticalmente la boca (la mímica de la arcada), apretar fuertemente los ojos, fruncir el ceño y arrugar la nariz y como conductas indicativas de apetitividad: la mueca de la sonrisa (relajación de la parte inferior del rostro), la succión y los lengüeteos. Bebés recién nacidos y de pocos días de vida ya muestran discriminar los componentes hedónicos de los estímulos que reciben exhibiendo claramente este tipo de gesticulación (véase Faas, 2001; tesis doctoral).

#### **2.3.4. Los Reflejos**

Los reflejos son comportamientos innatos e involuntarios que implican el funcionamiento de ciertos centros cerebrales inferiores (tales como los que gobiernan la respiración y frecuencia cardíaca) y ocurren en respuesta a diferente tipo estimulación, sea ésta intero o exteroceptiva. La estimulación brinda mensajes sensoriales que llegan al cerebro el que emite la orden motora de manera automática. Al comienzo del desarrollo motor se encuentra en el movimiento reflejo. Desde

etapas prenatales tempranas el sistema nervioso desarrolla estrategias derivadas de la herencia y de aferencias sensoriales que se hacen manifiestas en el momento del nacimiento y permanecen como soporte de las funciones motoras a lo largo del ciclo vital. Se considera que el reflejo es un movimiento automático, realizado sin voluntad consciente y normalmente desencadenado por cuenta de un estímulo sensorial; es una respuesta inmediata, y estereotipada que fundamenta la construcción del movimiento y la regulación del tono postural. El sobresalto frente a un fuerte ruido, el parpadeo frente a una luz brillante, la succión frente a un elemento que roza los labios del bebé son comportamientos reflejos (Pimentel, 1996).

La mayoría de los reflejos neonatales tienden a desaparecer cuando comienzan a aparecer formas más maduras de comportamiento y muchos de ellos sobreviven como comportamientos aprendidos, modificándose con la práctica a medida que el niño interactúa con su entorno. Algunos autores consideran los reflejos neonatales como capacidades de auto-organización temprana que preparan al niño para actividades posteriores manifestándose a través de ajustes tónicos que permiten controlar la postura y el movimiento. Actividades como la bipedestación, la marcha y la manipulación, poseen un sustrato neurológico primitivo ó pre funcional a partir del cual se da lugar a procesos de regulación y maduración que potencializan de manera particular dichas actividades. Las reacciones de moro, las tónicas cervicales y la prensión palmar entre otras, constituyen parte del sustrato neuromotor para todas aquellas actividades de destreza que incluyan manipulación y liberación de los miembros superiores.

La gran mayoría de los reflejos neonatales tienen origen fetal. Finalizando las 14 semanas de gestación, casi la totalidad de los reflejos neonatales se encuentran presentes dentro del sistema de acción fetal, los que pasan a ser parte de la base neuromotriz desde la cual se soporta el movimiento corporal.

Se calculan aproximadamente dos docenas de reflejos principales en el bebé. Pueden clasificarse en: Reflejos Primitivos como el de succión, búsqueda y el de Moro se relacionan con el instinto de supervivencia y protección. También el de prensión, que podría ser un legado evolutivo de cuando los bebés primates se “aferran” al pelo de su mamá. Reflejos Posturales: aquí tenemos las reacciones a los cambios de posición como el reflejo de paracaídas (movimiento de extender los brazos cuando se inclina súbitamente el bebé hacia abajo). Reflejos Locomotores: que simulan movimientos voluntarios como el de marcha y natación. Los reflejos neonatales desaparecen durante los primeros meses y son señal de mielinización de las vías motoras de la corteza, permitiendo el movimiento voluntario. Es por ello que la valoración de los reflejos se utiliza para la valoración del estado del SNC del bebé.

Véase una síntesis de los principales reflejos con su funcionalidad aparente y su edad de inicio y desaparición aproximada en la tabla IV.

Tabla IV: Principales reflejos en el bebé, funcionalidad y edad de desaparición

Reflejos	Estimulación	Respuesta	Edad de desaparición	Función
ROTACIÓN BÚSQUEDA u HOZAMIENTO	Acariciar la mejilla del bebé cerca de su boca	La cabeza del bebé se dirige hacia la fuente de estimulación	3 semanas (de spués se vuelve voluntario)	Sirve para orientar la boca hacia la fuente de alimentación (pezón, biberón, etc.)
SUCCIÓN	Poner el dedo o introducir un objeto en la boca del bebé	El bebé succiona el dedo u objeto rítmicamente	4 meses	Permite la alimentación
NATACIÓN	Poner al bebé en una piscina	Movimientos sincronizados de brazos y piernas. Chapoteo y patadas con movimientos de natación	4-6 meses	Ayuda al bebé a sobrevivir si cae en una piscina
PARPADEO	Hacer brillar una luz en los ojos del bebé o dar una palmada cerca de su cabeza	El bebé rápidamente cierra los párpados	Permanente	Protege al bebé de la estimulación visual intensa o fuerte
RETIRADA	Pinchar la planta del pie del bebé con un objeto con punta	El bebé retira el pie con flexión de la rodilla y de la cadera	Se debilita a los 10 días	Protege al niño de una estimulación táctil desagradable
MORO	Sostener al bebé boca arriba y dejar que la cabeza caiga un poco o realizar un golpe fuerte repentino sobre la superficie o base que sustenta al niño	El bebé realiza movimientos de apertura abrupta de brazos hacia afuera y extendiendo las piernas, luego arquea la espalda y como en un "abrazo" acerca los brazos otra vez hacia el cuerpo	6 meses	Ayudar al bebé a expulsar o alejar potenciales fuentes cercanas de peligro
BABINSKI	Presión suave sobre la planta del pie del bebé desde el talón hacia los dedos	Los dedos de los pies del bebé se abren en forma de abanico y se contraen al mismo tiempo que el pie se retuerce	8-12 meses	Desconocida
PARACAÍDAS	Tomar al bebé por los costados de forma vertical e inclinarlo bruscamente hacia adelante	El bebé extiende los brazos y abre las manos realizando un movimiento brusco para protegerse de la caída	Permanente	Permite al niño protegerse de las caídas

PRENSIÓN PALMAR	Tocar la palma de la mano del bebé	El bebé cierra la mano con prensión del objeto	3-4 meses	Permite al niño mantenerse agarrado. Ha ayudado a la cría a adherirse a su madre en el pasado evolutivo humano
PRENSIÓN PLANTAR	Tocar la planta del pie del bebé	El bebé flexiona los dedos del pie con prensión del objeto	12 meses	Asociado con conductas arcaicas propias del pasado evolutivo
TÓNICO-CERVICAL ó TÓNICO ASIMETRICO DEL CUELLO	Acostar al bebé boca arriba y girar su cabeza hacia un lado	El bebé adopta la postura de esgrima, extendiendo el brazo y la pierna del lado preferido y flexionando las extremidades opuestas	5-6 meses	Relacionado con el desarrollo de la lateralidad cerebral y la integración bilateral
MARCHA	Sostener al bebé de forma vertical con los pies en contacto con una superficie dura	El bebé inicia movimientos de marcha.	2-3 meses	Tiene funciones en el tono muscular pero no se relaciona con su capacidad posterior para la marcha
REPTACIÓN	Apoyar al bebé sobre el vientre en una superficie y generar una resistencia en sus pies	El bebé inicia movimientos coordinados de brazos y piernas para reptar	4 meses	Permite al niño desplazarse
PATELAR	Golpear debajo de la rotula del bebé	El bebé extiende la pierna hacia adelante	Permanente	Permite al niño movimientos extensores en miembros inferiores

Los reflejos de parpadeo, estornudo, bostezo, escalofrío, nauseoso y pupilar permanecen toda la vida por sus funciones protectoras mientras que muchos otros como el de succión sobreviven en el bebé como conductas aprendidas (García-Alix y cols., 2012)

#### 2.4. Más allá de los reflejos: Aprendizaje y memoria fetal y neonatal

El progreso más notable en el campo del aprendizaje y la memoria infantil se ha desarrollado a partir de la década del 80. No hace mucho tiempo atrás, considerar capacidades de aprendizaje y memoria en el recién nacido podía parecer un hecho absurdo. Varias razones argumentan en favor del desarrollo relativamente lento en este campo de investigación. Por un lado, el recién nacido humano, al igual que neonatos de muchas otras especies de mamíferos, se encuentra fisiológicamente inmaduro al momento de nacer. Esto lo define como un organismo altricial, necesitando de los cuidados maternos para asegurar su sobrevivencia. Esta característica podría explicar por qué tradicionalmente el recién nacido ha sido considerado como un ser pasivo y

limitado desde el punto de vista neurocomportamental. Por otro lado, este limitado repertorio conductual y neuromuscular ha llevado a pensar que el neonato sólo era capaz de responder a la estimulación proveniente de su entorno con patrones de naturaleza reflexiva. Desde este punto de vista, pensar que el neonato era capaz de adquirir y retener información proveniente de su entorno interactuando con él mediante respuestas aprendidas, parecía un hecho imposible que sólo podría lograrse una vez que se alcanzara cierta madurez. Sin embargo, actualmente se conoce que a pesar de su inmadurez, el recién nacido es mucho más complejo que una mera colección de reflejos, siendo efectivamente capaz de discriminar, orientarse, habituarse y deshabituarse frente a estímulos familiares y recuperar la atención frente a la novedad, modificar sus acciones en el medio ambiente y adquirir respuestas condicionadas de orden clásico e instrumental que implican distintas modalidades sensoriales e índices de expresión comportamental (Weiss & Zelazo, 1991).

#### **2.4.1. Aprendizaje no asociativo y capacidades tempranas de discriminación de estímulos**

Capacidades de aprendizaje no asociativo como la “habitación”, que implica la disminución progresiva de la respuesta a medida que un estímulo se repite, han sido demostradas ya a nivel fetal. Esta forma simple de aprendizaje aparece muy temprano en la ontogenia y no debe confundirse con procesos de fatiga motora o adaptación del receptor sensorial ya que involucra procesos de retención y memoria a corto plazo que se dan a nivel central. Cuando el estímulo cambia en calidad o intensidad la respuesta se “deshabituá” y el organismo vuelve a activarse. Estos aprendizajes son indispensables para la adaptación del organismo a su medio ambiente y ocurren en prácticamente todas las especies y sistemas de respuesta, representando cambios conductuales fundamentales resultantes de la experiencia (Domjan y Burkhard, 1986, Domjan, 1998, 1999).

#### **Respuestas a Estimulación vibroacústica**

Capacidades de habituación en neonatos de distintas edades posnatales han sido demostradas en prácticamente todos los sistemas sensoriales confirmando la capacidad del sistema nervioso neonatal de almacenar, recuperar y comparar representaciones mentales de eventos. Más aún, distintos estudios realizados con estimulación vibroacústica han demostrado que estas capacidades de aprendizaje no asociativo estarían ya presentes en el plano fetal (Lecanuet, Granier-Deferre, De Casper, Maugeais, Andrieu & Busnel, 1987). En la mayoría de estos estudios, las técnicas vibroacústicas han sido aplicadas directamente sobre el vientre materno. Uno de los métodos más utilizados consiste en aplicar un cepillo de dientes eléctrico sobre el abdomen de la madre, lo cual brinda al mismo tiempo estimulación acústica y táctil debido a la vibración (Leader et al., 1982 a, b; 1995). Las variables dependientes en general involucran registros del ritmo cardíaco y respiratorio fetal, como así también el movimiento del prenatal frente a la estimulación, todo registrado mediante monitoreo o ultrasonografía en tiempo real. Todos los estudios realizados a partir de la década del 80 con este tipo de estimulación pudieron demostrar que el bebé humano mostraba habituación de las respuestas conductuales y autonómicas en función de la presentación repetida de la estimulación ya a las 28 semanas de edad

gestacional, ya que el fenómeno efectivamente ocurría en el 90% de los fetos evaluados.

Para investigar la continuidad fetal-posnatal en estos procesos, se indagó si durante los primeros días de vida los neonatos respondían de manera similar al mismo procedimiento de estimulación repetida que se empleó a nivel fetal. Para ello una serie de estudios realizados en la década del 90 adaptaron la estimulación vibroacústica al medio extrauterino comprobando que los bebés responden a este tipo de estimulación de una forma muy similar a la observada en los fetos durante el último trimestre gestacional (Kisilevsky & Muir, 1991). Otros estudios han empleado también sonidos de cascabel y diversas palabras emitidas por adultos (Zelazo, Brody & Chaika, 1984).

### **Respuestas a Estimulación Visual**

En neonatos de diferentes edades también se ha demostrado habituación y deshabituación a estimulación visual. Como se mencionara, la habituación implica integración de la información a nivel central y varias escalas de desarrollo infantil, como la Escala Brazelton de Comportamiento Neonatal o la Escala Bayley de Desarrollo Infantil utilizan pruebas de habituación visual en bebés de alrededor del mes de vida para valorar el estado de la funcionalidad del SNC. Más aún, diferentes estudios han hecho esfuerzos en distinguir este proceso de la mera adaptación del receptor como por ejemplo el de Slater y colaboradores (1983) donde se habituaba a los neonatos a la presentación repetida de claves visuales pero manteniendo un ojo tapado con un parche. Luego, cuando la conducta del bebé alcanzaba el criterio de habituación, se cambiaba el parche de tal manera de dejar libre el ojo anteriormente tapado y se presentaba nuevamente el estímulo familiar y un estímulo novedoso. Los neonatos mostraron preferencias significativas por el estímulo novedoso, lo que indicaba que los criterios de habituación también habían sido alcanzados por el ojo que había permanecido tapado mientras se presentaba repetidamente la clave visual. Los resultados sugerían que el modelo de la adaptación retinal podía ser rechazado (Slater, Morison & Rose, 1983b). Otros trabajos han demostrado respuestas de discriminación de la orientación en el espacio (vertical, horizontal u oblicuo) entre distintas claves visuales habituando, por ejemplo, a los neonatos a un estímulo visual en una determinada orientación (vertical) y posteriormente deshabituando con el mismo estímulo pero presentado en una orientación nueva (oblicuo). Los bebés siempre pasaban más tiempo mirando la orientación novedosa (Slater, Morison & Somers, 1988).

Todos estos estudios demuestran que los neonatos pueden crear representaciones mentales para la administración repetida de estimulación de diversas modalidades sensoriales, retener las señales en la memoria y comparar activamente nueva información con la representación mental del estímulo original (Zelazo, 1988a, 1988b, 1989).

### **Respuestas a Estimulación Quimiosensorial (olfato-gustativa)**

Actualmente, numerosos trabajos argumentan a favor de la capacidad neonatal de responder a estímulos quimiosensoriales. Hasta los años sesenta existían grandes controversias con respecto a la posibilidad de funcionamiento del sistema olfativo en el recién nacido. Algunos investigadores pensaban que no podía existir en el neonato olfacción en sentido estricto y que éste sólo reaccionaría a los olores de gran intensidad

que estimularían las terminaciones del nervio trigémino. Otros pensaban que la función olfativa sería activa ya desde los primeros minutos de vida posnatales (Schaal & Porter, 1989). Hoy se conoce que el bebé recién nacido no sólo detecta y discrimina gran variedad de olores sino que también es capaz de formar memorias olfativas desde el nacimiento. A principios de los 60, distintos trabajos han puesto de manifiesto que, desde los primeros minutos de vida, el bebé puede detectar olores como el anís, el petróleo, la rosa, los alcoholes o los aromas alimentarios artificiales. Se observó que los bebés evaluados respondían a los olores con reacciones comportamentales como modificaciones motrices generalizadas o localizadas en los miembros o en el rostro, movimientos de orientación de la cabeza, de succión, de lamidos y mediante variaciones neurovegetativas a nivel cardíaco y respiratorio (Engen y Lipsitt, 1963). Utilizando un procedimiento de habituación y deshabituación, se demostró que el recién nacido puede diferenciar estos olores y expresar memorias olfativas funcionales desde el período neonatal. A los 3 días de vida, los bebés mostraban decrementos progresivos de las respuestas motrices y respiratorias frente a la presentación repetida de olor a anís y cuando, a continuación se les presentaba un olor distinto (*Asa foetida*) se registraba un aumento en la respuesta motriz y neurovegetativa lo que indicaba la discriminación de los olores (Engen y Lipsitt, 1965). Otra serie de experimentos realizados con recién nacidos de 2 a 10 días de vida alimentados con pecho materno demuestran, mediante la técnica de preferencia de doble elección, capacidades de orientación y discriminación de olores durante el período neonatal. Con esta técnica se ubica por encima de la cabeza del bebé un dispositivo en forma de U invertida que suspende a ambos lados del rostro una almohadilla de gasa embebida con un determinado olor. Una almohadilla se impregnaba con el olor del pecho de la propia madre y la otra con el de una madre lactante no familiar al niño. Siempre el bebé se orientaba preferencialmente hacia la almohadilla impregnada con el olor del pecho de su propia madre (Schaal, Montagner, Hertling, Bolzoni, Moyse & Quichon, 1980).

Con estos experimentos se demostró que las capacidades de orientación del neonato hacia el pecho materno están presentes desde muy temprano y posiblemente con bases adquiridas en el reconocimiento de las claves sensoriales del líquido amniótico materno a nivel fetal. De hecho, durante los primeros episodios de succión, los neonatos prefieren succionar de un pecho materno que ha sido bañado con líquido amniótico frente al otro pecho que conserva su olor natural. Estas preferencias irán cambiando en función del tiempo y la experiencia con los sucesivos amamantamientos, tendiendo posteriormente a preferir el olor natural del pecho de la madre frente a otros olores biológicos (Varendi, Porter & Winberg, 1997). Utilizando una metodología similar también se comprobó que bebés de la misma edad eran capaces de diferenciar el olor del cuello (Schaal, 1988) y de la axila (Cernoch & Porter, 1985) de la propia madre de los de otra madre no familiar. Más aún, cuando los bebés eran alimentados con biberón, también se orientaban preferencialmente hacia el olor del pecho de su madre frente al de otra madre lactante al ser evaluados a las dos semanas de vida (Makin & Porter, 1989). Todos estos estudios revelan que los bebés poseen desde muy pequeños finas capacidades para diferenciar entre estímulos olfativos homólogos, por ejemplo, los recogidos de dos mujeres con un estado fisiológico comparable (la propia



madre y otra madre, ambas en período de lactancia), tendiendo siempre a preferir aquellos provenientes de la propia madre.

Aparentemente los componentes quimiosensoriales del líquido amniótico se procesarían a nivel fetal colaborando con el reconocimiento posterior de la madre. Aunque sin olor para el adulto, tan saliente es el olor del líquido amniótico para el recién nacido quien ha permanecido bañado en él durante todo su desarrollo uterino, que sólo una gota presentada al bebé de pocas horas de vida es suficiente para generar una respuesta de activación motora generalizada (Faas et al., 2013). Cuando el líquido amniótico materno se contamina con alcohol (en madres que beben en el embarazo) el bebé de pocas horas también reaccionará a este olor preferentemente y en contraste con un olor para él novedoso, gesticulando de manera apetitiva cuando es expuesto al mismo (Faas et al, 2015)

#### **2.4.2. Capacidades de aprendizaje asociativo: condicionamiento clásico y operante**

Los procesos de aprendizaje asociativo que se describirán a continuación tienen por objetivo ilustrar capacidades complejas de aprendizaje que implican la asociación entre dos estímulos por la contigüidad entre los mismos.

El denominado “aprendizaje asociativo” implica la asociación entre eventos para lograr una respuesta. En este tipo de aprendizaje el cambio en la conducta ocurre en función de la asociación entre estímulos y lo que ocurre en respuesta a uno de los estímulos depende de cómo haya sido presentado previamente en relación con el otro. De esta manera, puede decirse que el aprendizaje asociativo representa lo que aprendemos acerca de combinaciones entre estímulos (Domjan, 1999). Dos paradigmas básicos lo definen: “Condicionamiento Clásico” y “Condicionamiento Operante”.

El mecanismo por el cual los organismos aprenden a hacer nuevas respuestas a los estímulos y aprenden sobre las relaciones entre estímulos se denomina “**condicionamiento clásico**” (Domjan y Burkhard, 1986, Domjan, 1998, 1999). En el condicionamiento clásico se presenta al niño un estímulo neutro (estímulo condicionado) en asociación con un estímulo efectivo en cuanto a la generación de una respuesta observable (estímulo incondicionado). Luego de una serie de presentaciones donde los estímulos están apareados, el estímulo neutro comienza a generar respuestas de orden condicionado.

Capacidades de aprendizaje asociativo han sido demostradas en recién nacidos de pocas horas (Sullivan, Taborsky-Barba, Mendoza, Itano, Leon, Cotman, Payne & Lott, 1991; Wilson y Sullivan, 1994). Los bebés eran expuestos a 10 asociaciones entre un olor cítrico (estímulo condicionado) y una estimulación táctil vigorosa en la piel (estímulo incondicionado). Como respuestas condicionadas se evaluaban el giro de la cabeza y la actividad motriz generalizada. Los bebés claramente mostraban respuestas condicionadas de actividad generalizada y giro de la cabeza frente a la presentación del olor. Un trabajo de Slater y colaboradores también ha brindado evidencias que los recién nacidos pueden aprender relaciones intermodales arbitrarias. Los autores familiarizaron bebés de 2 días de vida a dos estímulos visuales (diferentes en color y orientación) cada

uno acompañado por un sonido particular. El estímulo visual estaba constituido por una línea diagonal verde y una línea vertical roja presentados en una pantalla blanca a 30 cm de los ojos del niño. Los estímulos auditivos estaban constituidos por la palabra “teat” pronunciada por una voz femenina y la palabra “mum” pronunciada en voz masculina. La mitad de los niños fueron familiarizados con el estímulo auditivo/visual “green teat” y la otra mitad con “red mum”. La presentación del sonido era contingente con la mirada del niño al estímulo visual. Cuando el experimentador consideraba que el niño no miraba la clave visual, el sonido se detenía. En los ensayos de post-familiarización los bebés experimentaban tanto la combinación familiar como la novel. Los bebés mostraron una fuerte preferencia por la combinación novel, lo cual brindaba una clara demostración de que los neonatos pueden aprender combinaciones visuales-auditivas arbitrarias (Slater, Brown & Badenoche, 1997). La asociación de elementos de distintas modalidades sensoriales ayuda al bebé en el aprendizaje de ciertas configuraciones como sonido de la voz de su madre con la imagen de su rostro o en la asociación de pares rostro-voz de mujeres extrañas (Hernández-Reif, Cigales & Lundy, 1994).

En el **“condicionamiento operante o instrumental”** la probabilidad de ocurrencia de las respuestas varían principalmente debido a las consecuencias que producen. La respuesta instrumental está gobernada principalmente por los eventos que produce, es decir, ocurre debido a que la consecuencia no podría ser alcanzada sin ella. La consecuencia buscada que motiva la conducta del sujeto ocurre siempre después de que la respuesta instrumental ha sido emitida (Domjan & Burkhard, 1986; Domjan, 1998, 1999). A partir de la década del 80, gran parte de la investigación relativa a aprendizaje y memoria infantil se enriquece con los aportes de C. Rovee-Collier y colaboradores. Los autores han demostrado que ya a partir de los 2 meses de vida los bebés pueden aprender, por ejemplo, a activar un móvil suspendido sobre su cuna. La conducta operante bajo consideración son pequeñas pataditas que mueven el móvil, dado que el pie del bebé está atado con una cinta al mismo. El movimiento del pie del niño produce, por lo tanto, un movimiento contingente del móvil. El juguete móvil, específicamente su movimiento y el sonido que puede generar, actúan en calidad de reforzador positivo. Como puede esperarse, los bebés aprenden la tarea más rápidamente y la retienen por más tiempo en función de la edad. A los dos meses de edad, aprender la tarea lleva entre 6-9 minutos de adquisición (Davis & Rovee-Collier, 1983; Vander Linde, Morrongiello & Rovee-Collier, 1985); a los tres meses lleva sólo la mitad del tiempo y a los 6 meses el aprendizaje se realiza en el primer minuto (Hill, Borovsky & Rovee-Collier, 1988).

Mediante el conjunto de técnicas de habituación, preferencia y condicionamiento, evaluando a los bebés mediante distintas modalidades sensoriales, los investigadores actuales han podido adentrarse en la mente del bebé demostrando que nace mucho más “equipado” de lo que se creía para comprender el mundo físico y social que lo rodea. Desde que nace, el bebé humano observa y aprende sobre su entorno de manera permanente. La inmadurez prolongada característica de la primera infancia se asocia con una paternidad más rica en comparación con otros primates. El andamiaje psicológico que realizan los padres en los bebés humanos está presente desde el nacimiento y propicia que la infancia sea un período de juego, enseñanza, exploración y experimentación. La paternidad humana implica una empatía y conexión que no tiene

equivalente en ninguna otra especie de primates. Madre y padre se comprometen espontáneamente en el desarrollo psicológico de sus hijos, participan de la experiencia del niño, reflejan sus expresiones, le hablan con una entonación particular. En las rutinas de alimentación o aseo el contacto visual sostenido entre la madre y el niño es una conducta natural. Las madres humanas, sin que nadie les “enseñe” su oficio, demuestran una sintonía afectiva acompañando al bebé en sus estados de angustia o satisfacción de manera concomitante. Lo estimulan en sus primeros aprendizajes y refuerzan sus logros con expresiones emocionales a tono con las del bebé (Stern, 1985). Cuando un bebé aprende a caminar primero se lo anima a ponerse de pie, luego a que camine tomado de las manos, luego sólo de una mano y al final solo pero con un adulto que lo espera de rodillas y con los brazos abiertos para sostenerlo. Las expresiones de éxito del bebé se acompañan de expresiones faciales y exclamaciones ruidosas por parte de los padres. Todo esto forma parte de la paternidad “intuitiva” que acompaña el desarrollo de los bebés y constituye la “marca de fábrica” de la infancia humana para la incursión en la cultura (Rochat, 2001). A su vez, los primeros intercambios sociales del bebé son favorecidos por contactos “cara a cara” que la madre propicia en la alimentación, en los juegos y estas son características destacadas y exclusivas de la interacción humana. La primera infancia humana es la más prolongada y aculturada que la de cualquier otro primate. Mientras los bebés pasan su tiempo observando y experimentando el mundo que les rodea, se los controla y cuida de manera intensiva. Reciben apoyo, ayuda cuando la necesitan, se les enseña y estimula a aprender cosas nuevas y se les advierte del peligro.

El bebé cuenta con un gran número de capacidades para responder y aprender sobre el mundo que lo rodea, pero los bebés no se desarrollan aislados y son sus cuidadores los que no sólo aseguran su supervivencia sino que los sumergen en la cultura como ser social.

### **3. La evaluación del recién nacido**

---

#### **La Escala Brazelton de Comportamiento Neonatal (NBAS)**

La Escala Brazelton de Comportamiento Neonatal examina el neonato de manera interactiva con el evaluador y la madre realizando un examen clínico y neurológico del mismo pero cuya parte esencial es la evaluación del comportamiento. Es considerada una de las más indicadas tanto para la detección de déficits como para la identificación de las capacidades emergentes del neonato, aspectos claves para el inicio de una intervención temprana. Quienes la utilizan han notado también que colabora en crear en los padres la capacidad de observación de su hijo recién nacido, de forma que sean ellos mismos quienes detecten, ya desde los primeros días, cuáles son las estrategias o formas de actuación más convenientes en cada momento de su desarrollo.

Como se mencionara en la sección anterior, hoy es un hecho ampliamente conocido que los recién nacidos, aún desde los primeros días de vida, poseen vastas capacidades para interactuar con su entorno y que gran parte de sus conductas son complejas, organizadas y no suceden por azar. Más aún, muchas de estas serán las que formarán las bases de su desarrollo físico, cognitivo y social.

La NBAS en la evaluación del desarrollo evolutivo de los neonatos se base fundamentalmente en la idea de que los recién nacidos contribuyen de una forma significativa a su propio desarrollo, dejando de esta manera atrás el concepto de neonato como un receptor pasivo ante los estímulos ambientales.

### **Cómo trabaja**

La Escala Brazelton (Neonatal Behavioral Assessment Scale: NBAS), examina un amplio rango de conductas en los niños desde el nacimiento hasta los 2 meses de edad. La premisa de la escala es que los bebés nacen [listos para comunicarse](#). No pueden usar palabras pero sus movimientos corporales, llanto y respuestas visuales son su manera de comunicación.

### **Cómo está compuesta**

Las capacidades del recién nacido, anteriormente expuestas en capítulos anteriores, son las que se articulan en esta escala en la forma de ítems de evaluación.

El contenido de la Escala Brazelton consta de 28 ítems comportamentales y 18 ítems sobre reflejos. A través de los mismos, revisa las capacidades del bebé en diferentes áreas del desarrollo: autonómica, motora, regulación de estados y los sistemas de interactivos de regulación social. El resultado no es un score sino más bien ayuda a entender cómo los niños integran estas áreas para adaptarse a su ambiente. Más allá de colaborar en la detección de patologías, ayuda a entender la particular forma de actuar del neonato con su entorno brindando un perfil de las características conductuales del niño y los primeros esbozos de sus rasgos temperamentales.

En la segunda edición de la NBAS (1984) se añadieron una serie de 7 ítems suplementarios con la intención de captar mejor el grado de fragilidad y la calidad de la conducta de niños de alto riesgo. Estos siete ítems intentan resumir la calidad de respuesta del niño y la cantidad de estimulación que necesita por parte del examinador para organizar sus respuestas.

Fundamentalmente la evaluación del niño gira en torno a:

#### **Habitación**

- Habilidad para responder y luego inhibir una respuesta hacia un estímulo discreto como estímulos visuales y auditivos mientras se encuentra relajado

#### **Orientación**

- Calidad del estado de alerta y la habilidad para atender estímulos visuales y auditivos mientras se encuentra activo

#### **Sistema Motor**

- Performance motora (activación tanto como inhibición) y la calidad del movimiento y tono.

#### **Rango de alerta**

- Nivel general del arousal (activación) del niño

#### **Regulación del estado**

- Refiere a cómo el niño responde cuando está alerta mediante mecanismos endógenos para deprimir o activar el arousal

### **Estabilidad autonómica**

- Registra signos de estrés relacionados con la homeostasis del SNC como temblores, sobresaltos, color de la piel

### **Reflejos**

- Registra el número de respuestas hacia los estímulos anormales

A modo ilustrativo, se presentan los ítems valorados por la escala en la tabla V.

Tabla V: Ítems valorados por la NBAS

ITEMS DE COMPORTAMIENTO	ITEMS SUPLEMENTARIOS
Disminución de la respuesta:	Calidad de la alerta
- a la luz	Esfuerzo por mantener la atención
- al sonajero	Ayuda por parte del examinador
- a la campanilla	Irritabilidad general
- a estimulación táctil del pie	Vigor y resistencia
Orientación:	Regulación del estado
- visual inanimada	Respuesta emocional del examinador
- auditiva inanimada	
- visual y auditiva inanimada	ITEMS DE REFLEJOS
- visual animada	Prensión plantar
- auditiva animada	Babinski
- visual y auditiva animada	Clonus aquileo
Alerta	De búsqueda
Tono general	Succión
Madurez motora	Glabela
Incorporación por tracción	Movimientos pasivos brazos
Movimientos defensivos	Movimientos pasivos piernas
Nivel de actividad	Prensión palmar
Momento de máxima excitación	Del escalón
Rapidez de reacción	Enderezamiento
Irritabilidad	Marcha automática
Labilidad de los estados	Reptación
Respuesta al abrazo	Incurvación del tronco
Capacidad de ser consolado	Desviación tónica de cabeza y ojos
Capacidad de consolarse	Nistagmo
Habilidad mano-boca	Tónico del cuello
Temblores	De moro
Sobresaltos	
Labilidad del color de la piel	
Sonrisas	

Cuando la escala se administra es importante que el examinador sea flexible y esté atento a la actitud y disponibilidad del bebé, el que debe estar en un estado alerta, activo y mostrarse cooperativo. Por lo general se sugiere una secuencia de aplicación de los ítems, agrupándolos en “módulos” que siguen un orden establecido y los tornan fácil de recordar.

Los módulos son:

- *módulo de habituación*: comprende los ítems de disminución de la respuesta. Este grupo se administra primero y sólo se omitirá si el niño no está en un estado de alerta apropiado
- *módulo motororal*: comprende los reflejos del pie y el de búsqueda, los ítems de succión y glabella
- *módulo troncal*: comprende los ítems moderadamente estimulantes como dest vestirse y manipular y también la desviación tónica de cabeza y ojos
- *módulo vestibular*: comprende los ítems de máxima manipulación y estimulación: movimientos defensivos, reflejo tónico del cuello y Moro
- *módulo social interactivo*: comprende todos los ítems de orientación y va ligado al estado de conciencia del niño. No debe administrarse cuando no está en un estado adecuado de alerta, por lo que es un grupo móvil. La evaluación de la capacidad de ser consolado y de la capacidad para consolarse puede asimismo interrumpir la secuencia estándar si el neonato irrumpe en un estado de llanto.

Como se mencionara, a utilización clínica de la NBAS trata permanentemente de incorporar a los padres como participantes activos en el proceso de observar y aprender más del comportamiento de sus hijos. Además de presentar una valoración del comportamiento del recién nacido, la escala se revela de gran utilidad para: a) sensibilizar a los padres en la individualidad de su hijo y promover una relación positiva entre ellos; b) compartir las preocupaciones de los padres acerca del futuro desarrollo de su hijo; y c) promover una colaboración positiva entre la persona que cuida al niño y el clínico o servicio de la salud que continuará atendiendo al niño y a la familia. Es por ello que resulta fundamental que el examinador esté atento a las expresiones de los padres, tanto verbales como no verbales, y que las preguntas que reflejen ansiedad sepan utilizarse como punto de partida para la indagación de preocupaciones subyacentes.

Generalmente, las preocupaciones de los padres giran en torno a la “normalidad” del niño o a su propio desempeño. Además del clásico enfoque dimensional en el que se describe el comportamiento de los sistemas autónomo, estado motor e interactivo del recién nacido, y el nivel de integración de estos sistemas; se recomienda orientar la devolución a los padres en torno a las áreas o puntos fuertes/débiles del niño. El examinador debe ser capaz de explicar tanto la conducta “difícil” como la llamada conducta “positiva”. Si aparece algún problema se comparte con los padres ayudándolos a resolverlo. En las familias de neonatos de bajo riesgo, brindar información sobre las características normales del período neonatal puede ser suficiente, pero cuando se sospecha un problema en el niño se vuelve necesario tratar el problema concreto planificando la intervención y seguimiento con los servicios o dispositivos más adecuados para la familia.

La valoración clínica que plantea la escala parte de una postura centrada en el niño y enfocada en la familia al mismo tiempo. El objetivo es conseguir captar toda la riqueza del comportamiento del niño y mostrarlo a los padres y, al mismo tiempo, ofrecer una

oportunidad para compartir sus preocupaciones acerca de su hijo y acerca de ellos mismos como padres. Conociendo las características de su hijo los padres fortalecen su parentalidad y desarrollan una variedad de respuestas adecuadas para estimular y orientar el desarrollo del pequeño. Los padres comenzarán a darse cuenta que su niño es un individuo y responde como tal al mismo tiempo que puede responder de maneras diferentes en momentos diferentes. Comenzarán a estar atentos a la aparición de diferentes conductas, observarán cómo protege su estado de sueño sabiendo que, si se perturba, se puede recuperar del llanto por sí solo. Entenderán también que aún desde muy pequeño, su niño ya demostrará habilidades para controlar y coordinar movimientos. Sabrán también que desde que nace su hijo ya ve, oye y responde a una variedad de estímulos del ambiente y esto alentará su relación con él. Conocer sobre su bebé vuelve a los padres menos atrapados por miedos injustificados y más dispuestos emocionalmente para las interacciones con su hijo (Brazelton & Nugent, 1997)

## Bibliografía:

---

- Berridge, K. C. (2000). Measuring hedonic impact in animals and infants: microstructure of affective taste reactivity patterns. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*; 24: 173-198.
- Brazelton, B & Cramer, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Ed. Paidós.
- Brazelton, T.B. (1981). *On becoming a family*. New York: Delacorte Press.
- Brazelton, T.B., & Nugent, J.K. (1997). Escala para la evaluación del comportamiento neonatal. Barcelona: Paidós.
- Brooks, J.B. (1996). *The process of parenting*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Cernoch, J. M. & Porter, R. H. (1985). Recognition of maternal axillary odors by infants. *Child Development*, 56: 1593-1598.
- Cowan, P.A; Hetherington, E.M. (1991) *Family Transitions*. Advances in family research series. Hillsdale NJ, 79-109.
- Cunningham, F.; Leveno, K.; Bloom, S & Haut, J. (2011). *Williams Obstetricia*. Mc Graw Hill Interamericana. México
- Davis, J. M. & Rovee-Collier, C. (1983). Alleviated forgetting of a learned contingency in 8-week-old infants. *Developmental Psychology*, 19: 353-365.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Primera parte. Madrid: Siglo Veintiuno editores. ISBN 84-323-0827-7.
- Domjan, M. (1998). *Bases del aprendizaje y el condicionamiento*. Edición del Lunar, Colección Universitas, España.
- Domjan, M. (1999). *Principios de Aprendizaje y Conducta*. 4ta Edición. International Thomson Editores, S. A. de C.V.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1978). *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists
- Ekman, P. & Rosenberg, E. (1997). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expressions using the Facial Action Coding System (FACS)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P.; Friesen, W. V. & Hager, J. C. (2002). *New Version of the Facial Action Coding System*. [http://dataface.nirc.com/Expression/FACS/NewVersion/new version.htm](http://dataface.nirc.com/Expression/FACS/NewVersion/new%20version.htm)
- Engen, T. & Lipsitt, L. P. (1965). Decrement and recovery of responses to olfactory stimuli in the human neonate. *J. Comp. Physiol. Psychol.* 59: 312-316;.
- Engen, T.; Lipsitt, L. P. & Kaye, H. (1963). Olfactory responses and adaptation in the human neonate. *J. Comp. Physiol. Psychol.* 56: 73-77.
- Faas, A. E., Resino, C. F., & Moya, P. R. (2013). Neonatal responsiveness to the odor of amniotic fluid. *Arch Argent Pediatr*, 111(2), 105-109.
- Faas, A. E.; Resino, C. y Moya, P.R. (2011) *Determinantes tempranos del vínculo de apego entre el niño y su madre desde una perspectiva psicobiológica: el rol protagónico del olfato*. Capítulo 24. *Psicología y otras ciencias del comportamiento*. Compendio de investigaciones actuales.. Buenos Aires- Entre Rios: Universidad Adventista del Plata. 2011. p457 - 474. ISBN 978-987-1378-21-0
- Faas, A., March, S., Moya, P. & Molina, J.C. (2015). Alcohol odor elicits appetitive facial expressions in human neonates prenatally exposed to the drug. *Physiology & behavior*, 148, 78-86.
- Fridlund, A. & Cacioppo, J. (1987). Publication guidelines for human electromyographic research. *Psychophysiology*, 23, 567-589
- García-Alix, A., Arnáez, J. y Agut, T. (2012). *Neurología neonatal, de un vistazo*. Ed. San Juan de Dios. Barcelona
- Griffa, M. C. & Moreno, J. E. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo: vida prenatal: etapas de la*



- niñez (No. 159.922. 72). Lugar.
- Hernandez-Reif, M.; Cigales, M. & Lundy, B. (1994). Memory for arbitrary adult face-voice pairs at six-months of age. Paper presented at the International Conference on Infant Studies, June 2-5, Paris, France.
- Hill, W. L.; Borovsky, D. & Rovee-Collier, C. (1988). Continuities in infant memory development. *Developmental Psychobiology*, 21: 43-62.
- Kisilevsky, B. S.; Stack, D. M. & Muir, D. W. (1991). Fetal and infant response to tactile stimulation. En: *Newborn Attention. Biological Constraints and the Influence of Experience*. (pp. 63-99). Weiss, M. J. S. & Zelazo, P. R. (Eds). Ablex Publishing Corporation, Norwood
- Langman, T. W. (9ª Edición, septiembre 2004). *Embriología Médica con orientación clínica*. Editorial Médica Panamericana, Madrid. [ISBN 84-7903-865-9](#).
- Larsen, V.J. (3ª Edición, 2003). *Embriología Humana*. Editorial Elsevier, Madrid. [ISBN 0-443-06583-7](#) edición original.
- Leader, L. R.; Baillie, P.; Martin, B. & Vermeulen, E. (1982a). Fetal habituation in high risk pregnancies. *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 89: 441-446.
- Leader, L. R.; Baillie, P.; Martin, B. & Vermeulen, E. (1982b). The assessment and significance of habituation to a repeated stimulus by the human fetus. *Early Human Development*, 7: 211-219.
- Leader, L.R. & Bennett, M. J. (1995). Fetal Habituation and its Clinical Application, en M.I. Levine, R.J. Lilford, M.J. Bennet & J. Punt (eds.) *Fetal & Neonatal Neurology & neurosurgery* (pp.45-60). London:Churchill Livingstone.
- Lecanuet, J. P.; Fifer, W. P.; Krasnegor, N. A. & Smotherman, W. P. (Eds.). *Fetal Development: A Psychobiological Perspective* (pp. 239-263). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Lecanuet, J. P.; Granier-Deferre, C.; DeCasper, A. J. ; Maugeais, R.; Andrieu, A. J. & Busnel, M. C. (1987). Perception et discrimination foetale de stimuli langagiers, mise en évidence à partir de la réactivité cardiaque. Résultats préliminaires. *Compte-Rendus de l'Académie des Sciences de Paris*, 305: 161-164.
- Makin, J.W. & Porter, R. H. (1989). Attractiveness of lactating females' breast odors to neonates. *Child Dev*, 60: 803-810.
- Maldonado-Duran, J. y Lartigue, T. (2008). La prevención de los problemas emocionales y conductuales en la etapa perinatal. *Perinatol Reprod Human*, 22: 79-89.
- Molina, J. C., Dominguez, H. D., Lopez, M. F., Pepino, M. Y., & Faas, A. E. (1999). Alcohol: Effects on Brain and Development.
- Oberman, A. (2008). *Observando a los bebés: técnicas vinculares madre-bebé y padre-bebé*. Buenos Aires: Lugar Editorial. [ISBN 978-950-892-307-3](#).
- Oster, H. & Rosenstein, D. (1998). Baby-FACS: Analyzing facial movements in infants. Unpublished manuscript
- Oster, H., & Ekman, P. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de Psicología*, (7), 115-143.
- Prechtl, H. F. R. (1977). Neurological examination of the full-term newborn infant. *Clinics in developmental medicine*. 63. London S.I.M.P. with Heinemann Medical; Philadelphia: Lippincott.
- Prechtl, H.F.R. (1997). Spontaneous Motor Activity as a Diagnostic Tool. *Functional Assessment of the Young Nervous System*. *Early Hum. Dev., Special Issue*, Vol. 50 (1). pp.:148.
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé* (Vol. 27). Ed. Morata.
- Schaal, B. & Porter, R. (1989). La Olfacción y el Desarrollo del Niño. *Mundo Científico*; 11: 172-180.
- Schaal, B. (1988). Olfaction in infants and children: Developmental and functional perspectives. *Chemical Senses*, 13: 145-190.
- Schaal, B., Marlier, L. & Soussignan, R. (2000). Human fetuses learn odours from their pregnant mother's

- diet.; 25: 729-737
- Schaal, B., Marlier, L., & Soussignan, R. (1995). Responsiveness to the odour of amniotic fluid in the human neonate. *Neonatology*, 67(6), 397-406.
- Schaal, B.; Montagner, H.; Hertling, E.; Bolzoni, D.; Moysse, R. & Quichon, R. (1980). Olfactory stimulations in mother-infant relationships. *Reproduction, Nutrition and Development*, 20: 843-858.
- Slater, A. M.; Morison, V. & Rose, D. (1983b). Locus of habituation in the human newborn. *Perception*, 12: 593-598.
- Slater, A. M.; Morison, V. & Sommers, M. (1988). Orientation discrimination and cortical function in the human newborn. *Perception*, 17: 597-602.
- Slater, A.; Brown, E. & Badenoch, M. (1997). Intermodal perception at birth: Newborn infants' memory for arbitrary auditory-visual pairings. *Early Development and Parenting*. 6: 99-104.
- Spelke, E. S. & Owsley, C. J. (1979). Intermodal exploration and knowledge in infancy. *Infant Behavior and Development*; 2: 13-27.
- Steiner, J. E. & Glaser, D. (1995). Taste-induced facial expressions in apes and humans. *Human Evolution*; 10: 97-105.
- Steiner, J. E. (1979). Human facial expressions in response to taste and smell stimulation. *Advances in Child Development and Behaviour*; 13: 257-295.
- Stern, D. (1985). *El Mundo Interpersonal del Infante*. Paidós.
- Sullivan, R. M.; Taborsky-Barba, S.; Mendoza, R.; Itano, A.; Leon, M.; Cotman, C.W.; Payne, F. & Lott, I. (1991). Olfactory classical conditioning in neonates. *Pediatrics*, 87: 511-518.
- Tronick, E. Z. (2002). A model of infant mood states and Sanderian affective waves. *Psychoanal. Dial.*, 12: 73-99
- Vander Linde, E.; Morrongiello, B.A. & Rovee-Collier, C. (1985). Determinants of retention in 8-weeks-old infants. *Developmental Psychology*, 21: 601-613.
- Varendi, H., Porter, R.H. & Winberg, J. (1996). Attractiveness of Amniotic Fluid Odor: Evidence of Prenatal Learning? *Acta Paediatr* 85: 1223-7.
- Varendi, H.; Porter, R. H. & Winberg, J. (1997). Natural odour preferences of newborn infants change over time. *Acta Paediatr*. 86: 985-990.
- Weiss, M. J. & Zelazo, P. R. (1991). *Newborn Attention. Biological Constraints and the Influence of Experience*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ.
- Wilson, D.A. and Sullivan, R. M. (1994). Neurobiology of associative learning in the neonate: early olfactory learning. *Behav. Neural Biol.* 61: 1-18.
- Winnicott, D. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. New York: International Universities Press.
- Winnicott, D. (1986). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Ed. Paidós.
- Zelazo, P.R. (1988a). An information processing paradigm for infant-toddler mental assessment. In: P. Vietze & H. Vaughan, Jr. (Eds.). *Early Identification of Infants with Developmental Difficulties* (pp. 299-317). Philadelphia: Grune & Stratton.
- Zelazo, P.R. (1988b). Infant habituation, cognitive activity and the development of mental representations. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8: 649-654.
- Zelazo, P. R. (1989). Infant-toddler information processing and the development of expressive ability. In: P. Zelazo & R. Barr (Eds.). *Challenges to developmental paradigms* (pp. 93-117). Hillsdale, N. J. : Erlbaum Associates.
- Zelazo, P.R.; Brody, L. & Chaika, H. (1984). Neonatal habituation and dishabituation of head-turning to rattle sounds. *Infant Behavior*.

# Parte II

## Primera infancia: los primeros dos años de vida

---

*Faas, A. E.*

Desde el punto de vista funcional la **primera infancia** puede definirse desde que el bebé nace hasta que inicia su andar autónomo, esto la sitúa cronológicamente en los dos primeros años de vida. La primera infancia, además de caracterizarse por el prolongado período de juegos también implica cambios sustanciales en el crecimiento, habilidades y destreza motriz. El crecimiento en este período es particularmente pronunciado en los bebés humanos en comparación con otras crías de animales e implica cambios tanto estructurales como funcionales. A medida que el cerebro se desarrolla el cuerpo del bebé gana musculatura y tonicidad, gana peso e invierte su desproporción respecto a la cabeza. La adquisición de la marcha y la comunicación suelen tomarse como los grandes hitos de la primera infancia. Los primeros pasos que aparecen aproximadamente hacia el final del primer año se corresponden con el momento en que los bebés comienzan a ser verbales, más allá del balbuceo. Es por esta época cuando comienzan las primeras palabras sueltas. La aparición correlativa de estos hitos colabora con el logro de la autonomía en el bebé acercando al niño al mundo social de los adultos.

La primera infancia es un período de cambios rápidos y espectaculares si se lo compara con el resto de la vida del individuo. El formidable crecimiento mental que caracteriza al niño de 0 a 2 años les permite desplegar paulatinamente capacidades para aculturarse, discernir el mundo que los rodea, tomar conciencia de sí mismos, hablar y comunicarse simbólicamente con los demás. Con sólo 18 a 24 meses de vida, el bebé habrá aprendido a hablar, andar, reconocerse como sujeto e incorporará el sistema simbólico de su cultura. Cuestiones como mantener el equilibrio, alcanzar las cosas, agarrarlas, comunicar y percibir sentimientos o hasta interpretar los hechos en que intervienen objetos físicos o personas son cuestiones dadas por supuestas en el mundo adulto. Pero los niños pequeños nos enseñan todo lo que cuesta funcionar como adultos en un entorno significativo: el bebé deberá aprender sobre sí mismo, sobre el mundo físico que lo rodea y sobre su entorno social (Rochat, 2001). Este período de la infancia humana es clave. Es en la infancia humana donde se concentran las características exclusivas de lo que somos: individuos de orientación simbólica y cultural.



# CAPITULO 7

## Desarrollo socioemocional y afectivo

*Ferrero M.J.; Herrero, M.I y Faas, A.E.*

### **I. El entorno social y emocional del bebé: Familia, primeros vínculos y apego**

---

#### **I.1. La familia en la actualidad**

##### **Perspectiva histórica y transformación social de la familia**

Debemos considerar a la familia como un fenómeno universal, que a la vez tendrá sus particularidades dependiendo del contexto socio-cultural e histórico. En términos de Levi –Strauss “*Lo que diferencia realmente al hombre del animal es que, en la humanidad, una familia no puede existir sin sociedad, sin una pluralidad de familias dispuestas a reconocer la existencia de otros vínculos al margen de los lazos de consanguinidad*”. Por lo tanto podemos mencionar que por un lado la familia es una construcción social y por el otro es un hecho de carácter natural suscrito en las leyes de reproducción biológica, debido a ello la familia debe tratar de comprenderse como una entidad dinámica en constante procesos de cambio.

En este punto es necesario detenerse a los fines de realizar brevemente una revisión histórica de la evolución de la familia, para Grangeat se puede visualizar tres importantes momentos:

1. La Familia Tradicional, comprende desde el siglo XVI hasta comienzos XVIII, es una familia predominantemente patriarcal, el cual tiene como principal objetivo asegurar la transmisión de bienes y el patrimonio, por lo tanto la elección conyugal estaba sujeta a interés exclusivamente familiares y de la comunidad, eran matrimonios arreglados previamente sin la consideración ni consentimiento de los miembros del futuro matrimonio. Los aspectos sentimentales, los vínculos afectivos no son tenidos en cuenta en la conformación de la familia. En este momento histórico, el padre cobra un rol protagónico en todo sentido, ya que es quien toma la posesión del hijo, tanto por el vínculo de consanguinidad y el otorgamiento del nombre.
2. La familia Moderna, abarca desde fines del siglo XVIII hasta mediados del XX. La característica principal en relación al contexto histórico, económico y sociocultura es el proceso de industrialización y urbanización. Es el auge del trabajo fabril, por ende los miembros de la familia comienzan a pertenecer a dos esferas sociales, por un lado el mundo del trabajo y la producción y por el otro el mundo de la casa y la familia. Al comienzo el

rol de la mujer es el cuidado de los hijos en el entorno del hogar tomado paulatinamente un papel de mayor relevancia y protagonismo, lo que llevará progresivamente al inicio de actividades laborales en otros espacios sociales (fábricas, hospitales, escuelas etc.). La conformación de la familia ya no es una imposición como en la etapa anterior, sino una elección libre, respetando el valor de la libertad, donde predomina una lógica afectiva en la construcción de los vínculos conyugales. En este sentido Elizabeth Roudinesco (2010) menciona que la familia en este momento histórico es “fundada en el amor romántico, sanciona a través del matrimonio la reciprocidad de sentimientos y deseos carnales”. Prevalecen las familias de tipo nuclear, constituida por; padre, madre e hijos todos compartiendo una misma vivienda. La concepción debido a los métodos anticonceptivos es planificada, se habla en estos momentos sobre la importancia del “deseo de concebir”, los cuidados tanto afectivos como de higiene y alimentación corre por cuenta de los adultos integrantes de la familia, mientras que de la educación se encarga el estado.

3. La Familia Contemporánea o Post Moderna, los cambios relevantes en este momento se dan lugar en la revolución tecnológica, predomina la globalización lo que imprime un nuevo orden y organización social mundial en lo que se ve reflejado principalmente en las actividades de carácter económico, trayendo por consecuencia también la flexibilidad laboral e inestabilidad en ciertas instituciones estatales, es auge de lo privado. A la anterior revolución, se les suma la demográfica y democrática, el incremento de los avances científicos y los relacionados con el campo médico específicamente, permite una mayor expectativa de vida, la longevidad introduce cambios en el contexto familiar, por otro lado cada vez son más numerosas las nuevas técnicas que se generan de fertilización asistida, permitiendo de este modo la accesibilidad al deseo de constituir una familia. Al mismo tiempo el aumento la libertad y de sentimientos de autorrealización, hace que hoy por hoy se incrementa el número de parejas conyugales que deciden no tener hijos o postergar la maternidad y/o paternidad, viviendo su relación afectiva por medio de una unión convivencial sin contraer matrimonio.

Asimismo en este contexto, el Estado Nacional determinó en el año 1968 la ley 17.711 en la cual se autoriza el divorcio por mutuo acuerdo. A partir del año 1987 se dicta la ley 23.515 por la cual se permite que los que estuvieran separados de hecho se divorcien sin necesidad del consentimiento del otro. En el nuevo Código Civil y Comercial, que rige desde julio del 2015 admite el divorcio por voluntad de una sola de las partes, la cual deberá acompañar a dicho pedido una nota que aclaratoria sobre las incumbencias de cada ex conyugue en relación al cuidado de los hijos, alimentación, división de bienes etc. Además el nuevo código reconoce derechos y obligaciones a los que viven en unión convivencial –antes concubinos– que hasta su sanción no les eran reconocidos. A pesar de los numerosos divorcios que se comenzaron a producir después de introducirse estos marcos legales, la familia lejos se encuentra de desaparecer, por

el contrario lo que prevalece y se acentúan son constantemente sus transformaciones.

Las estructuras familiares se modifican, comenzamos a hablar de familias ensambladas, las cuales se encuentran conformadas por una pareja conviviente actualmente, la cual puede que alguno de los dos o ambos tengan hijos producto de una unión matrimonial previa, y a la vez conciben hijos entre ambos, es lo que se conoce más comúnmente como “los tuyos, los míos y los nuestros”, familias extensas donde conviven en el mismo hogar varias generaciones, por ejemplo abuelos, padres e hijos, mientras que las familias monoparentales, son aquellas en la cuales hay un adulto único responsable de la crianza de su hijo o hija.

Otros de los cambios acontecidos en estos últimos años, en relación a legislaciones vigente que traen transformaciones en relación directa a la conformación de las estructuras familiares fue la aprobación de la Ley de Matrimonio Igualitario (rige desde el año 2010 en República Argentina, siendo el primer país de Latinoamérica en aprobarse dicha ley). Fue el resultado de la lucha de los derechos de la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans, bajo el lema “Los mismos derechos, con los mismos Nombres”. Aquí comienza a permitirse la unión matrimonial de personas del mismo sexo. Conformando de este modo las familias homoparentales.

Entonces las **configuraciones familiares** que se presentan en la actualidad son las siguientes:

- Nuclear: padre, madre e hijos
- Ensamblada: están constituida por una pareja conviviente actualmente, la cual puede que alguno de los dos o ambos tengan hijos producto de una unión matrimonial previa, y a la vez conciben hijos entre ambos, es lo que se conoce más comúnmente como “los tuyos, los míos y los nuestros”.
- Extensas: son aquellas donde conviven en el mismo hogar varias generaciones, por ejemplo abuelos, padres, hijos etc.
- Monoparentales, son aquellas en la cuales hay un adulto único responsable de la crianza de su hijo o hija.
- Homoparentales: ambos adultos progenitores son del mismo sexo.

## **I.2. Roles y Funciones en la familia**

En texto La familia como Contexto de desarrollo humano, sus autores; Rodrigo y Palacios (2000) conceptualizan a la familia como *“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”* lo que determinaría a la familia para los autores, es principalmente la relación construida en la cotidianidad, la construcción de vínculos, más allá de los lazos consanguíneos que pueden o no estar presente, tal es el caso de familias que deciden adoptar.

Independientemente de la conformación familiar, lo que resulta indispensable es el cumplimiento de las funciones de la familia, según los autores son, la supervivencia de los hijos, asegurando pautas de crianza seguras. Aportar un clima de afecto y confianza.

Los vínculos que se construyen deben ser mediante un compromiso emocional y responsabilidad por parte de los adultos. La estimulación necesaria para garantizar un desarrollo saludable integral, potencializando las capacidades y habilidades del hijos y finalmente la apertura hacia la interacción constante con el contexto (la escuela, el club etc.)

La psicoanalista Raquel Soifer (1994), plantea una definición similar, “*es un grupo de personas que conviven, durante un lapso prolongado, que están unidas (o no) por lazos consanguíneos y que se asisten recíprocamente en el cuidado de sus vidas*”. Por otra parte, desde una perspectiva ecológica del desarrollo la familia será vista como un sistema de relaciones dentro de otros sistemas, Bronfenbrenner (1986), mencionará que existen sistemas de relaciones inclusivas; microsistema, mesosistema, exosistema, y macrosistema. El microsistema estará conformado por el sistema más próximo al sujeto, en este caso su propia familia. El mesosistema hace referencia a la relación existente entre el microsistema y las interacciones que se producen en otros ámbitos sociales que son cercanos al sujeto, por ejemplo; familia-escuela. El exosistema está compuesto por estructuras de índole tanto formal como informales (familia-club-vecinos-familia extensa-relaciones laborales) El macrosistema hace referencia a los aspectos simbólicos pero estructurantes de la sociedad, por ejemplo normas, leyes, creencias etc. (la valoración sobre el trabajo, la educación, valores éticos y morales, crisis económica, desempleo etc.). Cada sistema influye en el otro directa o indirectamente, pensemos en la siguiente situación, una crisis económica trae por consecuencias despidos masivos, por ende queda en situación de desempleo algún miembro de la familia, repercutirá directamente en el microsistema, ya que habrá que repensar estrategias organizativas para sobrellevar ese acontecimiento, se tomarán una serie de decisiones que afectará en mayor o menor medida al grupo familiar en su totalidad (reemplazar actividades, modificar ciertos hábitos etc.) Ahora bien dentro del propio microsistema familiar, existen subsistemas. Para Minuchin (1985), desde un enfoque de carácter sistémico, definirá a la familia como “*un grupo natural que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción. Estas constituyen la estructura de la familia, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca*”.

A la vez cada familia constituye un sistema complejo conformado por subsistemas. En un principio, y siguiendo Minuchin, se configura el holón conyugal, dos personas adultas (la cual cada una por su parte en un holón individual, ya que incluye el concepto de sí mismo, con particulares propias, subjetivas) deciden construir una familia, serán los responsables de brindar a los hijos amor, protección, cuidado, bienestar satisfaciendo las necesidades básicas de alimentación, higiene, generando las bases de un vínculo que se mantendrá por toda la vida. Con la llegada del primer hijo o hija nace el holón parental, un subsistema de relaciones, padre-hijo/ madre-hijo. Mientras que puede o no darse un tercer subsistema en caso de haber hermanos en la familia, es decir, se conforma el holón entre los hermanos, en esta relación de carácter simétrica, se elaboran pautas de interacción que les permite comunicarse en las acciones de la cotidianidad.

En relación a las funciones de la familia, Raquel Soifer (1994) menciona como principal objetivo la defensa de la vida, y suele manifestarse en diversas funciones que



los progenitores deben asegurar, a lo largo del crecimiento de sus hijos. Al momento de nacer el bebé depende exclusivamente de los adultos, el desarrollo saludable es producto de interjuego entre los procesos de maduración y un ambiente o contexto que favorezca el bienestar del niño/a estimulando y brindando las pautas de crianza adecuada. Le enseñará el cuidado de su cuerpo, el establecimiento de las relaciones sociales dentro del entorno familiar, actividades que se llevarán a cabo dentro como así también fuera del hogar (jardín maternal, escuela) relacionadas con la construcción de hábitos (convivencia, orden, higiene, alimentación etc.) enseñanza de pautas socialmente aceptadas por la cultura a la que forman parte.

### **I.3. Estilos de Crianza**

Una mirada a los contextos relevantes del ser humano ubica a la familia en un lugar de privilegio ya que en todas las culturas, el hombre ha vivido en alguna forma de grupo familiar. Esta organización social representa la primera y más significativa fuerza de adaptación del niño a la sociedad (Berger & Luckman, 2001). Distintos organismos, como la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2003), la reconocen como la principal fuente transmisora de conocimientos, valores, actitudes y hábitos.

La familia constituye el primer marco de referencia que tienen los hijos e hijas. En su entorno establecen los primeros vínculos afectivos y crean las bases de su identidad y del desarrollo de su autoestima.

La familia desde el momento en que el niño nace debe poner en marcha las *funciones de crianza*, prolongando la vida intrauterina en el medio que lo recibe, promoviendo la humanización, permitiendo el despliegue de las potencialidades del niño en la medida que contemplen la satisfacción de sus necesidades y lo reconozcan como un sujeto capaz de autonomía.

Los diferentes modelos del desarrollo acuerdan en el importante papel que juega la familia en el modo en que el niño irá construyendo su personalidad, todos ellos coinciden en que son los padres y el contexto familiar los *modeladores* de esta. Desde el modo en que los padres manejan la satisfacción o restricción de los deseos de los hijos (Freud); la forma en que responden a sus conductas exploratorias y a su iniciativa (Erikson); la manera en que actúan ante su cabezonería o sus gracias (Wallon), y los métodos que emplean para moldear con reforzamientos diferenciales las conductas sociales de sus hijos (Teoría del aprendizaje social), son considerados esenciales en el desarrollo del carácter.

Dentro de este sistema, los padres juegan un papel fundamental en su desarrollo. Este papel se conoce con el término *socialización*. Se trata de un proceso que hace referencia a la manera en que un niño, a través de la educación, la formación, la observación y la experiencia, adquiere habilidades, motivaciones, actitudes y comportamientos que son necesarios para adaptarse con éxito a una familia y cultura. (Ladd y Pettit, 2002)

Si bien son diversos los modelos de socialización disponibles en la literatura, en general los teóricos de las diferentes corrientes coinciden en la existencia de dos dimensiones en el campo de la crianza o *Parenting* (Musitu y García, 2001). Ambas

dimensiones están relacionadas con los constructos Control vs. Apoyo. La dimensión de *apoyo* hace referencia a aquellas conductas de los padres cuyo objeto es que los hijos se sientan aceptados y comprendidos, y se refleja en la expresión de afecto, satisfacción y ayuda emocional y también material; algunos ejemplos son las alabanzas, elogios, y expresiones físicas de cariño y ternura. La dimensión *control* se refiere a la actitud que asumen los padres hacia los hijos con la intención de dirigir su comportamiento y se expresa en orientaciones como dar consejos o sugerencias, y también en actitudes y conductas más coactivas como amenazar con castigos, castigar directamente, u obligar a cumplir normas.

La crianza es una de las áreas más estudiadas y con más apoyo con respecto a su influencia en el desarrollo de los niños. El estilo de crianza junto con el patrón general de la paternidad y el funcionamiento familiar, son factores claves. Los padres y las madres que optan por prácticas educativas dentro de un marco equilibrado con una buena regulación emocional suelen tener hijos e hijas socialmente adaptados y autocontrolados como consecuencia de hábitos de crianza cuya base radica en la disciplina y el afecto (Maccoby y Martín, 1983).

Diana Baumrind fue pionera en este campo de investigación durante la década del sesenta y que continuó hasta los años noventa. Esta autora norteamericana realizó estudios en hogares donde observaba la conducta de los hijos y realizaba entrevistas a los padres, tomando además medidas complementarias de ajuste de los hijos. Es la autora del enfoque tipológico más conocido e influyente (Spera, 2005). Para Baumrind el elemento clave del rol parental es el grado de control ejercido sobre los hijos, de manera que fundamentó su clasificación en base a esta dimensión. Denominó a estos estilos parentales del siguiente modo: (a) *Estilo Autoritario*, cuando los padres valoran la obediencia y restringen la autonomía del hijo, (b) *Estilo Permisivo*, cuando los padres no ejercen prácticamente ningún tipo de control sobre sus hijos y les conceden un grado muy elevado de autonomía y (c) *Estilo Autorizativo*, que se sitúa en un punto intermedio en el que los padres intentan controlar la conducta de sus hijos sobre la base de la razón, más que a través de la imposición.

A principios de los 80, el modelo tripartito estaba firmemente establecido en el campo del desarrollo del niño y servía como el mejor modelo para el estudio de la influencia de los padres en el desarrollo de los hijos. Sin embargo, aunque Baumrind limitó el campo de su investigación a la influencia de las variaciones en el estilo parental entre familias bien ajustadas, otros investigadores estaban interesados en un rango más amplio de familias.

Maccoby y Martin (1983), agregaron a la tipología de Baumrind un cuarto tipo de estilo parental, caracterizado por la negligencia y la falta de compromiso; este estilo es mencionado en la literatura como *Estilo Negligente*, donde los niveles son bajos tanto en control como en apoyo o afecto parental. La dinámica familiar presente en este cuarto estilo implicaría altos valores de indiferencia parental hacia sus hijos.

Las características particulares de cada uno de estos estilos en función de las dimensiones de Maccoby y Martin (1983) se recogen en el cuadro siguiente:

## Estilos Parentales

Estilo autoritativo o democrático (alta responsividad y alta exigencia): estos padres mantienen un talante responsivo a las demandas de sus hijos pero al mismo tiempo esperan que respondan a sus exigencias así, por un lado, los padres muestran apoyo, respeto y estimulan la autonomía y la comunicación familiar y, por otro, establecen normas y límites claros. Son padres que quieren orientar a sus hijos y para ello hacen uso de ciertas restricciones, pero también respetan las decisiones, intereses y opiniones de éstos. Son cariñosos, receptivos, explican las razones de su postura, pero también exigen un comportamiento adecuado y mantienen las normas con firmeza.

Estilo permisivo (alta responsividad y baja exigencia): estos padres son razonablemente responsivos a las demandas de sus hijos, pero evitan regular la conducta de estos, permitiendo que sean los propios hijos quienes supervisen sus conductas y elecciones en la medida de lo posible. Estos padres imponen pocas reglas, son poco exigentes y evitan la utilización del castigo; tienden a ser tolerantes hacia un amplio rango de conductas y conceden gran libertad de acción; suelen ser, además, padres muy sensibles y cariñosos.

Estilo autoritario (baja responsividad y alta exigencia): la conducta de los padres se caracteriza por la utilización del poder y control unilateral y el establecimiento de normas rígidas. Enfatizan la obediencia a las reglas y el respeto a la autoridad, y no permiten a sus hijos hacer demandas ni participar en la toma de decisiones familiares. Proporcionan poco afecto y apoyo y es más probable que utilicen el castigo físico.

Estilo negligente o indiferente (baja responsividad y baja exigencia): los padres que presentan este estilo educativo tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales y se centran exclusivamente en sus propios intereses y problemas; proporcionan poco apoyo y afecto y establecen escasos límites de conducta a sus hijos.

Fuente: Musitu (2000)

Todas las familias y todos los padres y madres comparten rasgos más afines o característicos de alguno de los estilos parentales descritos, aunque también es cierto que se pueden producir desplazamientos de un estilo a otro en una misma familia, o incluso en una misma persona, en función de las circunstancias, las necesidades, o el momento evolutivo del hijo. No obstante, entendiendo y aceptando que pueden darse variaciones, que toda tipología supone en sí misma una simplificación y que las familias 'prototipo' no existen, los estudios han constatado ciertas regularidades en las conductas y normas de las familias de manera que podemos situar a cada una de ellas como más próxima a un estilo particular que a otro (Musitu y Cava, 2001).

Hasta aquí se ha ido realizando un recorrido sobre las teorías más reconocidas sobre el estilo parental y la influencia que este ejerce sobre los hijos. No obstante,

salvando la teoría propuesta por Darling y Steinberg (1993), diferentes autores como Rodrigo y Palacios (2000), afirman que el modelo de socialización propuesto durante varias décadas resulta demasiado rígido y simplista y no tiene en cuenta los mecanismos a través de los que se influye sobre los hijos. Estos autores resaltan entre las principales limitaciones:

- Una concepción de los estilos educativos basada en una influencia unidireccional y directa de la conducta de los padres sobre el desarrollo de los hijos.
- La poca importancia que se le ha dado a las influencias genéticas y de otros factores externos a la familia.
- La minusvaloración de la comprensión por parte de los padres de las situaciones educativas y la contribución de los hijos en el proceso.
- El establecimiento de un proceso de socialización lineal, de unas prácticas parentales concretas a unos resultados de socialización concretos en los hijos.

Por otro lado, estos mismos autores señalan que los modelos establecidos no tienen en cuenta el momento evolutivo de los niños ni sus características particulares a la hora de juzgar la adecuación de los estilos parentales o la interpretación que los hijos hacen de los mismos. Además, se da por hecho que la conducta de los padres tiene una elevada consistencia a lo largo del tiempo, a la vez que se presupone que toda decisión que toman los padres es una decisión consciente y razonada. Por ello, en la actualidad se están haciendo ciertos aportes con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de los estilos parentales y su influencia sobre los hijos.

#### **1.4. La diada madre-hijo y la comunicación emocional**

##### **Teoría del Apego**

El recién nacido humano, al igual que neonatos de muchas otras especies de mamíferos, se encuentra fisiológicamente inmaduro al momento de nacer. Esto lo define como un organismo altricial, necesitando de los cuidados maternos para asegurar su sobrevivencia. Estos cuidados maternos implican un sostén y calidez afectivos que sientan las bases de los primeros vínculos que se establecerán entre el bebé y su madre, estableciendo las condiciones para que se genere lo que se ha denominado “Vínculo de Apego”.

Tradicionalmente se había sostenido que los vínculos afectivos en el niño se constituirían como resultado de la alimentación. El hecho de que el bebé se interese por su madre se debe a que ésta satisface sus necesidades fisiológicas, teoría denominada del “impulso secundario” (Bowlby, 1969, 1982). En 1958 aparecerán dos artículos que producirán un cambio radical en la concepción de los orígenes de la vida afectiva “The nature of love” de Harlow y “The nature of child tie to this mother” de Bowlby. Harlow, etólogo especializado en el estudio de los monos rhesus, demuestra por primera vez que en el establecimiento de los lazos afectivos entre el pequeño y su madre, la satisfacción de las necesidades de alimento no tiene un rol primordial. Observa que desde el nacimiento existe en los pequeños monos una necesidad de contacto. Realiza experimentos en los que al nacer se separaba a los monitos de su madre biológica

suministrándoles madres sustitutas que consistían en un cilindro hecho de alambre o de paño suave. La alimentación la recibían de una botella que podía colocarse en cualquier modelo. Se constató que el contacto con algo suave y agradable constituye una variable de importancia fundamental en el desarrollo de respuestas afectivas ante la madre sustituta y que la alimentación desempeñaba un rol relativamente secundario (Harlow y Zimmermann, 1959). En la esfera humana esto se relaciona con el programa “Madre Canguro” implementado en prematuros. Entre otros estímulos maternos, el niño permanece caliente piel a piel, siendo esto de fundamental importancia en una evolución saludable (Monasterolo, Moraleja Benitez, Raves Olives, Martínez & Gomez Papi, 1998).

Bowlby toma estos conceptos de la etología para explicar el comportamiento del niño frente a su madre proponiendo el término “apego” para referirse al vínculo específico que los une (Bowlby, 1969, 1985, 1986). Este vínculo primario entre la mamá y el bebé describe la importancia de las relaciones tempranas y el vínculo establecido con la primera figura que cuida al niño en el desarrollo saludable de éste. Con aportes entonces desde el psicoanálisis, la etología y el comportamiento animal, se comienza a entender al apego como un vínculo afectivo mamá-bebé que se establece al margen de la alimentación y la satisfacción de las necesidades del niño, quien naturalmente necesita de estos cuidados como organismo altricial para asegurar su supervivencia.

A partir de lo planteado por Bowlby en la segunda mitad del siglo XX, la estructura teórica original y específica de la teoría se sustenta en bases biológicas (sistema conductual de control), sociales (impulso de contacto), cognitivas (registro y representación de las conductas y los vínculos) y dinámicas (significación de las conductas). Así, el apego contribuye a la supervivencia física y psíquica del sujeto generando seguridad y facilitando el conocimiento del entorno, en la medida en que el niño va conformando *modelos de representación internos* que estructuran su vínculo con el mundo y con los otros significativos (Bowlby, 1979, 1989, 1993).

### **Conceptualización y valoración del Apego**

Es a partir del trabajo de Bowlby en 1958 cuando se comienza a considerar que es el “vínculo” lo que une al niño con su madre. Años más tarde, en 1968 propone la conducta de Apego, como cualquier forma de comportamiento que hace que una persona conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado. El comportamiento de apego es todo aquel que permite al sujeto conseguir o mantener proximidad con otra persona diferenciada y generalmente considerada más fuerte o competente, que motiva la búsqueda de proximidad entre el niño pequeño y sus padres o cuidadores. La experiencia del niño con sus padres tiene un rol fundamental en la capacidad posterior del infante de establecer vínculos afectivos siendo su función principal la de proporcionarles una base segura para, desde allí, animarlos a explorar. Es importante que el infante pueda depender de sus figuras de apego y que éstas puedan contener y proteger al niño cuando lo necesita. La interacción que se produzca entre el cuidador y el pequeño podrá dar cuenta de la calidad del vínculo, lo cual se identifica como modelos operantes internos, que serían las expectativas que posee el niño acerca de sí mismo y de los demás, y que le hacen posible anticipar, interpretar y responder a

la conducta de sus figuras de apego ya que integran experiencias presentes y pasadas en esquemas cognitivos y emocionales (Garrido-Rojas, 2006).

El apego es adaptativo para el niño, los padres, el sistema familiar y también para nuestra especie. Desde un punto de vista objetivo, el sentido del mismo es favorecer la supervivencia, manteniendo una proximidad entre la madre y el niño, y, desde un punto de vista subjetivo, su función sería proporcionar la seguridad emocional necesaria para el bienestar.

Para Bowlby el apego se formaría a partir de la necesidad del infante humano de mantener proximidad con ciertas figuras que le provean de lo necesario para su supervivencia. Esta necesidad daría lugar a un sistema conductual de control, que se apoya en cinco respuestas instintivas humanas: chupar, llorar, aferrarse, aproximarse y sonreír. Estas respuestas son independientes pero serían integradas a través de sucesivas experiencias con los cuidadores, que al ser internalizadas, irían conformando la conducta global de apego. Cuando este sistema se encuentra en pleno funcionamiento el niño puede controlar el acceso a las figuras de apego y mantener un grado de proximidad razonable, incluso en situaciones que no conlleven una amenaza grave.

Es importante diferenciar entre la conducta de apego y el vínculo de apego:

- El vínculo de apego es un lazo afectivo desarrollado con las personas que tienen una significación especial en su vida. Decir que un niño o una persona tiene apego a alguien significa que está absolutamente dispuesto a buscar la proximidad y el contacto con ese individuo, sobre todo ante la sensación de inseguridad.
- La conducta de apego se refiere a cualquiera de las diversas formas de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo.

Bowlby establece que la conducta de apego en el bebé humano tanto como la que se establece en otros mamíferos y aves puede incluirse dentro de las pautas generales de “impronta” ya que busca como otros animales el objetivo de obtener la proximidad con el cuidador (Bowlby, 1969, 1985). Este tipo de conductas comenzaría aproximadamente a los 3-4 meses de edad, a partir de los cuales el bebé empieza a sonreír y vocalizar frente a la madre así como también empieza a seguirla con la mirada. La función biológica-evolutiva de la conducta de apego sería la protección y supervivencia (por ejemplo, frente a animales de presa). De esta forma, el poder lograr la conducta de proximidad con la madre sería una de las claves de la supervivencia de la cría en las especies superiores. El rol activo en este acercamiento lo tiene en un primer momento la madre. El bebé lo provoca a través de “señales” tales como el llanto, la sonrisa, el balbuceo, los gestos y el llamado cuyo objetivo es llevar a la madre hacia el hijo. Posteriormente, el niño asume este rol desarrollando las “conductas de acercamiento” cuyo objetivo es llevarlo a él hacia la madre (Beltrame, 2011).

En la construcción del sistema de apego en el vínculo madre-hijo, se pueden identificar una serie de fases (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1969):

**1- Fase de pre apego:** (primeros dos meses). Orientación y señales sin discriminación de figura. Serían aquellos comportamientos de las primeras semanas de vida del bebé, que forman parte de su bagaje genético y que se activan frente a la presencia humana. Se caracteriza por la aparición de un amplio repertorio de señales en el bebé que son, en su mayoría, de carácter reflejo, aunque también posee otras capacidades sensoriales y perceptivas que le permiten comunicarse y conocer a las personas que le rodean. Ejemplos de estas conductas serían orientar la mirada hacia una persona, sonreírle, dejar de llorar, tratar de aferrar.

**2- Fase de formación del apego** (2 a 6 meses) Durante estos meses, el bebé empieza a dar muestras de poder diferenciar a las personas familiares de las desconocidas, por lo que tiene una mayor tendencia a iniciar interacciones sociales con el cuidador o cuidadores principales. Por lo tanto, los comportamientos reseñados en la fase anterior se orientan ahora hacia el cuidador.

**3- Fase clara de apego** (seis meses a tres años) En esta nueva etapa se producen una gran cantidad de cambios que dan lugar a la consolidación de la vinculación afectiva. No sólo el sistema de apego (como conjunto de conductas que se encuentra organizado en torno a una meta, a saber la proximidad y el contacto físico con la figura de apego) se consolida en esta fase. Otros tres sistemas conductuales relacionados con él también hacen su aparición en ella. El sistema de miedo contiene el conjunto de conductas de cautela, temor e inhibición que aparecen cuando el niño se enfrenta a una estimulación novedosa, sobre todo si proviene de personas no familiares. El sistema afiliativo recoge el repertorio de conductas encaminadas a la búsqueda de la proximidad e interacción con personas conocidas. El sistema exploratorio, favorecido por las nuevas posibilidades de desplazamiento autónomo, contribuye a que el niño pueda mostrar conductas encaminadas a conocer y explorar el entorno físico. Se buscará en consecuencia el mantenimiento de la proximidad con una figura discriminada por medio de la locomoción y de las señales. Cuando el niño logra moverse por sí mismo, agrega este nuevo repertorio conductual a sus recursos para obtener la proximidad de la madre. Esta situación novedosa introduce el equilibrio entre las conductas del niño orientadas hacia la exploración y hacia la seguridad. Ambas son imprescindibles para su desarrollo. En un proceso normal, en función de la sucesión de conductas de exploración-acercamiento el niño empieza a construir el concepto de “base segura”: la madre como elemento independiente, permanente en tiempo y espacio, al que puede recurrir más allá de no estar en contacto presente.

**4- Formación de una relación recíproca** (tres años en adelante; este tipo de interacción madre-hijo dura toda la vida en los seres humanos). Ainsworth plantea un interesante vínculo entre las fases del apego de Bowlby y las etapas cognitivas de Piaget. Para lograr una relación recíproca el niño debe haber podido superar el *egocentrismo* (Piaget, 1964/1991). Debe ser capaz de interpretar los objetivos de la madre para poder interactuar con sus propios objetivos.

Ambos autores (Bowlby y Ainsworth) resaltan que las conductas de apego no son privativas de la infancia sino que se desarrollan a lo largo de toda la vida y se ven

potenciadas en las situaciones de inseguridad. Incluso hay figuras de apego que pueden permanecer más allá de la infancia, como los padres. Lo que cambia son las estrategias que se usan para establecer el apego. Esto es visto como parte del desarrollo saludable de la persona.

Para que la interacción recíproca se produzca exitosamente deben darse una serie de respuestas por parte de la madre. Por un lado, es fundamental la sensibilidad de la misma ante las señales del bebé y la sincronización de sus intervenciones en relación a éstas. Por otro, el hecho de que las iniciativas de contacto del bebé lleven a respuestas de la madre previsible y coherentes con sus necesidades.

Esto permite el desarrollo de los dos aspectos de un vínculo de apego saludable:

- 1- que los padres le proporcionen al niño una base segura
- 2- que lo animen a explorar a partir de ellos (Bowlby, 1979).

Las características de la construcción del vínculo de apego definen modelos representativos de sí mismo y de los otros que permanecen actuando en otras etapas de la vida y condicionan futuros vínculos.

Mary Ainsworth, una de las colegas de Bowlby, desarrolló a fines de los 60, una serie de estudios que le permitieron establecer una clasificación empírica de las diferentes modalidades de apego. Comenzó con un estudio longitudinal de 26 pares de madres y bebés en sus ambientes naturales. Este estudio realizado en Baltimore, Maryland consistió en tres visitas semanales, de cuatro horas de duración durante el primer año de vida en las cuales los investigadores registraban el comportamiento de los bebés y la sensibilidad en las respuestas de las madres al mismo. Posteriormente, diseñó un modelo denominado de la "Situación Extraña" (*Strange Situation*), un procedimiento de laboratorio semi-estructurado en el que podía observar a los bebés respondiendo frente a distintos estímulos (encontrarse en un lugar nuevo, una mujer adulta extraña, estar separado de la madre por un período breve y estar solo en un lugar no conocido por un momento). Este estudio incluyó 106 bebés, 23 de los cuales pertenecían al estudio longitudinal. En la Situación Extraña, jueces experimentados codificaron el comportamiento interactivo en cuatro escalas: *proximidad y búsqueda de contacto, mantenimiento del contacto, resistencia y evitación*.

Como resultado de estas investigaciones, en 1969 Ainsworth define tres patrones de apego:

1- **Apego Seguro:** en el cual los niños usan a la figura de apego como una base segura a partir de la cual explorar el ambiente. Cuando se enfrentan a eventos estresantes (como la separación en un ambiente desconocido), se acercan o realizan algún tipo de señal que les permita aumentar el grado de proximidad con su figura de apego y una vez que logran este acercamiento retoman la exploración. Muestran conductas de exploración activa, se disgustan ante la separación del cuidador, pero cuando este vuelve tienen una respuesta positiva frente a él y suelen consolarse con facilidad. En la interacción revelan calidez, confianza y seguridad. Así, este tipo de apego se asocia con individuos que se han desenvuelto en un grupo familiar estable y contenedor que les ha brindado seguridad, entorno a partir del cual los niños confían en que sus padres serán



accesibles, sensibles y colaboradores. El apego seguro es promovido por una madre que se muestra amorosamente sensible cuando su hijo busca protección o consuelo, capaz de ajustar su conducta a las necesidades cambiantes del niño, implementando una comunicación directa y abierta, no generando rabia sino movilizando respuestas rápidas que tienden a ser aliviadoras. Asimismo, en el apego seguro existe un equilibrio entre las conductas de apego del infante y las conductas de exploración del ambiente, donde el niño logra explorar activamente buscando el contacto con su figura de apego en situaciones de angustia, así como también recibiendo positivamente la ayuda de su madre, padre o cuidador.

**2- Apego Inseguro-Evitativo:** en el cual los niños que enfrentan un momento de separación con su figura de apego son relativamente indiferentes cuando aquélla retorna (no la saludan, ignoran sus intentos de tomar contacto y actúan sin darle mayor importancia a su presencia). A su vez, los niños que presentan este tipo de apego poseen conductas de distanciamiento, no lloran al separarse del progenitor; suelen concentrarse en los juegos y evitan el contacto cercano. Se observa ausencia de angustia y enojo por parte del niño ante la separación de su madre e indiferencia cuando ésta vuelve, evidenciándose distancia y evitación en la interacción niño-cuidador. Asimismo, los niños suelen mostrar una autonomía activa en la exploración del mundo, pero ignoran a su cuidador cuando se sienten estresados, preocupados o insatisfechos, es decir, poseen una disposición afirmando su independencia de los vínculos afectivos. El niño que tiende a adoptar este tipo de apego no confía en recibir apoyo y, por tanto, se vuelve autosuficiente. Existen dos tipos de experiencias que suelen relacionarse con este patrón, la primera es la pérdida del progenitor en la infancia, situación a partir de la cual el niño tuvo que arreglárselas solo, y la segunda es la existencia de un progenitor que tuvo una actitud crítica y sin empatía con respecto al deseo natural del niño a obtener amor. Los cuidadores que promueven este tipo de apego manifiestan un rechazo hacia el contacto corporal generando un desbalance entre el apego y la exploración.

**3- Apego Inseguro-Ambivalente:** en el cual se observan comportamientos combinados de ansiedad y acercamiento. Los niños que presentan este tipo de apego, cuando se reúnen con sus madres luego de un período breve de separación, emiten señales de ansiedad paralelamente a su comportamiento de apego. Tienden a reaccionar fuertemente a la separación presentando conductas ansiosas y de protesta, como llorar y aferrarse y una fuerte demostración de rabia. No suelen calmarse con facilidad, ni logran retomar la exploración, ya que la angustia es exacerbada y revelan una interacción de ambivalencia, enojo y preocupación. En estos niños es común encontrar una historia vincular marcada por una frustración en sus conductas de apego, lo cual es provocado por los propios cuidadores, generando una gran ambivalencia: por una parte esperan, buscan apoyo y cariño y, por otra parte, sienten miedo a ser excluidos. Además, en este tipo de apego es posible observar un rechazo intermitente y parcial por parte de las figuras de apego que provoca un despliegue emocional en el niño que incluye altos montos de rabia, emociones suscitadas a partir del estado afectivo percibido en su cuidador. Se evidencian dificultades en la relación materno-infantil relacionadas con protestas por parte de la madre, comunicaciones inductoras de culpa y críticas reiteradas hacia el niño.

Barudy y Dantagnan (2005), quienes describen las modalidades de apego en niños víctimas de violencia y maltrato, definen al estilo de Apego Evitativo como aquel que se produce cuando las respuestas obtenidas por parte de la madre no solo no satisfacen las necesidades afectivas del niño, sino también son generadoras de estrés. En ese caso, la estrategia adoptada por el niño es la inhibición de las conductas de apego y de su mundo emocional para evitar el dolor del rechazo, tal como sostiene Bowlby. En este caso la estrategia para obtener la seguridad consiste en incrementar las conductas de apego como un modo de asegurarse la proximidad de la figura de apego.

Al relevar poblaciones infantiles sometidas a condiciones de alto riesgo (víctimas de maltrato, madres psiquiátricas, etc), Main y Solomon introdujeron en 1986 un cuarto tipo de codificación del apego:

**4- Apego Inseguro Desorganizado/Desorientado:** los niños que tienden a adoptar este tipo de apego parecen no poseer una estrategia consistente para manejar el alejamiento y la proximidad de su figura de apego. Muestran signos de depresión clínica y combinaciones de comportamiento evitativo, hostil y de apego (Main, Hesse & Goldwin, 2008). Se trata de niños cuyas experiencias tempranas son tan dolorosas que sus estrategias defensivas colapsan, volviéndose caóticas. Se enfrentan permanentemente a la paradoja insoluble de que su cuidador, quien debería ser su máxima fuente de protección, en realidad es una de sus principales causas de amenaza y daño. Estos niños presentan conductas desorganizadas y confusas ante el reencuentro con la principal figura de apego. Los niños que presentan este tipo de apego muestran mayor inseguridad y en un posterior momento tienden a evidenciar altos niveles de agresividad, coercitividad, y hostilidad. La mayoría de estos niños comunican su desorientación con una expresión de ofuscación, algunos lloran de forma inesperada o adoptan conductas rígidas, extrañas y/o estereotipadas, aparentemente no dirigidas hacia un fin. El cuidador ha servido como una fuente de temor y de reaseguramiento generando intensas motivaciones conflictivas. Según Barudy y Dantagnan (2005), alrededor de un 75 a 80% de la población de niños maltratados presenta el estilo de apego desorganizado.

Mary Main también introdujo un procedimiento de investigación del apego en adultos, la *Adult Attachment Interview (AAI)* (Main, Hesse & Goldwin, 2008). Se trata de una entrevista semi-estructurada desarrollada para evaluar las formaciones adultas equivalentes a las estrategias de apego infantiles. La entrevista dura aproximadamente una hora y busca obtener información acerca de cómo la persona procesa sus relaciones con los padres y otras figuras de apego a partir de sus experiencias en la temprana infancia. La entrevista no se codifica en función de la evaluación positiva o negativa que realiza la persona de dichas experiencias, sino en términos del análisis narrativo de las mismas. Esto es, como el individuo organiza su atención y su discurso relativo a las situaciones de apego (Agrawal et al, 2004). Un discurso flexible y coherente sobre las experiencias positivas y negativas de apego se codifica como Autónomo (el equivalente a Seguro en la infancia), estrategias para evitar la referencia a las mismas se codifican como Rechazante (Evitativo en la infancia) y estrategias de discurso hiperactivadas en la referencia al apego se codifican como Preocupado (Ambivalente en niños).

Posteriormente, los autores agregaron la categoría No resuelto (*Unresolved*) que apareció en el discurso de adultos que se referían a experiencias de pérdida y trauma. Este discurso se caracterizaba por no mostrar una estrategia de abordaje consistente de estas situaciones, que evidentemente no habían sido elaboradas por la persona. Esta categoría correspondería al patrón Desorganizado en niños y se le asigna una segunda clasificación que hace referencia a la mejor estrategia que trata de poner en práctica, aunque sea fallida. Por ejemplo, No Resuelto/Preocupado o No resuelto/Rechazante. Este último estilo de apego, tanto en adultos como en niños estaría asociado a un nivel de psicopatología mayor en la infancia y adolescencia (Lyons-Ruth et al, 2005).

Como visión global del apego, Lyons-Ruth y otros (Lyons-Ruth et al., 2004) basándose en la perspectiva de Bowlby, comparan el sistema del apego con las funciones que cumple el sistema inmunológico. Mientras que este último sería el sistema biológico encargado de combatir la amenaza de enfermedad física, la función del sistema de apego sería combatir la activación ansiosa, el miedo o el stress provocado por amenazas ambientales. Sin embargo, así como el sistema inmunológico puede dejar de funcionar correctamente y provocar enfermedades autoinmunes, si no se dan las condiciones adecuadas de interacción madre- hijo el sistema del apego puede dejar de brindar su función protectora y convertirse en sí mismo en fuente de trastornos de diverso tipo.

Las teorías actuales plantean la naturaleza bidireccional de este vínculo, donde ambos miembros de la díada manifiestan desde muy temprano comportamientos interaccionales activos de búsqueda y proximidad. El tipo de respuestas que la madre o cuidador dé a las señales del niño determinará en gran parte la calidad de la relación de apego y servirá de prototipo en las futuras relaciones afectivas que éste desarrolle. Un patrón óptimo de apego se debe a la sensibilidad materna, la percepción adecuada, la interpretación correcta y una respuesta contingente y apropiada a las señales del niño que favorecen las interacciones sincrónicas. En este sentido, Alicia Oiberman (2008) diseña un sistema de valoración de la calidad del vínculo temprano mamá-bebé denominado “Perfil de Observación de la Relación Mamá-Bebé” que puede aplicarse ya desde el mismo momento del nacimiento y que tiene en cuenta las interacciones conductuales de ambos miembros de la díada mediante observaciones sistemáticas de las funciones visual, corporal, verbal y de sostén. En la función visual se incluye desde la mirada momentánea, no recíproca, hasta la mirada mutua entre la madre y el bebé. De parte del bebé se encuentran el mirar con atención el rostro de la madre, el buscar que la madre lo mire y el responder a la mirada de la madre. En la madre las conductas observadas son dirigir la mirada al bebé, buscar que el bebé la mire y responder a la mirada del bebé. De parte de ambos se califica la mirada mutua. En la función corporal se incluyen los contactos táctiles y la manera en que se tocan mamá-bebé. Dentro de las conductas que se observan en el bebé se encuentran el que busque tocar a la madre y el aceptar que la madre lo toque. En la madre se observa el que busque tocar al bebé y el aceptar ser tocada por el bebé. La conducta la conducta se evalúa mejor cuando se tocan de manera mutua (por ejemplo mediante juegos o caricias). La función verbal implica la observación de lo que la madre dice y cómo lo dice. En el bebé durante el primer semestre se escuchará si emite algún sonido o vocalización en la interacción como laleos y balbuceos. De parte de la madre, se evalúa si le habla al bebe o si

despliega cualquier intento de comunicación verbal dirigida al bebé. Nuevamente la optimalidad de la conducta implica la comunicación mutua. En la función de sostén se valoran las diferentes maneras de tener en brazos al bebé y como el bebé se acomoda en brazos de su madre. Esta forma de registro permite valorar el vínculo madre-hijo desde el inicio de la relación distinguiendo las maneras que se presentará el mismo si se considera la primer o segunda mitad del año de vida (Perfil de Observación de la Relación Mamá-Bebé de 0-6 meses o Perfil de Observación de la Relación Mamá-Bebé de 7 a 15 meses).

Si se consideran los inicios tempranos de la interacción madre-hijo debemos remitirnos también a lo que sucede a nivel fetal. Como se mencionara, el recién nacido cuenta con desarrolladas capacidades de adquisición, procesamiento, discriminación y retención de información que tienen su origen ya desde la vida fetal. Durante el último trimestre de gestación el feto cuenta con un sistema nervioso central funcional que le permite registrar y procesar información auditiva, vibrotáctil, gustativa y olfativa. Junto con la audición, el sentido del olfato tiene un origen muy primitivo en el ser humano. Actualmente se conoce que su estructura y funcionamiento estaría estrechamente vinculada con ciertos aprendizajes y repertorios conductuales afectivos y emocionales, conocidos como el sistema límbico (Flores Urbina, 1993) y que éste estaría implicado en las primeras conductas emocionales que sustentan las bases del apego en la cría (Heimer & Van Hoesen, 2008; Hofer & Sullivan, 2001). Dentro del vientre, los sonidos de la voz materna y los componentes olfato-gustativos del líquido amniótico serían procesados por el feto como información de su nicho ecológico con valor adaptativo para su supervivencia. Al nacer, el reconocimiento de la propia madre estaría facilitado por estas capacidades tempranas de procesamiento sensorial de las claves que remiten a la misma. Diversos estudios han demostrado en neonatos el reconocimiento de la voz materna filtrada, tal como se escucharía in-útero y la preferencia hacia ciertos pasajes o rimas repetidos por la madre en el último mes de gestación (De Casper & Spence, 1986). Asimismo, el feto aspira y traga líquido amniótico generando información de sus componentes sensoriales lo que colabora con el reconocimiento olfativo temprano hacia la madre (Schaal et al, 1995). Aparentemente muchos de los componentes sensoriales del líquido amniótico serían compartidos con aquellos presentes luego en las primeras secreciones lácteas emanadas por el pecho materno. El significado sensorial de los olores parece ser tan poderoso que se ha demostrado que bebés prematuros disminuyen el impacto de la separación con su madre al sentir su olor (Schaal, Hummel & Sousignan, 2004). Más aún, aplicando un procedimiento de estimulación de recién nacidos prematuros en las UTI neonatales con olor de la primera secreción láctea materna se pudo observar mejoras en el peso y la conducta de lactancia así como en la calidad del apego a los 6 meses (Faas, 2013, 2014). Cuando el líquido amniótico se contamina, por ejemplo con alcohol, en casos de madres bebedoras durante el embarazo, los recién nacidos tienden a preferir este olor y a reaccionar positivamente a él con gesticulación facial que refleja conductas apetitivas hacia el mismo (Faas, 2000, 2012, 2015). Como puede verse, el recién nacido siempre se orientará y preferirá lo que remite a su madre, y desde una perspectiva etológica, esto sin duda tiene un valor adaptativo y de supervivencia.

Tomados en conjunto, estos trabajos argumentan en favor de la existencia de bases psicobiológicas del apego, que implican el aprendizaje y reconocimiento de claves maternas desde antes del nacimiento (Faas, 2011). Y sería en los primeros momentos de interacción mamá-bebé donde estas capacidades se ponen en juego para facilitar el reconocimiento materno promoviendo la activación comportamental del recién nacido hacia su principal cuidador. Diversos científicos dedicados a investigaciones que siguen una línea etológica, comenzaron a hablar de la existencia de un período sensible que ocurre en los primeros contactos interaccionales entre la madre y el niño que favorece en ambos el reconocimiento y la atracción. En dicho período el recién nacido estaría, entonces, genéticamente preparado para la interacción y el desarrollo de conductas de apego con su principal cuidador y la madre, tanto biológica como psicológicamente, promovería estas conductas. Klaus y Kennell (1978) proponen el término “bonding” para describir este proceso rápido de interacciones tempranas entre la madre y el bebé que sucede luego del nacimiento y que sería fundamental para lograr un vínculo de apego adecuado. Existe actualmente una vasta literatura que obra en favor de este supuesto y que se apoya en las bases psicobiológicas del apego para explicarlo (Moneta, 2008).

## **2. Los organizadores del desarrollo infantil**

---

### **2.1. R. Spitz y los organizadores de la psique**

Aparte de las conocidas contribuciones de Bowlby, Spitz (1965) fue uno de los primeros teóricos en enfatizar la relevancia de los procesos de comunicación afectiva que transcurren entre el niño y sus cuidadores. En su teoría, formula una conceptualización sistémica de la díada madre-hijo que subraya el carácter circular y recíproco de los intercambios comunicativos. Piensa que las interacciones emocionales mencionadas son continuas, ejerciendo una especie de presión constante pero imperceptible que da forma a la incipiente personalidad infantil. Este moldeado intangible es determinado en gran medida por el clima afectivo creado por la madre, haciendo posible la emergencia de las funciones psicológicas más importantes: *“Las señales afectivas que el niño ha recibido por parte de la madre, su calidad, su constancia, la certidumbre y la estabilidad que esas señales ofrecen al niño, aseguran su normal desarrollo psíquico. Estas señales afectivas que le da la madre están determinadas por su actitud afectiva inconsciente; es decir, que su comportamiento se manifestará bajo ciertas formas sin que ella lo advierta necesariamente”*. (p. 78)

Spitz postula sus ideas estudiando las interacciones sincrónicas madre-hijo y plantea los comienzos, desarrollo, etapas y ciertas anomalías de las relaciones de objeto. El intenta demostrar que el crecimiento y desarrollo psicológico, dependerá del establecimiento y despliegue progresivo de las relaciones de objeto cada vez más significativas para el niño. La sobrevivencia que caracteriza al recién nacido lo lleva a elaborar dispositivos de adaptación y en su estado de desamparo, necesita a la madre que le proporciona todo aquello de lo que él carece. De esto surge una situación complementaria que denomina *díada*.

En la medida en que las potencialidades propias del infante se desarrollan en el transcurso del primer año de vida, se irá haciendo independiente del medio que lo rodea. Para Spitz el bebé cuando nace es un organismo psicológicamente indiferenciado y las funciones, estructuras y hasta los impulsos instintivos se irán diferenciando progresivamente a través de la maduración y el desarrollo, en esto, la relación que se establece con la madre resulta fundamental.

Spitz, al igual que Freud, sostiene que la libido es el material primitivo, la fuerza heredada que se necesita y utiliza en el curso de la evolución, adjudicándole un rol decisivo a los primeros contactos del niño con la madre. Establece que en el desarrollo psíquico existen organizadores que implican estructuras de funcionamiento psíquico directrices en la integración incipiente del niño denominados “organizadores de la psique”. *Un organizador implica un estado de coordinación e integración de funciones que permiten un nuevo nivel de organización modificando las propiedades de aquellas de las cuales surge y resultando clave en la integración de la personalidad.*

Las observaciones de Spitz convencieron de que el aspecto más importante de la relación madre-niño es el clima afectivo. Spitz postula que el diálogo continuo de acción y respuesta, motivado por lo afectivo y mutuamente estimulante, proporciona el contexto en el que aparecen las relaciones de objeto y las estructuras intrapsíquicas. Las relaciones de objeto pueden definirse como aquello con lo cual se obtiene la satisfacción de la pulsión (persona o cosa fantaseada o real).

Para Spitz el niño y la madre inician un diálogo en la situación de amamantamiento que se extiende más allá de él mismo. Estas experiencias de alimentación deben ser consideradas como organizadoras de las interacciones tempranas más importantes con la madre. Las expresiones faciales no verbales, acción física, vocalización, respuestas e interacciones lúdicas, proporcionan la base para el desarrollo de una forma de comunicación privada y exclusiva con la madre. El principal propósito de este sistema temprano de comunicación es sostener, mantener y enriquecer mutuamente la dualidad. Este sistema se convierte en el principio organizador de formas posteriores de comunicación, incluyendo los afectos, los gestos y la adquisición del lenguaje.

Spitz supone que la presencia de una actitud afectiva de ternura por parte de la madre le permite proveer al niño de una extensa gama de experiencias vitales, una gama que tiene un papel primordial en el aprendizaje temprano del infante en los distintos ámbitos que componen su emergente mundo subjetivo.

El trabajo de Spitz muestra que algunos de los cambios más significativos de la organización psíquica infantil durante el primer año están ligados a la aparición de ciertas formas de expresión afectiva que tienen consecuencias interpersonales de gran envergadura, las mencionadas por Spitz son, en particular, la sonrisa social y la ansiedad frente a extraños (Fonagy, 2001; Tronick, 2002). En este sentido, tales expresiones de afecto que, entre otras cosas, contribuyen a estructurar la vida social del niño pueden ser visualizadas como organizadores psicológicos primarios y, con ello, determinantes fundamentales del desarrollo del yo.

La existencia de un continuado proceso de intercambios afectivos no-verbales a menudo muy sutiles entre el infante y sus cuidadores y la realidad del impacto de este

proceso en el desarrollo del yo infantil son, en la actualidad, hechos incuestionados entre los investigadores de infantes.

## **Estadios del desarrollo y organizadores**

### **Estadio pre-objetal:**

Spitz plantea aquí la fase de no diferenciación yo-objeto. La madre opera como un Yo externo ya que no hay aún formación del yo en el neonato. Define esta fase como “carente de objeto”, donde predominan las percepciones internas (por ej. el neonato exhibe la mueca de sonrisa como resultado de un estado interno de satisfacción, “sonrisa gástrica) sobre las externas. Spitz sostiene “*en la etapa de no diferenciación no existe una distinción clara entre la psique y el soma, entre lo interno y lo externo, entre el impulso y el objeto, entre el “Yo” y el “No-Yo” y ni siquiera entre las diferentes regiones del cuerpo*” (p. 39). El mundo exterior no existiría para el infante y sus reacciones estarían fundamentalmente marcadas por estímulos de orden interoceptivo y propioceptivo.

La constitución de un organizador marca el pasaje de un estadio a otro.

### **– Primer Organizador: la sonrisa social**

Hacia el segundo/tercer mes aparece en el niño la sonrisa como respuesta al rostro humano. Con esta sonrisa intencional se constituye lo que llama “precursor de objeto”, el primer esbozo del Yo. Sin embargo, la sonrisa al rostro humano no indica una “verdadera” relación de objeto, ya que para Spitz el niño no reconoce del otro lado a un humano sino que toma el signo del rostro humano configurado por la *gestalt* o configuración de: frente, ojos y nariz. Por lo tanto, lo que dispara la respuesta sonriente es en un inicio esta configuración o señal global de los rasgos de la cara humana que no implica una persona en particular y que precisa estar frente a frente y en movimiento para distinguirse con claridad. Esta sonrisa hacia cualquier rostro adulto se concentra y dirige a los miembros del entorno familiar cercano (como madre y padre) luego de los seis meses de edad, orientándose así el niño a sus objetos de amor y diferenciándolos claramente de los desconocidos. Spitz sostiene que como entre los 2 y 6 meses esta “gestalt” que configura el rostro humano no sería un objeto de verdad, por lo que denomina a esta etapa de “preobjeto”. El infante no reconocería las cualidades esenciales del objeto libidinal que atiende sus necesidades y lo protege sino que capta más bien los atributos secundarios y externos. Esta *gestalt* implica el semblante de cualquier rostro humano, el reconocimiento del semblante individual vendrá, como se mencionara, luego de los seis meses. A partir de allí el niño transformará esta *gestalt-signo* en su objeto de amor individual y único (representado por la madre), lo que dará paso al proceso de formación de objeto. Sin embargo, la respuesta sonriente o sonrisa social representa una comunicación consciente y recíproca entre el niño y el otro. Como primer organizador, la respuesta sonriente de reciprocidad al rostro humano marca el inicio de las relaciones interpersonales y la existencia de un Yo rudimentario.

### **El establecimiento del objeto libidinal:**

Como se mencionara, en principio, la biología y la fisiología del bebé y la

psicología de la madre forman una suerte de unidad, la madre y el bebé se autorregulan psicobiológicamente de forma alternada. Alrededor de los dos meses de edad ocurre un cambio notable en la conducta del niño, ya que comienza a anticiparse activamente a los intercambios recíprocos, a buscar activamente la interacción social y a mostrar una capacidad de autorregulación emergente. Entre el segundo y sexto mes las sonrisas indiferenciadas se irán dirigiendo cada vez más y de manera más específica a la madre, la madre se irá constituyendo como el principal objeto de amor y el bebé procurará establecer un fuerte vínculo con ella. A partir de este punto, todas las actividades, afectos y percepciones del infante parecen centrarse cada vez más en la interacción interpersonal con la madre en la medida en que ambos se involucran en un diálogo activo. En la última etapa, el niño logra tener una representación integrada de la madre que puede proporcionarle bienestar y apoyo en su ausencia, por lo que se podría decir que ha alcanzado cierto grado de *constancia del objeto libidinal*.

### **– Segundo Organizador: la angustia del octavo mes**

Aquí el bebé ya diferencia claramente el rostro materno del resto de los rostros humanos y comenzará a sentir desagrado o temor si se le aproxima una persona desconocida. El infante distingue claramente los rostros amigos de los extraños y si un extraño se acerca a él mostrará rechazo y angustia. En la angustia del octavo mes el niño manifiesta claro rechazo al contacto con desconocidos, aparentemente esta angustia está basada en la respuesta del niño a la ausencia de la madre: “el desconocido no es su madre”. Spitz denomina a esto “angustia propiamente dicha” ya que no es necesario que el infante haya tenido alguna experiencia desagradable con el desconocido para rechazarlo, simplemente, “no es” la madre. Esto refleja que el niño ha podido establecer una verdadera relación de objeto y que la madre se ha convertido en su objeto libidinal (objeto amoroso). Al diferenciarse él de su madre y a ésta de las demás personas comienza, en sentido estricto, una relación interpersonal entre la madre y el niño, la “diada madre-hijo”.

Si tomamos los dos organizadores anteriores, el objeto libidinal se constituye gracias a, por un lado, el establecimiento de la representación del rostro humano en la memoria que va estableciendo el precursor de objeto y por otro, la angustia del octavo mes que indica la diferenciación por parte del niño del semblante de la madre adjudicándole un lugar único y privilegiado frente a todos los otros. A partir de allí se establece el objeto libidinal “propiamente dicho”. La diferenciación de la madre del resto de los seres humanos implica componentes cognitivos y afectivos.

### **–Tercer Organizador: el “no”**

Hacia el final del primer año, el niño comienza a imitar los gestos y actitudes, a responder abiertamente a expresiones de los otros y a comprender normas sociales mediante órdenes y prohibiciones. El niño en los juegos de reciprocidad social va comprendiendo las reglas básicas de las interacciones sociales y también la prohibición. Hacia el fin del primer año de vida todo un repertorio emocional se abre en el niño: ya



prefiere su juguete favorito, la complejidad de las relaciones interpersonales matizan su expresión emocional siendo capaz de expresar posesión, celos, cólera, alegría, afecto y claramente apego hacia su madre. Para Spitz, el indicador del tercer organizador de la psique está dado por el gesto semántico del “no”. El gesto asociado al “no” de mover la cabeza junto a su verbalización pronunciada por la madre, marca al niño lo que le está prohibido. Es la comprensión progresiva por parte del niño de las prohibiciones y los primeros fenómenos de identificación lo que marca el traspaso del segundo al tercer organizador. Con la adquisición de la locomoción el niño incrementa su curiosidad y su actividad exploratoria se vuelve más acentuada y peligrosa por lo que la intervención de la madre se torna más imperativa, requiriendo más del gesto y la palabra. Este cambio de la pasividad a la actividad dado por la madurez motriz y los inicios de la locomoción, modifican la relación entre la madre y el niño. Ahora la madre utiliza frecuentemente el “¡¡no!!” mientras mueve la cabeza y evita algo que el niño desea hacer. El niño comprende esta prohibición mediante un proceso de identificación, imitando el gesto negativo de la madre. Ese movimiento de cabeza se convierte en el símbolo de los actos frustrantes maternos y representa el primer concepto abstracto (concepto de negación) para el niño que, en los inicios del lenguaje, se diferencia claramente de la adquisición de palabras globales como “mamá” y “papá” que expresan una diversidad de deseos y necesidades (decir “mamá” puede significar para el niño “quiero comer”, “quiero dormir” “o quiero que me acurruquen...”). El niño al imitar el “no” se apropia del gesto materno y al decirlo a otro se apropia activamente la experiencia frustrante que vivió pasivamente. El “no” es para Spitz un claro indicador de la emergencia de procesos ideacionales abstractos y, contrariamente a las palabras globales que caracterizan la adquisición del lenguaje entre el año y año y medio de vida, la palabra “no” expresa solamente la negación: el niño la abstrae de las diversas situaciones de prohibición. Por lo tanto, el “no”, con el gesto y la palabra, implican para Spitz la expresión semántica de la negación y del juicio y sentaría las bases para la interacción en sociedad. Esta primera abstracción realizada por el niño constituye el primer concepto abstracto en el sentido de la mentalidad adulta.

## **2.2. M. Chokler y los organizadores del desarrollo psicomotor**

El desarrollo durante los primeros años del niño implica un proceso de organización progresiva y de complejización creciente de las funciones biológicas y psicosociales que permiten al sujeto la adquisición de las competencias necesarias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas. Esto implica un camino progresivo y paulatino donde el niño construye su sentimiento de sí mismo, adquiere un sentimiento de unidad y va constituyendo su Yo. Mirtha Chokler se refiere al bebé como “protoinfante”. El protoinfante es un ser que se desarrolla como sujeto a partir de otros, con otros y en oposición a otros, mientras va otorgando sentido y significación a su entorno con el que establece intercambios recíprocos. “Inevitablemente en interacción con un medio que lo anida, éste facilita u obstaculiza, “modela” las “matrices de aprendizaje” para que produzca en sí mismo la serie de transformaciones sucesivas que constituyen su proceso singular, original, de crecimiento y de desarrollo en tanto

individuo, ser y devenir sujeto histórico y cultural, en el pasaje progresivo del predominio de la dependencia al predominio de la autonomía” (M. Chokler, 1998).

En el curso del desarrollo, la interrelación dialéctica de factores estructurantes denominados “organizadores del desarrollo” facilita u obstaculiza las interacciones del sujeto (en este caso el recién nacido y el niño pequeño) con su medio, esencialmente humano, pero también material y cultural. Para Chokler, de la calidad con la que se imbrican y operan estos factores organizadores, a partir de la estructuración biológica originaria, depende el curso del desarrollo.

Los organizadores del desarrollo pueden establecerse como:

### **– Primer Organizador: el vínculo de Apego**

Como ya se mencionara, en comparación con otros animales, el bebé humano nace enormemente desprotegido y requiere de los cuidados adultos para sobrevivir. Sin embargo, desde el nacimiento no es un ser pasivo sino activo, responsivo y competente para establecer relaciones interpersonales y afectivas con el entorno, hecho que favorece ser atendido y cuidado por los adultos próximos. Las interacciones que demandan los cuidados adultos van estableciendo entre el niño y su principal cuidador un lazo afectivo primordial denominado “vínculo de apego” (Bowlby, 1976). El vínculo de apego le sirve al niño para sentirse protegido y contenido frente al mundo que debe enfrentar. Bowlby sostiene que más allá de la tendencia genética del niño a promover la proximidad o el contacto con una persona y apegarse a ella también hay un aprendizaje de la función y es evidente que ésta se va desarrollando hacia aquéllas con las que tiene más interacción o que le brinden las respuestas específicas más cálidas y adecuadas. Los avatares de dicha interacción con las personas significativas, la calidad predominante de gratificación o de frustración formatean las matrices afectivas y relacionales del niño y establecen la base para la calidad de los vínculos posteriores. La constitución del vínculo de apego, con sus cualidades de mayor o menor estabilidad y solidez, se realiza cuerpo a cuerpo madre-niño desde las primerísimas impresiones a través del olfato, del tacto, el contacto, la tibieza, la suavidad, los movimientos, los mecimientos, la mirada, los arrullos, la sonrisa y la voz, que quedan ligadas al placer por la satisfacción de las necesidades biológicas y afectivas pero que son primarias en lo que al establecimiento del objeto de amor respecta. Como se mencionara, este primer objeto de amor para el niño es la madre que condensa los atributos de protección y contención que el niño necesita para enfrentarse al mundo. Es por ello que al principio de la vida el protoinfante necesita mucha proximidad con los adultos significativos, calma y comprensión. A partir de la sensación de seguridad, de contención y confianza que ellos le proveen va a poder abrirse y volcarse de más en más hacia del mundo circundante. El vínculo de apego tiene también como función esencial neutralizar las ansiedades, los temores, el exceso de tensión provocada por el contacto con lo desconocido. A medida que el niño madura y en función de la calidad de la interacción con su medio, irá transformando sus conductas de apego fundamentalmente a través de: En primer lugar la interiorización paulatina de las características de acompañamiento y consuelo de las figuras primarias significativas, y simultáneamente la distanciamiento progresiva de ellas. Las consecuencias que acarrea la separación o pérdida de la figura de apego, más

o menos catastróficas para el niño, son indicadores de la solidez de la estructura yoica y de su madurez afectiva. Winnicott (1972) menciona a este respecto cómo el niño invierte a objetos familiares de características maternas ayudando esto a transitar el proceso de separación materna. El objeto familiar, cálido, investido con las características maternas, es utilizado como defensa contra la ansiedad de ausencia y separación. Para el niño este objeto es insustituible, único y singular (el muñeco de peluche, un pañuelo, una punta de la sábana, su dedo pulgar) y representa para el niño su primera posesión. Cuanto más marcado por los signos sensoriales que lo tranquilizan, olor, temperatura, textura, más propio lo sentirá el niño. Nadie más que él puede cambiarlo. Posesión que le permite la experiencia de continuidad de su propia existencia al tiempo que se separa del campo materno. Recíprocamente, el proceso de separación permite el investimento afectivo y la distribución de las funciones del apego en otros adultos y personas con los que el niño se familiariza. Este proceso le permite transitar instancias de socialización ampliada con un sentimiento de seguridad y de continuidad de sí mismo y del otro, a pesar de los cambios de espacios y de las transformaciones propias y del entorno. Los teóricos del apego sostienen que el comportamiento de apego es permanente y durará en el sujeto toda la vida.

#### **– Segundo Organizador: la Exploración**

El niño utiliza su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino, fundamentalmente para “ser” y para “aprender a pensar”. El contacto, la exploración y la experimentación del entorno humano y de los objetos, le permiten en cada momento, a su nivel, vivenciar y apropiarse progresivamente del medio, construyendo simultáneamente sus matrices de aprendizaje, su lugar en el proceso de conocer, a partir del despliegue de sus actitudes, aptitudes y competencias cognitivas. El origen de este proceso, desde la vivencia al conocimiento, está en la necesidad de adaptación activa al medio, inherente a todo ser vivo y su fuerza es el impulso cognoscente, pulsión epistémica que lo lleva al descubrimiento, con el intento no sólo de conocer sino sobre todo de comprender el mundo. La curiosidad forma parte de todo niño y se acrecienta a medida que este crece, madura y cuenta con mayores posibilidades e instrumentos para indagar su medio. Las conductas exploratorias van a permitir al niño conocer e internalizar las características del mundo externo ayudando a incorporar mecanismos cada vez más eficaces para operar en él. Mientras de mejor calidad sea la exploración inicial mejor será el aprendizaje del niño y su dominio progresivo del mundo. Apego y exploración se relacionan ya que si el niño no se siente seguro afectivamente no será activo para explorar frente a lo desconocido. Si el niño tiene una figura de apego interiorizada podrá neutralizar el exceso de ansiedad que implica la exploración de lo novedoso y dejar vía libre a su curiosidad.

#### **– Tercer Organizador: la Comunicación**

En las primeras interacciones de miradas, gestos, mímica, voces, movimientos entre la madre y el niño se establece una suerte de diálogo tónico-corporal que implica un contacto y conexión particulares lo que sienta las bases para la comunicación con los demás. Ambos, adulto y niño adjudican un sistema de significaciones a las señales corporales y gestuales emitidas por el otro que si son adecuadamente interpretadas

producen la respuesta esperada estableciéndose así lo que Ajuriaguerra (1996) denomina “mutualidad”. El placer de “haberse comprendido” refuerza entonces el vínculo. Ajuriaguerra sostiene que desde los inicios y mucho antes de que el niño adquiera la comunicación verbal, la madre y el bebé establecen este “diálogo tónico” donde los gestos se enlazan en un feedback continuo y permanente permitiendo la comunicación inmediata madre-niño. Este “diálogo-tónico” constituye el primer sistema de señales del niño a partir del cual va generando su matriz comunicacional con el otro. Tanto el niño como la madre significan los componentes de esta relación estableciendo un sistema de señales y signos que se transforman en expresiones emocionales. Este intercambio de señales va construyendo códigos afectivizados de comunicación no verbal. Esto es lo que caracteriza la etapa pre lingüística del niño y será la raíz dispensable del desarrollo del pensamiento simbólico y del lenguaje verbal. *“Para convertirse en un “locutor de su lengua” es decir, para dominar progresivamente los aspectos pragmáticos, sintácticos y semánticos, el niño no va a entrar de golpe en el código lingüístico sino que, a través de su cuerpo y su conducta relacional, va a descubrir el placer del “diálogo” con el otro y el placer de darle sentido...”* (Golse, 1995). El niño vive en un contexto hablante. Ajuriaguerra sostiene que las formas de decir, los gestos, las actitudes y posturas constituyen un sistema que el niño va reconociendo en torno a la comunicación... *“porque cada palabra está precedida, preparada por la actitud, la postura, el gesto... que es el lenguaje que se le anticipa”*.

#### **– Cuarto Organizador: el Equilibrio**

La seguridad postural, la sensación de equilibrio o de desequilibrio es absolutamente íntima y fuertemente ligada a las emociones, a los afectos, a la seguridad en sí mismo y a la continuidad del yo. Su base está en el tono muscular y su funcionamiento influye en la estructuración del psiquismo. La autoconstrucción de las funciones de equilibrio, de las posturas y de los desplazamientos, la apropiación y dominio progresivos del propio cuerpo permiten que el niño organice sus movimientos manteniendo el íntimo sentimiento de seguridad postural. La particularidad individual de la sensación de equilibrio en la postura depende de muchos factores, fundamentalmente cómo se articulaban en la historia del sujeto los sistemas que aseguran las percepciones sobre las posiciones del cuerpo en el espacio. El equilibrio es el resultante de la síntesis entre las fuerzas dialécticas que operan en el sujeto y el medio. La presencia del sujeto en el mundo, más o menos seguro, depende de las cualidades de esta síntesis. Si el equilibrio físico es fundamentalmente estable, permite al niño sus acciones serán más eficientes, lo que colabora con sentimientos de aptitud que lo llevan a experimentar y explorar cada vez con mayor complejidad. También el medio le responderá al niño de manera más ajustada ya que éste podrá comunicar su gestualidad con mayor armonía y claridad. El reconocimiento del adulto hará sentirse al niño más capaz y alimentará su autoestima y autonomía. Lo que tendrá repercusiones en la personalidad del niño. La Dra Emmi Pikler establece una continuidad genética del desarrollo motor: el desarrollo postural sigue las leyes de la física de los sólidos, es decir, un cuerpo se encuentra en equilibrio más estable cuanto mayor es la base de sustentación y más cerca de ella se encuentra su centro de gravedad. El niño construye a partir del proceso de maduración neuropsicológica y de las experiencias que realiza sistemas de equilibración, de estabilidad y dinámica postural

cada vez más sofisticados que le permiten sostener posturas con una disminución progresiva de la base de sustentación y una elevación también progresiva del centro de gravedad de manera particularmente notable durante los dos primeros años de vida pasando de la horizontalidad a la verticalidad. A los pocos meses, un niño acostado boca arriba gira libremente la cabeza, mueve las piernas y los brazos, luego gira de costado, más tarde gira boca abajo, etc. Todo esto implica juegos con su cuerpo con gran movilidad. El bebé sano jugará de esta manera cada vez más tiempo y con mayor seguridad y soltura pasando paulatinamente por las tres posturas: boca arriba, de costado y boca abajo. Comienzan a desplazarse, primero involuntariamente y luego de manera intencional, pivoteando, después con giros repetidos, sucesivamente rolan, reptan, propulsándose hacia atrás o hacia delante; ulteriormente se desplazan en cuatro patas y trepan. Progresivamente pasan por posturas que involucran la posibilidad de sentarse, pararse y andar. El bebé pasará por la posición semisentada acostada a la apoyada en una mano y luego llegará a la posición sentada. La postura de las piernas flexionadas hacia atrás, permite una verticalidad del tronco estable sobre una amplia base de sustentación con el centro de gravedad muy bajo, lo cual garantiza la disponibilidad de la cintura escapular, posibles rotaciones o cambios de frente, sin peligro de pérdida de equilibrio. Pronto se arrodillan sosteniéndose, luego sin sostén, se desplazan de rodillas, se ponen de pie sosteniéndose, se mantienen de pie sin sostén hasta que aprenden más tarde a ponerse de pie con soltura desde el suelo, sin sostenerse. Así llegan a realizar los primeros pasos por su propia iniciativa para adquirir más adelante una marcha segura. El orden de aparición de las posturas y desplazamientos es el mismo en todos los niños hasta el momento de reptar, luego depende de variaciones individuales (algunos niños por ejemplo nunca realizan el reptado). Todas estas posturas adquiridas según las leyes del equilibrio antes mencionadas, son intermediarias entre la horizontalidad y la verticalidad, asegurando la soltura, armonía, riqueza de los matices, la plasticidad y funcionalidad de las posturas y desplazamientos. A partir de las primeras posibilidades de movimiento del recién nacido, las nuevas posturas y desplazamientos aparecen regularmente unos después de otros, se estructuran en una unidad orgánica y funcional, integrándose a los precedentes y evolucionando progresivamente en secuencias encadenadas, siempre y cuando las conductas del adulto y las condiciones del medio no interfieran en esta evolución, sino que la favorezcan. La edad de adquisición de cada una de las etapas, el tiempo de experimentación de cada movimiento y el momento de su abandono o integración en pos de una próxima etapa, varía dentro de límites muy amplios entre un niño y otro. Estas posturas intermedias aseguran los pasajes armónicos de una a otra, percibiendo el niño todas las partes activas de su cuerpo y su propia capacidad para hacerlas funcionar en el momento más adecuado con una permanente autorregulación. Esta percepción y autorregulación son esenciales en la construcción del esquema corporal y para la eficacia de sus actos. El niño seguro afectivamente va abordando los cambios, afrontando pequeños riesgos con prudencia, con cuidado y sin colocarse realmente en peligro. El gesto autónomo y la soltura del movimiento son indicadores importantes a la vez de su maduración neurológica y psíquica. El equilibrio tiene un rol desde el nacimiento del niño y en cada momento del desarrollo. Como hemos visto resulta fundamental en la elaboración de actitudes emocionales, afectivas y mentales,

en la conformación de un sentimiento de eficiencia y capacidad en el mundo y en los intercambios recíprocos que son la base de la comunicación y el lenguaje. El equilibrio como organizador del desarrollo implica siempre considerar el interjuego dialéctico sujeto/mundo que va más allá de la maduración neurológica del sujeto. El interjuego saludable de estos organizadores implica considerar al niño como protagonista de su propio desarrollo, como ser activo competente a su nivel y no solamente actuado por otro. Implica considerar como factores claves la seguridad afectiva, seguridad postural, confianza en sí mismo y en su entorno humano y material al tiempo que existe un adulto continente que acompaña los ritmos y procesos del niño.

### **3. Los primeros dos años desde la teoría psicosexual de S. Freud y la teoría psicosocial de E. Erikson**

---

Freud y Erikson se han ocupado especialmente de los primeros estadios en el desarrollo del niño que definen su desarrollo psicoafectivo, la construcción de su identidad y la conformación de su yo.

Para **Freud** la personalidad se formaría en los primeros años. Durante el primer año el bebé es todo *ello*, todo instinto, que sólo busca satisfacerse, y serán las diferentes zonas erógenas del cuerpo las responsables de su satisfacción. Freud señala que estas zonas erógenas liberan los instintos y otorgan placer al niño desde que nace. La sexualidad se manifiesta tempranamente desde el nacimiento y comprende la función que permite obtener el placer a partir de las diversas zonas del cuerpo, posteriormente puestas al servicio de la reproducción. Hacia el final del primer año comenzaría a formarse el *yo* y al término de la edad preescolar la conciencia moral y el *súper-yo*. Los fenómenos sexuales de la primera infancia anuncian los de la vida amorosa del adulto, evolucionan regularmente y se intensifican hasta llegar al quinto año. Después hay, hasta la pubertad un periodo de latencia y posteriormente la sexualidad regresa ya ligada a la genitalidad en la adolescencia. En las llamadas “fases psicosexuales” Freud presenta un modelo del desarrollo de la personalidad, basado en los “avatares de la libido”, es decir, en las maneras en que el niño logra liberar su energía sexual en la búsqueda de la obtención de placer. Para Sigmund Freud, las experiencias que más marcan la infancia se asocian a la libido, en relación a las diferentes partes del cuerpo, sensibles, en las que el niño fija su atención durante su desarrollo. Es por ello que habla de zonas erógenas parciales, que serán sucesivamente la boca, el ano y los órganos genitales. Estas diferentes zonas seguirán influenciando nuestra sexualidad hasta la vida adulta.

Siguiendo la teoría freudiana en el período que nos ocupa describiremos la denominada fase oral, que se extiende durante todo el primer año de vida del niño, para aproximadamente a los dos años dar lugar a la denominada fase anal, relacionada con el gran logro que implica el control de esfínteres.

#### ***La Fase Oral***

El modelo psicoanalítico presenta al recién nacido como un sistema de energía dinámica, deseoso de utilizar esta energía. El lactante busca utilizar esta energía libidinal

(de placer) en imágenes de objetos (en el sentido de amor, de satisfacción) que satisfarán sus necesidades y le aportarán el placer de liberación de esta energía. En el momento del nacimiento, el primer objeto de satisfacción es el pecho de la madre que lo alimenta y lo reconforta, proporcionándole placer. Es la boca la primera zona de su cuerpo que le proporciona este placer a través de la succión del pecho, la tetina del biberón, el chupete u otros objetos). Satisfaciendo estos deseos el bebé recoge sus primeras impresiones sobre el mundo y el lugar que ocupa. Su personalidad se ve influenciada por la rapidez con la que la energía libidinal es liberada, pero también por la atmósfera que se asocia a la forma en que los deseos se ven cumplidos o no. Si la madre lo acompaña tiernamente cuando le da el pecho y se establece una relación sincrónica entre ambos, el niño vivirá este período oral en un clima de felicidad y confianza.

Además de utilizar la boca para alimentarse, el bebé se vale la zona oral para explorar el mundo que lo rodea, descubriendo las características de los objetos llevándoselos a la boca. La puesta en marcha de la zona oral y perioral del niño le permite captar mediante el chupeteo el sabor, olor, textura, de los objetos, aprendiendo sobre ellos, dominándolos y controlándolos. Así, el lactante hará progresivamente la distinción entre el “yo” y el “no yo” (él y el resto) asimilando los objetos que le procuran placer y distinguiéndose paulatinamente de los otros. Freud plantea también una fase oral sádica en la que el niño desarrolla sus primeros sentimientos ambivalentes, sobreviene con la primera dentición y se expresa cuando el bebé muerde el objeto que a la vez es fuente de placer. Siendo la primera fase la oral y el primer órgano que se manifiesta como zona erógena la boca, toda la actividad psíquica se concentra primero sobre esta zona. Si bien tiene su origen en la necesidad de comer, la satisfacción es independiente y engendra placer en la necesidad de chupetear como actividad en sí misma.

Hacia el final del primer año y comienzo de los dos Freud establece la transición hacia la *fase anal*, como se verá más adelante.

Si seguimos ahora a **Erikson**, el principal estadio por el que atraviesa el niño en la primera infancia es el Estadio I donde se presenta la crisis vital del desarrollo de Confianza versus desconfianza básica. Las primeras etapas que Erikson (1974) plantea correspondientes al período evolutivo de la niñez temprana constituyen la base del sentimiento de identidad del niño que posteriormente se combinará con un sentimiento de confianza y seguridad, de autonomía, de iniciativa y laboriosidad, luego de enfrentarse con las crisis, conflictos e interacciones psicosociales a lo largo de su proceso de desarrollo (Robles Martínez, 2008).

Veamos ahora las características principales de este primer estadio del desarrollo eriksoniano:

### **Estadio I: Confianza Vs. Desconfianza Básica**

Este estadio se inicia con el nacimiento y se extiende durante todo el primer año de vida hasta el inicio de los dos. Coincide con la etapa oral del desarrollo planteada por Freud y con la época de la lactancia e implica para el niño poner a prueba sus

mecanismos biológicos para superar la primera crisis del desarrollo que Erikson llama Confianza versus Desconfianza Básica. La *confianza básica* como fuerza fundamental nace de la sensación de bienestar en lo físico (sistemas digestivo, respiratorio y circulatorio) y en lo psíquico (ser acogido, mimado y acariciado) que implica la calidad del interjuego entre el abastecimiento de la alimentación, la atención y el afecto proporcionados principalmente por la madre. La *desconfianza básica* se desarrollará en la medida que no encuentre respuesta a sus necesidades y sienta sensación de abandono, aislamiento y separación. Esto originaría en el niño el sentimiento de confusión existencial sobre sí y los otros. Pensará que el mundo es peligroso, tendrá miedo a ser abandonado, desesperadamente tratará de que alguien lo sostenga emocionalmente, demandará excesivo cuidado y se volverá desconfiado. Sin embargo, cierta desconfianza es necesaria ya que ayuda al niño a ser prudente y cauteloso brindándole herramientas para adaptarse a su entorno. La resolución positiva de dicho conflicto permite al niño desarrollar el sentido de qué tan confiables son las personas y objetos del mundo en el que vive. La resolución positiva desarrolla en el niño la virtud de la *esperanza*. En la relación del niño con su madre se establece una dinámica de dar y recibir, de tener y dar que alienta al niño a interactuar de manera positiva, expresando sus demandas y pudiendo *esperar* del otro su satisfacción.

Uno de los signos que nos indican si el niño va bien en este primer estadio es si puede ser capaz de esperar sin demasiada molestia las demoras a las respuestas de satisfacción frente a una necesidad: “Mamá y papá no son perfectos pero confío lo suficiente en ellos como para saber esta realidad; si ellos no pueden estar aquí inmediatamente, lo estarán muy pronto; las cosas pueden ser muy difíciles, pero ellos harán lo posible por arreglarlas”. Esta es la misma habilidad que utilizaremos ante situaciones de desilusión en diferentes circunstancias de la vida.

La confianza tiene sus bases en la calidad de la relación madre-hijo desde sus comienzos. En los primeros meses de vida, el niño establece con su madre una relación significativa y junto a ella despliega capacidades innatas al satisfacer su necesidad básica de alimento mediante el reflejo de succión. De este modo, mediante diversas acciones reflejas orales, respiratorias, sensoriales y cinestésicas, el bebé logra percibir los cuidados, atención y afecto que su madre le brinda y esto le hace sentir bien (Robles Martínez, 2008). Es preciso tener en cuenta que el nacimiento es una experiencia de desajuste física y emocional para el niño, en tanto lleva al recién nacido a exponerse al medio ambiente en que vivirá y exige una respuesta total de su organismo. Al nacer, el niño sentirá frío, calor, sed, hambre, molestias y será su madre o cuidador quien le permitirá restablecer un equilibrio a través de sus cuidados y atención, calmando de este modo su sentimiento de displacer. En ese marco, el bebé experimentará un sentimiento de confianza o de desconfianza, en función de la satisfacción o insatisfacción de sus necesidades primordiales, siendo la figura materna la encargada de promover la emergencia de estos sentimientos en el niño según cómo responda a sus demandas. Así, el cuidado y atención que la madre desarrolle hacia el bebé generará en él una sensación de seguridad, mientras que la falta de atención suscitará un sentimiento de frustración o desconfianza, producido por el hambre o cualquier otra incomodidad



que el niño tuviera (Bordignon, 2005). No obstante, es necesario rescatar que en esta experiencia la mamá no realiza el trabajo sola, ya que el bebé en esta etapa tiene un rol activo al encontrarse receptivo a estímulos ambientales, especialmente a través de su boca, aunque también mediante el resto de sus sentidos. En este contexto, tal como se mencionó previamente, es preciso que el niño logre cierto equilibrio entre un sentimiento de confianza que le permita establecer relaciones con otros y un sentimiento de desconfianza que posibilite la autoprotección. En lo que a esto respecta, Robles Martínez (2008) plantea que la experiencia de la alimentación constituye una situación en que la madre puede favorecer una mezcla equilibrada entre confianza y desconfianza al momento de atender las necesidades individuales de alimento de su hijo. Así, el vínculo temprano mamá-bebé a través de la lactancia, atención y cuidado brindados al niño facilita el desarrollo del sentimiento de confianza. Cuando en la resolución del conflicto característico de esta etapa lo que predomina es la confianza, nace la esperanza como la creencia de que es posible satisfacer las propias necesidades y cumplir sus deseos. De este modo, la esperanza se convierte para el niño en el sentido y significado para la continuidad de la vida, brindándole una confianza interior de que vivir tiene sentido. De allí que la frase que identifica a este estadio sea: “Yo soy lo que espero tener y dar”. Erikson sostiene que la virtud de la esperanza aumenta a medida que el individuo madura y avanza en edad, además de verse fortalecida con la creencia del niño de que es posible contar con el apoyo de sus padres ante futuros desafíos. Así, la firmeza con que en el niño emerge la virtud de la esperanza y con ello los cimientos de la fe será producto del esfuerzo y calidez con que los padres lleven adelante la crianza de su hijo. Por el contrario, cuando prima la desconfianza el niño desarrollará una visión del mundo como hostil e impredecible y esto le ocasionará dificultades en establecimiento de sus vínculos con los otros. No obstante, vale aclarar que para la teoría psicosocial cierta desconfianza es inevitable y necesaria para la formación de la prudencia, de una actitud crítica y de la protección de uno mismo (Robles Martínez, 2008). Siempre que se den condiciones favorables para un desarrollo óptimo, las experiencias tempranas por las que el bebé atraviese en este estadio y un vínculo de calidad con su madre le proveerán aceptación, seguridad y satisfacción emocional, además de sentar la base de su individualidad y del establecimiento de futuras relaciones con personas significativas, en un primer momento con su padre y hermanos y posteriormente con sus pares, compañeros del colegio, maestros y otros miembros de la sociedad y cultura en la que se encuentra inmerso (Bordignon, 2005). El sentido de confianza personal surge, entonces, de la calidad de los primeros cuidados que la madre brinda a su hijo y del vínculo que ambos establezcan, sentimiento que a su vez se verá reforzado por el estilo de crianza adoptado por los padres en etapas posteriores.



# CAPITULO 8

## Desarrollo Psicomotriz

*Paolantonio, P. y Faas, A. E.*

### **I. Evolución psicomotriz en la primera infancia**

---

Durante sus dos primeros años de vida los niños y niñas progresan desde cierta incapacidad para moverse solos a llegar a controlar sus movimientos y perfeccionar sus habilidades motrices (Gesell, 1958; Shaffer, 1999).

La psicomotricidad refiere a la interrelación entre lo psíquico y lo motriz.; concibiendo al movimiento con connotaciones psicológicas que superan lo puramente biomecánico; es decir, a las implicaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal en la relación entre el organismo y el medio en el que se desenvuelve. Concepto que conlleva una lectura globalizadora de los progresos y adquisiciones motrices que marcan el desarrollo humano y condiciona el devenir de otros procesos -el lenguaje, la relación afectiva, los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo, etc.- (Berruezo, 2000).

En la psicomotricidad intervienen componentes madurativos, que dependen del código genético, y componentes relacionales, que se vinculan con las interacciones del niño en contacto con las personas y los objetos de su medio. El desarrollo psicomotor posibilita el control del cuerpo para poner en práctica todas las posibilidades de acción y expresión. Por ende, el desarrollo del Sistema Nervioso Central que acontece a partir del nacimiento está íntimamente ligado a la inserción ambiental y a la calidad de la misma (Oberman, 2008).

El niño recién nacido no controla su cuerpo. Sus movimientos involuntarios al cabo de unos meses comienzan a coordinarse de modo que pueden ser controlados los segmentos corporales más importantes. Esta coordinación se realiza mediante un proceso de dominio progresivo que, como se mencionara en los capítulos relativos a feto y neonato, se ajusta a dos grandes leyes que gobiernan el desarrollo tanto antes como después de nacer: Ley céfalo-caudal (se controlan primero las partes del cuerpo más próximas a la cabeza y, progresivamente, las más alejadas. Primero los labios, luego los músculos oculares, después los del cuello, brazos, troncos, piernas y pies) y próximo distal (se controlan primero las partes más cercanas al eje corporal y, posteriormente, las más alejadas; las actividades del tronco y hombros se realizan antes que las que requieren de los músculos de las manos y dedos) las que, como se mencionara en el primer capítulo, guían el desarrollo del ser humano antes y después de nacer.

Así, el desarrollo psicomotriz en la infancia está determinado por una secuencia ordenada de cambios físicos y psicológicos sujetos a dichas leyes y a factores de maduración, como el físico-madurativo (dependiente del plan neurofisiológico genético)

y el cognitivo-relacional (susceptible de estimulación). De esta manera, las sucesivas habilidades motoras que se van a ir adquiriendo hacen posible un mayor dominio del cuerpo y el entorno a través de un proceso que va desde lo general a lo específico. Estos logros de los niños tienen una influencia importante en las relaciones sociales, ya que las expresiones de afecto, dibujo y juego se incrementan cuando los niños se mueven independientemente y buscan a los padres para intercambiar saludos, abrazos y entretenimiento.

En el desarrollo motor pueden establecerse dos grandes categorías:

- 1) motricidad gruesa (locomoción y desarrollo postural)
- 2) motricidad fina (prensión).

El desarrollo **motor grueso** se refiere al control sobre acciones musculares más globales, como gatear, sentarse, levantarse y caminar. Mientras que las habilidades **motoras finas** implican a los músculos más pequeños del cuerpo utilizados para alcanzar, tomar, manipular, hacer movimientos de tenazas, aplaudir, torcer, abrir, torcer, garabatear. Por lo que las habilidades motoras finas incluyen un mayor grado de coordinación de músculos pequeños y entre ojo y mano.

Como se expuso en el capítulo referido a recién nacido, los niños nacen equipados con reflejos biológicamente determinados, es decir, con posibilidades de respuesta ante los estímulos que se ponen en funcionamiento ante la presencia de un estímulo interno -malestar, dolor, hambre, sueño- o externo -luz, ruidos, contacto físico- etc.

La línea del desarrollo evoluciona de los reflejos involuntarios a las conductas voluntarias que posibilitarán la observación de otras áreas del desarrollo. Así, las posibilidades de control del cuerpo aumentan progresivamente de modo que se observan manifestaciones cada vez más refinadas en el camino que va desde la motricidad gruesa hasta la motricidad fina (UNICEF, 2004).

De los 0 – 3 meses la motricidad del bebé es incipiente y está basada en los reflejos, o sea en reacciones automáticas ante determinados estímulos. Algunos reflejos se mantienen toda la vida (dilatación pupilar, por ejemplo), pero los llamados reflejos primarios desaparecen durante el primer año. Su inexistencia o su no desaparición en el tiempo estipulado son claros indicadores de algún tipo de lesión orgánica del SNC. Los reflejos de succión y prensión a partir del 5to mes se convierten en movimientos voluntarios y, junto con el reflejo de orientación, son los que mayor interés tienen desde el punto de vista psicológico cobrando, como se mencionara, una importancia fundamental para el establecimiento del vínculo de apego (Delval, 1996).

### **1.1. Motricidad gruesa**

Cuando hablamos de motricidad gruesa nos referimos a aquellas habilidades que permiten el movimiento de la cabeza, del cuerpo, de las piernas, de los brazos de los músculos grandes (Meece, 2001).

Durante el primer mes de vida el bebé pasa la mayor parte de su tiempo acostado boca arriba y con su cabeza volcada hacia uno de los lados, posicionándola

por momentos sobre la línea media del cuerpo. Durante este período los músculos más activos son los de boca y ojos. Si bien aprendió a deglutir y mamar antes del nacimiento, el control sobre los músculos oculares se va haciendo cada vez mayor logrando mover ojos y cabeza al mismo tiempo en un ángulo menor a 90°.

Lento y progresivamente el niño irá adquiriendo el control postural que le facilitará la posibilidad de canalizar la energía tónica - estado permanente de alerta o ligera concentración en que se encuentran los músculos, preparados para ejecutar cualquier actividad- necesaria para llevar el cuerpo a una posición determinada (Cañete Pulido, 2010).

Conjuntamente con el control postural el mayor logro del desarrollo motriz grueso es la locomoción, la marcha.

Los movimientos de locomoción se tratan de una serie de movimientos que producen desplazamiento en el espacio, como andar, correr y saltar.

La secuencia evolutiva que sigue el logro de la locomoción es: reptar- gatear- caminar con ayuda- caminar sin ayuda, aunque se pueden producir algunas alteraciones de la misma.

Los hitos más trascendentes en dicha secuencia son:

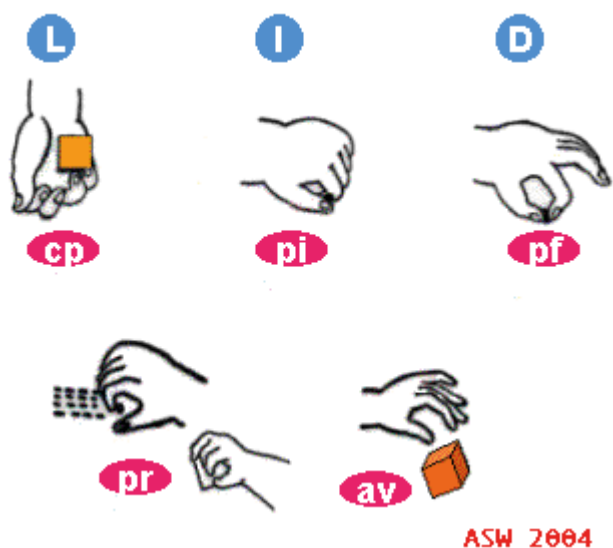
- Los desplazamientos por el suelo se inician con “la posición del avión” a los 6 meses pasando al rastreo, la posición de gateo a los 8 meses y el gateo cerca de los 9-10 meses. Con respecto al gateo es importante que el niño/a descubra su propio tipo de desplazamiento, que no tiene por qué ser el más común “tipo perro”.
- Hacia los 9 – 10 meses el niño/a da algunos pasos con asistencia, generalmente sostenido con ambas manos de alguno de los padres.
- Al año es capaz de caminar sostenido por una mano.
- El logro de la marcha independiente es muy variable -puede ocurrir entre los 9 y 16 meses.
- A partir de los 18 meses comenzará a caminar con más rapidez simulando correr, trepar, subir escaleras con ayuda.
- A los 24 meses podrá correr, subir y bajar escaleras sin ayuda, saltar, patear una pelota.

## **1.2. Motricidad fina**

El desarrollo de la motricidad fina implica que el niño adquiera habilidades en las que intervienen los músculos más pequeños. Implica una prensión más fina y concreta y una coordinación de ojos y manos (coordinación viso-manual). Se da cuando el niño ya es capaz de entretenerse con la plastilina, sabe utilizar las tijeras, el pegamento, los rompecabezas, las fichas, dibujos, etc. (Cañete Pulido, 2010).

Al igual que la motricidad gruesa, prosigue una secuencia evolutiva fija, poco variable, cuyos hitos más relevantes son:

- Entre los 0-2 meses permanece el reflejo de presión por lo cual no tendrá mucho control sobre sus manos. Alrededor de las ocho semanas, comenzará a descubrir y a jugar con sus manos, especialmente las sensaciones táctiles que percibe al hacerlo.
- Entre los 2-4 meses comienza a desarrollarse la coordinación ojo-mano, lo que le permite al bebé jugar a ensayar qué sucede al ver los objetos y tratar de agarrarlos con las manos.
- Entre los 4-5 meses la mayoría de los bebés pueden agarrar un objeto que esté a su alcance, mirando solamente el objeto y no sus manos
- Entre los 6-9 meses los bebés ya pueden sostener con facilidad un pequeño objeto durante un corto periodo de tiempo y muchos comienzan a golpear lo que tienen entre sus manos. Su habilidad para sostener objetos es torpe y suelen caer; sin embargo, son capaces de llevarse los a la boca.
- Entre 9-12 meses prefiere observar los objetos antes de agarrarlos con sus manos. Podrá tocar el objeto con la mano entera, siendo capaz de empujarlo usando sólo su dedo índice.
- Entre los 12-15 meses el bebé realizará uno de los logros más significativos: aprender a posicionar las manos en forma de pinzas, usando los dedos para pellizcar los objetos y para separar las piezas pequeñas de las grandes.



Aproximación: **L** = lateral (4-6m)

**I** = intermedia (7-8m)

**D** = directa (9m)

Fuente: elaboración propia

Prensión: **cp** = cubito palmar (4-5 m)

**pr** = prensión “rascado” (6 m)

**pi** = pinza inferior (7-8 m)

**pf** = pinza fina (9-10m)

**av** = aflojamiento voluntario (12m)

- Entre 12-24 meses los bebés desarrollan la capacidad de manipular objetos de manera más compleja, ensamblando piezas, construyendo torres, manipulando las páginas de un libro, cerrando y abriendo cajas y cajones, usando juguetes de arrastre con cuerdas o cintas y empujando palancas.

Las actividades básicas que permiten la manipulación, además de la prensión voluntaria, son:

- El lanzamiento: requiere coordinación visomotora y la fuerza de los grupos de músculos implicados. A través de la práctica y repetición del ejercicio se conseguirá la puntería.
- La recepción: se trata de una coordinación visomotora compleja en la que interviene el seguimiento visual del objeto y la intervención de las manos-brazos o pie-piernas para recibir y controlar el objeto.

## 2. Principales hitos del desarrollo psicomotriz

Puede verse un resumen de los principales hitos del desarrollo psicomotriz en el cuadro que sigue:

<b>HITOS DEL DESARROLLO PSICOMOTRIZ DE 0-24 MESES</b>			
<b>MES</b>	<b>NIVEL PSICOMOTRIZ</b>	<b>MOTRICIDAD GRUESA</b>	<b>MOTRICIDAD FINA</b>
<b>0</b>	Motricidad refleja (reflejos arcaicos).		
<b>1</b>	Levanta la cabeza, decúbito prono, manos cerradas		
<b>2</b>		Levanta la cabeza en el mismo plano del cuerpo y puede llegar a sobrepasarlo. Al sentarlo lleva la cabeza hacia atrás. Patea vigorosamente simétrica y alternadamente, levanta y voltea la cabeza al estar acostado boca arriba	Fija la mirada y sigue movimientos verticales y horizontales de objetos. Maño cerradas debido al reflejo palmar

3	Desaparece automatismo de la marcha. Boca abajo levanta la cabeza y hombros. Al ser cogido mantiene la cabeza erguida	Levanta cabeza y pecho apoyándose en los antebrazos (balconeo). Sostiene cabeza la levantarla de los brazos.	Pérdida de prensión refleja y comienzo de la voluntaria. Abre y mira sus manos. Sostiene objetos y se los lleva a la boca.
4			
5	Dirige mano hacia objetos, pasa objetos de una mano a otra, volteo		
6		Pierda marcha refleja flexionando los miembros inferiores al apoyarlos. Rolido. Control de cabeza sentado. Se sienta sosteniéndose con el apoyo de las manos	Pinza inferior. Toma objetos con toda la palma de la mano. Toma un objeto en cada mano. Pasa un objeto de una mano a la otra.
7	Se mantiene sentado. Pinza inferior. Se lleva los pies a la boca. Juega a tirar objetos al suelo.	Repta. Se mantiene sentado con apoyo.	Tira objetos.
8	Pinza superior		
9	Se sienta solo	Repta. Se sienta solo.	Manipula varios objetos a la vez. Agarra objetos pequeños con los dedos, puede hacerlo usando pulgar e índice.
10	Gateo. Se pone de pie con apoyo. Muestra, da y apunta objetos.	Gateo.	Pinza radial superior.
11			
12	Desaparición de reflejos arcaicos. Deambulación con apoyo. Coge una taza para beber. Garabatea. Colabora en vestirse	Deambulación con apoyo.	Mete y saca objetos de una caja. Agarra un tercer objeto sin soltar los otros.
15	Gatea subiendo escaleras. Sube escaleras con ayuda. Se agacha estando parado sin perder equilibrio. Juega a llenar y vaciar. Empieza a encajar piezas. Señala con el dedo lo que desea	Gatea subiendo escaleras. Sube escaleras con ayuda. Se agacha estando parado sin perder equilibrio.	Forma torre de dos cubos. Pasa varias páginas de un libro a la vez. Introduce objeto pequeño en una botella.
18	Marcha arrastrando objeto. Sube escaleras agarrado de la baranda y de a un pie. Trepa una silla. Corre. Garabateo desordenado. Forma torre de tres cubos	Marcha arrastrando objeto. Sube escaleras agarrado de la baranda y de a un pie. Trepa una silla. Corre.	Garabateo desordenado. Forma torre de tres cubos. Pasa de a una las hojas de un libro.
24	Corre. Sube y baja escaleras. Lanza y patea una pelota. Forma torre de seis cubos	Sube y baja escaleras de a un pie y sin ayuda. Salta en dos pies.	Garabato controlado, circulares. Puede tapar cajas. Forma torre de seis cubos.



# CAPITULO 9

## Desarrollo Cognitivo

*Codosea, L.; Ceballos, B.; Paolantonio y Faas, A. E.*

### I. Evolución de la inteligencia en la primera infancia

#### I.1. La inteligencia sensoriomotriz desde la teoría cognitiva de Piaget

Cuando se aborda el nacimiento y la estructura de la inteligencia en el desarrollo del niño, uno de los principales exponentes en relación a este tema, es Jean Piaget. Piaget nació en Ginebra en 1896, tuvo formación en múltiples campos disciplinares, entre los cuales podemos mencionar biología, psicología, genética, entre otros. Mientras realizaba sus estudios universitarios en París conoce a Alfred Binet, quien en ese momento trabajaba en la aplicación de test de inteligencia en jóvenes y niños. A Piaget le llamará la atención que numerosos niños cometían los mismos errores cuando debían responder determinadas preguntas, más que las respuestas correctas dadas por los mismos. Comienza entonces a llevar a cabo sus propios estudios en relación a la construcción del lenguaje en los niños, el razonamiento casual, las “teorías” sobre los fenómenos cotidianos, la conformación de la moral etc., utilizando para ello diferentes métodos de investigación, desde la observación hasta las entrevistas clínicas.

En su obra *Seis Estudios de Psicología*, Piaget hace mención “*El niño, al igual que el adulto, no ejecuta ningún acto exterior o incluso totalmente interior, más que impulsado por un móvil, y este móvil se traduce siempre en una necesidad (una necesidad elemental o una pregunta etc.)* (Piaget 1971), la necesidad que el sujeto vivencia se debe a una situación de desequilibrio (algo está incompleto, algo está faltando) por ejemplo sentimos hambre esto nos lleva a realizar los medios necesarios para poder satisfacer esa necesidad, el recién nacido lo hará mediante el llanto, un niño de dos años aproximadamente utilizará el lenguaje para solicitarlo y un adulto podrá prepararse una comida, una vez que se produzca la satisfacción de esa necesidad, se produce una sensación de equilibrio.

Las necesidades que se presentan en los niños tendrán relación y dependerán de este modo de las nociones construidas como así también de las disposiciones afectivas de su entorno. Las nociones construidas por el niño constituirán, los **esquemas**. Se considera al recién nacido como un ser activo, ya que trae consigo ciertos esquemas conductuales denominados reflejos, que le permiten tanto recibir y transmitir información del mundo exterior y además le permitirán posteriormente realizar nuevos aprendizajes y adecuarse a la realidad. Los reflejos se afinan y se vuelven más precisos con el ejercicio, por ejemplo un bebé recién nacido succionará el pecho de su madre de manera diferente al tener horas de nacido que al pasar una semana.

Los esquemas se caracterizan por una sucesión de acciones, las cuales pueden ser materiales, (por ejemplo mediante la manipulación de objetos) o bien mentales,

(por ejemplo la interiorización de una imagen), que tiene una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones similares. Implican las estructuras cognitivas básicas que consisten en patrones organizados de comportamiento utilizados en diferentes clases de situaciones.

*“Toda necesidad tiende: 1) a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por lo tanto a asimilar el mundo exterior a la estructuras ya construidas y 2) a reajustar estas en función de las transformaciones experimentadas y por lo tanto a acomodarlas a los objetos externos”... “al asimilar de esta forma los objetos tanto la acción como el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, o sea, reajustarse con cada variación exterior. Se puede denominar como adaptación al equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones; esta es la forma general del equilibrio psíquico y el desarrollo mental aparece entonces, en su progresiva organización como una adaptación siempre más precisa a la realidad. (Piaget 1971).* Los conceptos que se encuentran subrayados son ejes centrales en la teoría de este autor.

Si consideramos a la Inteligencia en términos piagetianos, la misma es una constante adaptación a la realidad. Independientemente del estadio en el que se encuentra transitando el niño se producirá adaptación (asimilación y acomodación) y organización, esto es lo que se denomina invariantes funcionales. Lo que modificará son las necesidades, los intereses, las explicaciones que el niño hará del mundo, y el modo de relación con los otros por ejemplo un niño de tres años tendrá un pensamiento egocéntrico a diferencia de un niño de ocho años, que podrá contemplar las opiniones de otros, podrá tener sentimientos de empatía etc. Pero en ambas situaciones estará presente este interjuego entre los procesos de adaptación y organización.

Para Piaget, en la evolución mental se da la conjugación de los siguientes factores:

- Maduración: se refiere al componente orgánico de cada sujeto con su correspondiente madurez del sistema nervioso.
- Medio Físico: la posibilidad de experimentación adquirida mediante la acción sobre diferentes objetos.
- Medio Social: estaría conformado por todas aquellas interrelaciones e interacciones que el sujeto mantiene desde el momento de nacer con otros, base para los procesos de socialización posterior. (familia, escuela etc.)
- Procesos de equilibrio: Que son los reajustes constantes del sujeto para adaptarse al medio, en busca de equilibrio.

Diferencia en la evolución cognitiva del sujeto cuatro estadios en el desarrollo de la inteligencia: 1) Sensoriomotor (desde el nacimiento hasta el inicio de los 2 años aproximadamente), 2) Preoperatorio (abarca desde los 2 años hasta los 6 o 7 años), 3) Operatorio Concreto (de los 6 o 7 años a los 11 o 12 años) y 4) Operatorio Formal (desde los 11 o 12 años aproximadamente en adelante).

Los estadios son una especie de cortes en el desarrollo y deben presentar ciertas características, entre las cuales se puede citar:

- El orden de las diversas adquisiciones debe ser constante. (un niño no podrá avanzar desde el estadio sensorio motor al operatorio concreto sin antes adquirir la capacidad de representación, logro que es eje central en el periodo preoperatorio)

- Las estructuras construidas en un determinado estadio se convierten en parte de las estructuras del estadio siguiente, es decir de las estructuras inferiores se integran en las superiores. Por ejemplo el niño comienza primeramente a imitar cuando el modelo se encuentra adelante suyo, luego logra interiorizar esa imagen, posteriormente podrá imitar sin la presencia del modelo, esto se denomina imitación diferida.
- Cada estadio se caracteriza por momento de preparación y otro de completamiento, es decir se hacen presentes determinados logros que nos permiten visualizar en el niño que sus estructuras cognitivas se han complejizado.
- Supone la distinción de procesos de génesis y formas de equilibrio finales.

## 1.2. El Periodo Sensoriomotor: La Inteligencia Práctica

Desde el momento del nacimiento hasta los dos años aproximadamente Piaget define al período que caracteriza el progreso cognitivo del niño como “inteligencia sensoriomotriz”. Este es un período en donde los bebés aprenden a cerca de sí mismos y de su mundo a través de su actividad sensorial y motora en desarrollo. Pasan de ser criaturas que responden principalmente a través de reflejos y comportamientos casuales para convertirse en niños orientados en sus objetivos.

Describiremos aquí las principales características de los seis subestadios que caracterizan la inteligencia sensoriomotora que van desde los reflejos, pasando por las reacciones circulares como mecanismo de aprendizaje hasta la inteligencia representacional. Pueden definirse las reacciones circulares como “procesos por medio de los cuales un bebé aprende a reproducir los sucesos deseados, originalmente descubiertos por casualidad. La reacción circular es la repetición de una acción enriquecida y fortalecida por la experiencia”. Estas se complejizan a medida que el bebé se desarrolla cognitivamente permitiendo el aprendizaje de procesos cada vez más avanzados (véase tabla I).

**Tabla I: Reacciones circulares desde el punto de vista de Piaget**

Reacciones circulares	Características
PRIMARIAS Segundo Estadio	Conservación de un resultado nuevo referido al propio cuerpo y a la propia actividad. Repetición de un mismo esquema sujeto a variaciones por la realidad. Asimilación sobre acomodación.
SECUNDARIAS Tercer Estadio	Repetición de acciones placenteras de forma voluntaria manipulando objetos del mundo externo. Se enriquecen los esquemas. Primeras conductas intencionadas, el bebé reconoce los objetos y les aplica los mismos esquemas de acción.
TERCIARIAS Quinto Estadio	Son “experimentos para ver”: introducción de modificaciones en una actividad ya conocida para observar qué es lo que sucede. Construye nuevos esquemas, no tanto por acomodación sino por experimentación. Se distingue claramente la asimilación de la acomodación, ya que repite pero innova alternativamente. Descubre nuevos medios para alcanzar nuevos resultados (conductas de cuerda, soporte, bastón).

Los subestadios del desarrollo cognitivo en el período sensoriomotriz pueden sintetizarse de la manera siguiente:

**Estadio I (0 a 1 mes):** La característica principal de los primeros meses de vida es la presencia de reflejos y acciones espontáneas frente a estímulos del medio o por carencias o necesidades fisiológicas del bebé. Piaget establece para el primer mes de vida la práctica de reflejos innatos logrando cierto control. Sin embargo, todavía los procesos de asimilación y acomodación no están diferenciados y no hay conducta intencionada.

**Estadio II (1 a 4 meses):** Se desarrollan las reacciones circulares primarias, este término fue descripto anteriormente por J. M. Baldwin que lo retomará Piaget.

En este momento del desarrollo la adquisición de las habilidades dependerá de la repetición de las acciones placenteras provocadas casualmente, por ejemplo el niño encontrará placer al chuparse el dedo, al principio fue una conducta accidental (sin intención). Estas actividades descubiertas por casualidad tienen a enfocarse en el propio cuerpo más que en el entorno. Surgirán los primeros hábitos repetitivos ya que aún el bebé no logra distinguir o diferenciar medios de fines. Los bebés comienzan a coordinar la información sensorial pudiendo, por ejemplo, sujetar los objetos.

**Estadio III (4 a 8 meses):** Este período corresponde al logro de las reacciones circulares secundarias descubre que cuando repite una determinada acción obtiene el mismo fin. Ahora, y a diferencia del estadio anterior, el bebé repetirá actos voluntariamente. El bebé repite acciones voluntarias porque le resultan placenteras, las que ya no están centradas en su propio cuerpo sino más en el mundo exterior. Tiene mayor interés por el entorno y busca la repetición de las acciones que producen resultados llamativos (como agitar sonajero). Otro ejemplo ocurre cuando el niño ha comenzado a gatear y descubre que la puerta al cerrarse hace ruido, esta acción la repetirá infinidad de veces con esa puerta y otras que encuentre. Este tipo de acción contribuye a la ampliación de su juego, el que ahora comienza a guiarse por objetivos.

**Estadio IV (8 a 12 meses):** El logro se verá en la aplicación a situaciones nuevas de los esquemas sensorios motrices ya adquiridos. Estos actos son realizados con una finalidad previa, con independencia de los medios a emplear. La coordinación y medios usados cambian en cada situación. Emplean los comportamientos aprendidos para alcanzar objetivos y ayudados por la buena coordinación viso-motriz característica de esta edad puede, por ejemplo, mirar un sonajero de su interés y sujetarlo.

El niño alcanza la posición bípeda, esta le permitirá trasladarse facilitando de este modo la experimentación con otros objetos a los que anteriormente no tenía acceso. A esta edad el bebé comienza a interesarse por las relaciones causa-efecto entre las cosas, puede anticipar la ocurrencia de un evento y planear objetivos que intentará alcanzar de manera sostenida y con esfuerzo. No renunciará a sus metas con facilidad.

**Estadio V (12 a 18 meses):** Se podrán en juego las acciones circulares terciarias, las mismas se caracterizan por ser conductas de búsqueda de algo nuevo. El bebé aplicará los medios conocidos para obtener nuevos fines. Ya será capaz de resolver problemas mediante la exploración y observación y si bien repite las conductas hay variaciones en éstas que las vuelven cada vez más complejas. Por ejemplo se basa de un palo para

alcanzar una pelota, tira del mantel para obtener el objeto que se encuentra sobre la mesa, se parará en una superficie para llegar a una mesada, etc. En su exploración activa el bebé intenta nuevas actividades utilizando el ensayo y error para solucionar problemas. Experimentará buscando resultados sobre el entorno modificando sus acciones para variar los resultados. Ya ha adquirido la noción de permanencia de objeto.

**Estadio VI (18 a 24 meses):** Es capaz de buscar nuevos medios y al mismo tiempo recordarlos, combinar esquemas de acción e inventar otros.

Puede comprender ciertas relaciones con los hechos o descubre la causalidad que puede vincularlos, por ejemplo un cambio de ropa puede significar salir a pasear, al percibir el sonido del toque de timbre saber que alguna visita llega, etc.

En su descubrimiento del mundo ya no operará por ensayo y error porque tendrá la representación mental de los eventos.

Para Piaget, la inteligencia aparecería antes que el lenguaje. No obstante, en este momento se trata de una inteligencia de carácter práctica.

*“A diferencia de los estadios anteriores, en los cuales el niño conocía un objeto a través de la acción que realizaba con el mismo y memorizaba la secuencia de dichas acciones (memoria de acción), ahora ha comenzado el proceso, de interiorización de éstas, que permite la formación de imágenes. Gracias a su capacidad de recordar las imágenes y de relacionarlas con la experiencias anteriores comienza a anticipar y prever acciones”.*  
(Griffa y Moreno, 2001)

Puede verse una síntesis de los subestadios que componen el período sensoriomotriz en la tabla II:

**Tabla II: Subestadios del Período Sensoriomotriz planteados por Piaget**

Subetapa 1 (0-1 mes) <b>Reflejos</b>	Práctica de reflejos innatos logrando cierto control. No coordinan la información sensorial. No sostienen objetos. Los procesos de asimilación y acomodación no están diferenciados, no hay conducta intencionada.
Subetapa 2 (1-4 meses) <b>Reacciones circulares primarias</b>	Repetición de comportamientos placenteros que ocurren inicialmente por casualidad (succión de pulgar). Las actividades se enfocan en el propio cuerpo más que en el entorno. El esquema se modifica introduciendo variaciones debidas a la experiencia. Primeras adaptaciones aprendidas. Comienzan a coordinar la información sensorial y a sujetar los objetos.
Subetapa 3 (4-8 meses) <b>Reacciones circulares secundarias</b>	Repite acciones voluntarias porque le resultan placenteras. Ya no están centradas en su propio cuerpo. Mayor interés por el entorno, repetición de las acciones que producen resultados llamativos (agitar sonajero). Acciones intencionadas pero originalmente no dirigidas a un objetivo.

Subetapa 4 (8-12 meses) <b>Coordinación de esquemas secundarios</b>	El comportamiento es más deliberado e intencional. Coordinan conductas aprendidas previamente (mirar un sonajero y sujetarlo) y emplean los comportamientos aprendidos para alcanzar objetivos. Anticipan eventos.
Subetapa 5 (12-18 meses) <b>Reacciones circulares terciarias</b>	Es capaz de construir nuevos esquemas basados en la experimentación. Modificación intencional de las acciones para observar los resultados. Exploración activa. Intentan nuevas actividades utilizando el ensayo y error para solucionar problemas. Permanencia de objeto.
Subetapa 6 (18-24 meses) <b>Combinaciones mentales</b>	Superan el ensayo y error. Pueden representar mentalmente eventos. El pensamiento simbólico permite pensar sobre los eventos y anticipar sus consecuencias sin recurrir siempre a la acción. Pueden utilizar símbolos como señas o palabras y pueden hacer juegos de papeles.

A partir del quinto estadio puede observarse que en el niño se constituyen nuevos esquemas, con experimentación e investigación sobre todo aquello que es nuevo. La coordinación de los esquemas está dirigida por la búsqueda de nuevos medios (utiliza los esquemas que posee, y ya conoce, para hallar nuevos).

Vamos a ver que a partir de esta edad aparecen en el niño diferentes tipos de conductas:

- **Conducta de soporte:** acerca objetos alejados tirando hacia sí del soporte en el que están colocados, por ejemplo, un niño quiere agarrar un juguete que está sobre una manta y logra hacerlo tirando de ella. El niño tantea para lograr un objetivo y esto supone una nueva acomodación de los esquemas que posee a la nueva experiencia.
- **Conducta del cordel:** acerca el objeto mediante el cordel por ejemplo: tira una soga para que el camión que está sujeto por ella llegue hasta él. Aquí se realiza una acomodación de tanteo dirigida por un esquema de asimilación.
- **Conducta del bastón:** se trata de llegar al objeto utilizando un elemento auxiliar, por ejemplo: el niño alcanza el objeto ayudándose con una varilla o bastón. Llega a la utilización de este elemento por tanteo y experimentación activa.

El niño logra una de las mayores construcciones en este período: la noción de permanencia de objeto. Si seguimos su evolución veremos que:

- Desde el primer mes a los 4 meses aproximadamente el niño realiza un seguimiento visual de los objetos. No se presentan conductas de búsqueda de objetos que desaparecen de su campo visual.
- De los 4 a 8 meses el niño comienza a buscar objetos que se encuentran parcialmente ocultos. Por ejemplo busca el chupete siempre y cuando pueda

ver alguna parte de éste que se encuentra descubierta. O también ocurre con frecuencia que ya comienza a buscar algo que se ha dejado caer, aunque si no puede verlo el niño va a actuar como si no existiera.

- De los 8 a los 12 meses ya en este momento el niño puede buscar objetos que se acaban de esconder, pero buscará el objeto en el lugar en que lo hallaron inicialmente después de verlo oculto, incluso después de observar que había sido llevado a otro lugar. Por ejemplo si busca el objeto en A y lo encuentra, y luego se esconde en B, lo buscará nuevamente en A. Esto es lo que Piaget denominó *error A no B*.
- De los 12 a 18 meses El niño puede buscar los objetos en los diversos lugares donde se van ocultando. Ya no comete el error A no B y puede buscar el objeto en el último lugar en donde se ha ocultado pero no lo buscará en un lugar donde no lo ha visto escondido. Aún no es capaz de tener en cuenta desplazamientos invisibles.
- De los 18 a 24 meses En este momento el niño es capaz de buscar objetos en todos los lugares. *El niño ha logrado completamente la noción de permanencia del objeto.*

Como hemos podido observar, el conjunto de acciones, es decir, los esquemas no tienen la misma característica a lo largo de toda la vida. El niño se interrelacionará con el medio al principio lo hará mediante la manipulación perceptiva y motora de los objetos, esto le servirá para obtener información, reconocer, recordar y sobre todo actuar materialmente sobre el entorno, en este momento la inteligencia es de carácter práctico. La evolución de la inteligencia en el bebé, su interacción con el mundo físico y la permanencia de objeto ha sido contrastada por diferentes autores que han comprobado una secuencia similar (Mehler y Dupoux, 1994)

Pero paulatinamente el niño realiza considerables avances y logros significativos en relación a la simbolización y empieza a servirse de representaciones, el lenguaje, el dibujo, el juego simbólico, ha comenzado según Piaget un nuevo estadio caracterizado por la capacidad de representación, el estadio pre-operatorio.

Como ya mencionáramos, el desarrollo está relacionado con los procesos de cambios y transformaciones que se hacen presentes en el sujeto desde su nacimiento hasta su muerte.

Estos cambios que se producen son interpretados, analizados, comprendidos como una evolución constante que se encuentran íntimamente ligados al contexto donde emerge el sujeto, es decir hay una estrecha interrelación e interdependencia entre sujeto y contexto.

La evolución de la inteligencia humana, radicalmente diferente de la inteligencia animal, se constituye a partir de la adaptación que le otorga el otro en un proceso de humanización.

En el desarrollo cognitivo, afectivo y social, desde una conceptualización de desarrollo de carácter integral, es sustancial la existencia de un otro, que satisfaga las necesidades del bebé en un vínculo amoroso, en donde sean las caricias, las miradas, la voz, el afecto, y el deseo de convertirlo en sujeto condición necesaria para que ese

psiquismo incipiente se organice y surja el pensamiento y la inteligencia. Piaget define a la génesis como la complejización de las estructuras de pensamiento, debe existir una estructura simple para alcanzar una estructura superior o más compleja lo que permite operar al niño, y estas tienen carácter de universales. Pero lo afectivo y las necesidades de los niños se relacionarán y obedecerán a las nociones construidas. El niño va aprendiendo paulatinamente quién es mediante la identificación con el discurso de los demás. El lenguaje, las palabras dadas por los cuidadores, son componentes esenciales y constituyentes en la configuración subjetiva del niño. La madre, el cuidador, el otro, debe poder reconocer al bebé como un ser diferenciado, para lograr la constitución del psiquismo, atribuyendo significantes y transfiriendo el acervo cultural, con lo que este ser humano se irá identificando antes que pueda responder como sujeto.

Podemos complementar, entonces, con los aportes de S. Bleichmar el concepto de construcción de inteligencia de Piaget, ya que para ambos todos los conocimientos, la inteligencia, el psiquismo, la subjetividad se construyen sobre una plataforma de estructuras previas que implican actividad, construcción por parte del sujeto que paulatinamente se va transformando. Esto implica un proceso constante que requiere ajustes y acomodaciones para el logro del acceso al conocimiento y el manejo de la realidad externa. Aquí ocupa un lugar predominante el concepto de acción, las primeras acciones son procesos en movimiento, estructuras cognitivas, construcción del pensamiento. Esto se traduce en inteligencia para Piaget y en constitución de la subjetividad, investimentos de objeto para Bleichmar.

*“La inteligencia humana se caracteriza no solo por producir sus propios objetos de conocimiento, sino además por otorgarle algún tipo de ordenamiento al mundo, en el cual el sujeto tiene que reencontrar las vías de la adaptación”.*

*“El hecho de que los seres humanos sean crías destinadas a humanizarse en la cultura marca un punto insoslayable de su constitución: la presencia del semejante es inherente a su organización misma. En el otro se alimentan no sólo nuestras bocas sino nuestras mentes; de él recibimos junto con la leche, el odio y el amor, nuestras preferencias morales y nuestras valoraciones ideológicas. El otro está inscripto en nosotros, y esto es inevitable.” (Bleichmar, 1997, pp. 32).*

En el ser humano, lo cognitivo, por lo tanto, es beneficio y consecuencia de la humanización, acaecida en relación con el otro, con el semejante, que es el que facilita y/o posibilita la imitación, el simbolismo, el despliegue de la imaginación, las fantasías, el juego, los modelos operatorios, proveyendo, en cada uno, los modos de crianza humana.

Entonces, la subjetividad (y la cognición) es una articulación dialéctica de lo individual y lo social; el sujeto no es solo lo dado biológicamente, ni solo psique, sino que adviene y deviene en el intercambio de un medio social y de un mundo de complejas relaciones (Bleichmar, 2003). Cuando el otro tiene imposibilidad de interpretar o descifrar las necesidades del bebé, se producen vivencias displacenteras que obstruyen el advenimiento de las representaciones y el simbolismo. Para que se produzca lo



cognitivo y la producción simbólica tiene que haberse constituido un sujeto, de lo contrario las estructuras lógicas del pensamiento no podrán actuar eficazmente. El lenguaje del otro hace que prospere la función simbólica, la autoestima, pues el otro descifra la realidad brindando la interpretación de la misma.

## **2. Posturas postpiagetianas: Desafiando las competencias cognitivas del bebé**

---

Como consecuencia de la gran cantidad de trabajos de investigación sobre desarrollo cognitivo que se comenzaron a realizar a partir de la teoría piagetiana, se observaron que algunos preceptos sobre cómo el niño conoce el mundo podían ser cuestionados, sobre todo si pensamos en las edades de aparición de los mismos y en las diferencias individuales observadas, producto de la influencia del contexto. Piaget sostenía que durante los primeros 18 meses el niño aprende a partir de sus sentidos y movimientos y que sólo luego de esa edad avanza hacia el pensamiento conceptual. En la actualidad existe evidencia de que algunas de las limitaciones cognitivas mostradas por Piaget en realidad pueden haber sido consecuencia de habilidades motoras y lingüísticas inmaduras en el niño y que la competencia cognitiva de los bebés es más rica de lo que Piaget pensaba. Algunas limitaciones a su teoría, como explica Carretero (1998), vienen dadas por:

“a- Insuficiencia y ambigüedad explicativa de las estructuras lógico-matemáticas para dar cuenta de los mecanismos de desarrollo cognitivo.

b- Escasa clarificación empírica de la existencia de los estadios, es decir de saltos o modos cualitativos diferentes en el funcionamiento cognitivo a través de la edad.

c- Crítica a la posición piagetiana de que el conocimiento es de carácter general.

d- Utilización de una metodología basada en el método clínico que proporciona datos muy ricos desde el punto de vista cualitativo, pero que no se ajusta bien a los usos habituales de la psicología experimental, teniendo en cuenta que las técnicas de análisis de tareas proporcionan un conocimiento más detallado de los procesos subyacentes a la solución de las tareas piagetianas.” (Carretero, 1998, pág. 223-224).

En consecuencia, una de las posiciones críticas más importantes que surgió fue el “Enfoque o Teoría de Procesamiento de la Información”, cuyos investigadores se han dedicado a analizar cada parte de una tarea compleja –como las que utilizaba Piaget– de manera independiente para descubrir qué aspectos cognitivos se ponen en marcha para cada una de esas partes que componen la tarea y a qué edad se desarrollan dichas capacidades.

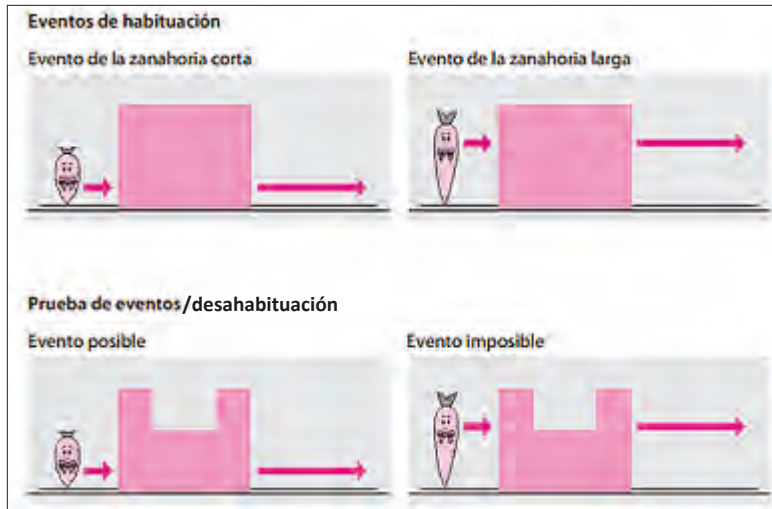
A partir surge, entonces, nueva evidencia que sugiere que algunas de las capacidades cognitivas que según Piaget surgían al final del periodo sensorio-motor surgen algún tiempo antes. Tal el caso de la “permanencia de objeto”. Cuando se evalúa esta capacidad con acciones más simples para los bebés que levantar una tapa o mover

una manta, la noción de “permanencia del objeto” aparece tan temprano como entre los 4 y 8 meses. En un experimento, bebés de 6 meses de edad vieron rodar una bola por una rampa y caer dentro de uno de dos agujeros, cada uno de ellos identificable por un sonido particular. Al apagar la luz y repetir el procedimiento, los bebés buscaron la bola en el agujero adecuado, guiados únicamente por el sonido demostrando que la bola seguía existiendo y sabían dónde había ido a parar (Goubet y Clifton, 1998, citado en Papalia, 2001).

Utilizando métodos que implican orientación y observación por parte del bebé y la duración de las mismas, estos experimentos eliminan la necesidad de la actividad motora y pueden utilizarse incluso en niños muy pequeños. Existen hallazgos que permiten inferir la aparición de procesos cognitivos como la categorización ya los 3 meses de edad, la causalidad entre los 4 y 6 meses, la permanencia del objeto a los 6 meses y la noción de número aproximadamente a los 5 meses.

Así, la teoría del procesamiento de información en lactantes indica la aparición durante los primeros seis meses de vida de formas al menos rudimentarias de categorización, razonamiento causal, permanencia del objeto y comprensión numérica si se utilizan otros índices de expresión para indagar al niño. El procesamiento cognitivo del infante implica procesos atencionales que aparecen mucho antes que la posibilidad de manipular objetos. Si utilizamos en el bebé formas más sencillas de preguntarle cómo está procesando cognitivamente el mundo sin necesidad de que lo demuestre mediante la interacción directa o la manipulación, encontraremos que muchas de las capacidades estudiadas por Piaget parecen surgir con antelación a lo que él proponía. Mediante técnicas sencillas de ordenador y utilizando el paradigma de los eventos posibles e imposibles, por ejemplo, la coordinación viso-motriz implicada en los experimentos piagetianos para inferir permanencia de objeto (el niño debe poder levantar la tela que cubre al objeto en su tarea de búsqueda del mismo), se reemplaza por diferencias en la fijación de la mirada, orientación y atención cuando se espera que el objeto esté presente o no.

En el experimento que vemos a continuación bebés de 3 meses y medio observaron que una zanahoria larga y una pequeña se deslizaban detrás de una pantalla que las cubría y luego reaparecían. Esto ocurría varias veces hasta que se habituaban. Posteriormente se presentaba la misma secuencia pero la pantalla tenía una gran abertura en la parte superior. La zanahoria pequeña no pasó por la abertura al pasar por detrás ya que era más corta que el trozo de pantalla que la cubría (evento posible). Pero la zanahoria larga tampoco apareció por la abertura cuando debía hacerlo ya que era sustancialmente de mayor longitud que el trozo de pantalla que la cubría (evento imposible). Los bebés observaron durante mayor tiempo el evento con la zanahoria larga en comparación del que ocurría con la zanahoria pequeña, lo que sugiere que estaban sorprendidos por la no reaparición de aquella (Baillargeon y De Vos, 1991, citado en Papalia, 2001)



Cuando se pregunta al infante mediante eventos esperados o no esperados como que un objeto siga existiendo o no si no puede verlo, poniendo en juego conductas más rudimentarias, podemos acceder a sus procesos cognitivos antes de que la coordinación motora y visual esté instalada. Sin embargo, como sostiene Meltzoff (1998), reconocer que un objeto que ha desaparecido a un lado de la pantalla es el mismo que reaparece al otro lado, no necesariamente significa comprender que el objeto sigue existiendo detrás ella, pero permite inferir que al menos una forma rudimentaria de permanencia de objeto puede estar presente en los primeros meses de vida.

Otros aportes y renovaciones a la teoría piagetiana han surgido de lo que se denomina “Enfoque Socio-Contextual”. Este enfoque reúne investigadores que influidos por la teoría sociocultural de L.Vygotsky se dedicaron al estudio de cómo el contexto influye las interacciones sociales que pueden promover la competencia cognitiva humana. Aquí se concibe al aprendizaje a partir de la interacción del niño con sus cuidadores y cómo estas interacciones mutuas estructuran las actividades infantiles y buscan acercar la comprensión del niño a la del adulto (participación guiada).

La participación guiada implica un contexto de juegos compartidos en las actividades cotidianas que implica orientaciones informales de aprendizaje y estimulación.

De esta forma, la participación guiada favorece el aprendizaje informal durante la niñez de habilidades, conocimientos y valores culturalmente relevantes. Por lo tanto, según esta teoría el contexto cultural incide de manera directa en la manera en que los cuidadores contribuyen al desarrollo cognitivo en la infancia y las diferencias en estimulación explican las diferencias individuales en una misma habilidad.



# CAPITULO 10

## Desarrollo del Lenguaje

*Faas, A.; Paolantonio, P., Marasca, R.; Rabinovich, D.; Codosea, L.*

### I. La adquisición del lenguaje

---

Cuando hablamos de lenguaje nos referimos a la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse. La comunicación se da en muchas especies animales, a través de distintas formas o sistemas pero, sin duda alguna, comparado con el lenguaje humano constituyen sistemas extremadamente limitados. En el hombre encontramos la capacidad de comunicarse a través de distintos sistemas como el gestual, escrito y oral, lo que lo define como el sistema el sistema más complejo de comunicación entre las diferentes especies. Ya se ha mencionado que la comunicación existe desde que nacemos. Los bebés producen desde el nacimiento sonidos, de forma activa para conseguir la atención de sus cuidadores comunicándose a partir de llantos, sonrisas, gorgojeos, balbuceos, gestos, etc. ¿Pero cómo estas formas cambian y evolucionan desde lo prelingüístico a la palabra hablada? Aquí es cuando los distintos investigadores centran su atención en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, y los cambios y transformaciones que suscitan en el niño la posibilidad de insertarse en la cultura como ser hablante. Al referirse a la adquisición del lenguaje Karmiloff y Karmiloff – Smith (2005) sostienen lo siguiente:

*La adquisición del lenguaje es un largo viaje que empieza en el fluido mundo del útero y continúa a través de la infancia, la adolescencia e, incluso, después. Durante este largo período de adquisición, el aprendiz se enfrenta a un extenso conjunto de desafíos. Desde los torpes intentos del bebé para hacer que el sistema articulatorio de su boca, garganta y laringe produzcan los sonidos específicos de su lengua materna, hasta las complejidades muy posteriores de la producción y comprensión de las largas narraciones, las capacidades lingüísticas del niño o niña sufren numerosos cambios (p. 136).*

El ser humano es fundamentalmente un ser social y la adquisición del lenguaje no puede entenderse aislada del contexto social en el cual el niño se desarrolla. Al respecto Bruner (1984) sostiene:

*“La adquisición del lenguaje en el niño comienza antes de que empiece a comunicarse con palabras. Se inicia en esas relaciones sociales que establece con los principales adultos que lo rodean, lo que les va permitiendo crear una realidad compartida. La estructura de estas primeras relaciones constituye el input a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir, de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas” (p. 174).*

Sin duda alguna, la familia cumple una importante función en el desarrollo del lenguaje del niño pudiendo estimular y acelerar ritmos de adquisición del mismo así como obstaculizarlos. Las maneras como las personas próximas al niño establecen sus contactos sociales será una importante fuente de estimulación para el desarrollo del lenguaje tanto en su etapa preverbal como cuando se adquiere el lenguaje hablado.

Las características progresivas del desarrollo del lenguaje verbal en los diferentes niveles de edad están estrechamente asociadas con:

- El proceso de maduración del sistema nervioso.
- El desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y el pensamiento.
- El desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

Desde una perspectiva interaccionista y constructivista, el ambiente sociocultural es fundamental para la adquisición del lenguaje. Adquirir una lengua forma parte de comportamientos socio interactivos, donde el medio familiar es el ambiente de estimulación por excelencia, capaz de transformar los ritmos biológicos innatos del recién nacido en comportamientos cognitivos, afectivos y sociales. El niño no nace 'capaz de hablar', sino que la interacción adulta poco a poco va consiguiendo 'hacerle capaz de hablar' a partir de las organizaciones biológicas innatas generales que permiten la supervivencia; entre estas organizaciones se encuentran la emocionalidad innata necesaria para la comunicación (p. ej., la expresión de la sonrisa y del llanto), la percepción de estímulos del medio y la preferencia por los estímulos sociales (voces humanas, aspecto indefenso que propicia el contacto corporal), etc. Los adultos se muestran especialmente dispuestos a 'atender' estas señales y a conferirles especificidad. Pero un niño no hablará si no es hablado. Para la adquisición del lenguaje es necesario por parte del niño cierto nivel socio cognitivo, como por ejemplo posibilidades de tener intencionalidad, y por parte del adulto, la posibilidad de ser sensible y accesible a las necesidades socio psicológicas del niño acompañando su proceso de manera permanente (Clemente y Villanueva, 1999).

Distintas teorías han intentado explicar la adquisición del lenguaje en el niño, algunas ponen el acento en los aspectos innatos para la adquisición del lenguaje hablado y otras rescatan el rol del aprendizaje en el contexto sociocultural y la estimulación del medio.

### **1.1. Teorías explicativas de la adquisición del lenguaje**

Las teorías explicativas de la adquisición del lenguaje implican posturas que han enfatizado los factores **ambientales**, los mecanismos lingüísticos **innatos** o los procesos de **construcción cognitiva**. Considerando la primera postura se destaca la teoría conductista del aprendizaje operante de Skinner, la segunda postura se relaciona con la teoría mentalista del innatismo de Noam Chomsky y la tercera con la teoría cognitiva de Jean Piaget.

- **La teoría conductista de Skinner:** desde los postulados de Skinner del condicionamiento operante el lenguaje es una conducta adquirida en un proceso gradual de reforzamiento de las respuestas sonoras que el niño emite. Skinner introdujo la recompensa como medio de modelar el comportamiento sobre cánones previstos, por lo que propuso que para entender el habla, la escritura y otros usos del lenguaje, primero que nada se debía reconocer que son formas de conductas y que como tales las mismas adscribían a las contingencias del reforzamiento. Propuso que la conducta verbal no es diferente en lo esencial de cualquier otra forma de conducta. La conducta verbal se aprende en términos de relaciones funcionales entre la conducta y los eventos ambientales, particularmente de sus consecuencias. Es el ambiente social lo que refuerza la conducta verbal. Según B. F. Skinner, el lenguaje está considerado por unidades que pueden dar lugar a nuevas combinaciones planteando que la conducta verbal se caracteriza por ser una conducta reforzada a través de la mediación de otras personas, en la actividad del escucha. Las conductas del hablante y el escucha conforman juntas lo que podría denominarse un episodio completo. Skinner considera que la conducta verbal es de tipo voluntaria (operante) y es seleccionada por sus consecuencias ambientales. La particularidad de la conducta verbal respecto a otras operantes, es que las consecuencias de la conducta del hablante están mediadas por otras personas. Las variables controladoras son sociales: la conducta de otros, controla la conducta verbal del hablante. Skinner sugiere que una emisión hablada puede surgir como una respuesta ecoica: como una simple repetición imitando los sonidos hechos por los padres u otras personas. Estos recompensan al niño prestándole atención a su forma ecoica si es parecida al estímulo original. Del mismo modo, una respuesta puede ser aprendida como el resultado de un estímulo de necesidad (*mads*). Skinner agrupa aquí todas las respuesta que el hablante da a estímulos adversos o internos tale como el hambre, dolor, etc. en el que el hablante acude al oyente. Menciona también un tipo de respuestas aprendidas que surgen al azar en presencia de un estímulo particular (*tacts*). Skinner piensa que todos los mads, tacts y respuestas ecoicas se van modelando gradualmente dentro del condicionamiento operante. La visión de Skinner está mucho más influenciada por el medio ambiente que la de Chomsky (Skinner, 1957, 1986).
- **La teoría innatista de Chomsky:** como resultado de la insatisfacción con el enfoque de las teorías conductistas surge la visión del lenguaje como algo innato. Chomsky compara la adquisición del lenguaje con el crecimiento y desarrollo de un órgano; es algo que le acontece al niño, no algo que el niño hace. El lenguaje, tanto en su curso de desarrollo general como en sus rasgos básicos está predeterminado desde el inicio, más allá de las influencias del ambiente. Opone su postura racionalista donde la mente humana es la única fuente del conocimiento a la postura empirista de los conductistas donde todo conocimiento se deriva de la experiencia. Desde esta postura Chomsky considera que todos nacemos con un número de facultades específicas que juegan un papel crucial en nuestra adquisición del conocimiento y nos capacitan para

actuar como agentes libres y no determinados por estímulos externos del medio ambiente. A partir de su publicación sobre gramática transformacional en 1965 plantea que todas las lenguas humanas tienen propiedades estructurales de base en común, habiendo unidades fonológicas, sintácticas y semánticas que son universales. Estos universales podrían ser considerados como principios innatos por medio de los cuales la mente opera. Los elementos fonológicos, sintácticos y semánticos constituyen lo que Chomsky denomina universales sustantivos de la teoría lingüística, entendiendo que hay estructuras mentales innatas específicas para la adquisición de la lengua. Desde esta teoría, fuertemente mentalista, el niño aprendería el lenguaje por estar expuesto a la lengua lo que activa una serie de principios generales o estructuras innatas (*lad*) que favorecen la adquisición de universales lingüísticos de manera progresiva conforme el niño madura. Mediante este dispositivo interno el niño va concluyendo que el plural se forma añadiendo “s” al singular, que para el femenino basta añadir “a” al masculino, etc. Es decir, va acumulando información específica acerca de la estructura de su lengua usando esos principios universales o generales. La habilidad innata que pone en marcha estos mecanismos también permite al niño escoger los datos necesarios de los muchos que le rodean. Si no hay exposición a los datos externos, dicho mecanismo no se pone en funcionamiento (Chomsky, 1977).

- **La teoría constructivista de Jean Piaget:** la posición de Piaget es mentalista como la de Chomsky y también constructivista. Piaget plantea una teoría genética y formal del conocimiento según la cual el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico y social para adquirir el lenguaje. Para Piaget el lenguaje es equivalente a la inteligencia. El lenguaje sería un producto de la inteligencia por lo que el desarrollo del lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo. Explica a través de la función simbólica la capacidad de la inteligencia para las representaciones (manejadas por operaciones del pensamiento). Los niños al final del periodo senso-motor desarrollan la función simbólica como una capacidad más de la inteligencia, por lo que hasta este momento no existiría lenguaje en sentido estricto. El conocimiento se refleja de distintas maneras: imágenes mentales, imitación diferida, juego simbólico, dibujo y lenguaje. Los niños al final del periodo senso-motor desarrollan la función simbólica como una capacidad más de la inteligencia, a través de la función simbólica se adquiere la capacidad de la inteligencia para las representaciones (manejadas por operaciones del pensamiento).

De acuerdo con Piaget, pensamiento y lenguaje se desarrollarían por separado, ya que la inteligencia empieza a desarrollarse desde el nacimiento, mientras que el niño va aprendiendo a hablar según su desarrollo cognitivo va alcanzado el nivel necesario para ello. Para Piaget es el pensamiento el que hace posible adquirir un lenguaje, lo que implica que cuando el ser humano nace no posee un lenguaje innato, como afirmaba Chomsky, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo. Una vez adquirido un lenguaje este a su vez ayudará también al desarrollo cognitivo (Piaget, 1977; Carroll, 2006).



El término *aprendizaje* enraíza en la psicología y, como ya hemos mencionado, se vincula con el conductismo. Supone a un niño como tabula rasa que aprende el lenguaje por completo a través de la experiencia. El término *innatismo* refleja la influencia de Noam Chomsky, y la de los modelos innatistas (generativismo) inspirados en su trabajo, desde finales de los años cincuenta. En esta perspectiva, la función del entorno es de desencadenante de ese “ovillo” genético predeterminado. Desde esta visión, el proceso de adquisición es, en lo fundamental, independiente de otros desarrollos del niño, ya sean cognitivos o sociales. Las teorías generativistas proponen modelos formales del proceso de adquisición y reducen al mínimo el papel de la experiencia lingüística del niño. Por otra parte las teorías constructivistas han puesto el foco en los aspectos cognitivos del desarrollo del lenguaje, igualando cognición y lenguaje y dejando de lado otros aspectos cruciales para la adquisición como lo son los aspectos sociales y afectivos. En línea con esta tercera corriente, sin embargo, han surgido en la actualidad los modelos constructivistas-emergentistas o pospiagetianos, a partir de los cuales puede describirse el desarrollo como un proceso ontogénico, gradual, complejo, y adaptativo. Desde esta perspectiva, el desarrollo lingüístico es impulsado por una interacción compleja de experiencia y aprendizaje que, además, no parte de una tabula rasa sino de un sistema con diversas constricciones innatas, algunas genéticas, otras aprendidas in útero, pero todas de carácter no-específicamente gramatical (López-Ornat, 2011). Compartimos esta perspectiva que es coherente con un enfoque contextual-dialéctico en psicología del desarrollo, centrado en el análisis y acompañamiento de los ciclos vitales. En especial queremos destacar cómo coincide con la presentación que hicimos de los sistemas con los cuales viene equipado el niño al nacer; con la importancia de la construcción del vínculo en la temprana infancia y, como veremos más adelante, con el desarrollo de estrategias para andamiar la protoconversación, en particular el habla dirigida al bebé. Nos adentraremos en esta vía a partir del siguiente apartado.

## **1.2. Las relaciones socio-afectivas niño-cuidadores durante el primer año de vida y su relevancia en la adquisición del lenguaje hablado**

Tal como se mencionó previamente, el proceso de adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño sea capaz de pronunciar sus primeras palabras y no puede ser entendido aisladamente del contexto en el que éste se desarrolle, por lo que las relaciones socio-afectivas entre el bebé y sus cuidadores resultan esenciales. Ya se mencionó que los seres humanos nacen equipados con un amplio repertorio de sistemas que le permiten comunicarse emocionalmente en su entorno. Y son estos sistemas innatos los que están en la base de los inicios de la comunicación interpersonal con otro, el que funcionará como activador y modulador de los mismos.

El contacto entre el bebé y sus padres permite crear una realidad compartida, constituyendo esto un requisito fundamental para que se produzca el paso de la etapa pre lingüística a la etapa lingüística. Un niño no hablará si no es hablado, por lo menos de la forma que entendemos el lenguaje como construcción sociocultural que media las relaciones comunicacionales entre los seres humanos. Es a partir de estas realidades compartidas que los niños aprenden, por lo tanto, a comunicarse a través de

las palabras. Durante la fase pre lingüística son las interacciones cara-a-cara y aquellas que involucran el cuerpo completo del adulto, así como la imitación y el entonamiento afectivo, las que aseguran que se comience a referir y a compartir sin aun recurrir al lenguaje. Tal como desarrolla Bordoni (2014), en particular este ponerse a tono con el otro es un modo de poder compartir de manera no-verbal la experiencia dinámica vivida (Stern, 2010). En la fase pre verbal juegan un rol principal las respuestas intuitivas maternas que atienden más a una necesidad relacional que física, y se manifiestan como el logro de coincidencias en las fluctuaciones de los ritmos y niveles de activación demostrados en sus movimientos, gestos y vocalizaciones.

Así, en el marco de estas interacciones sociales y afectivas, se plantea que durante la primera mitad del año de vida los adultos hacen uso de un tipo particular de lenguaje al momento de dirigirse al niño, el cual ha recibido distintas denominaciones: **“Maternés”, “Habla Dirigida al Niño (HDN)”, “Motherese” o “Baby-talk”** (Clemente y Villanueva, 1999; Vila en Palacios Marchesi y Carretero, 1984).

A partir de los años 70 surge la necesidad de estudiar qué podría haber de comunicativo en las conductas observables de los niños pre verbales. En este marco, emergieron los estudios sobre HDB a partir de los que se ha aportado evidencias empíricas acerca de que los adultos, al dirigirse a los bebés, suelen utilizar un tono de voz más agudo del habitual, variaciones tonales mayores y pausas más largas. El habla se vuelve más rítmica, con frases cortas y claramente delimitadas. Los adultos modifican también aspectos articulatorios y fonológicos exagerando o hiperarticulando vocales.

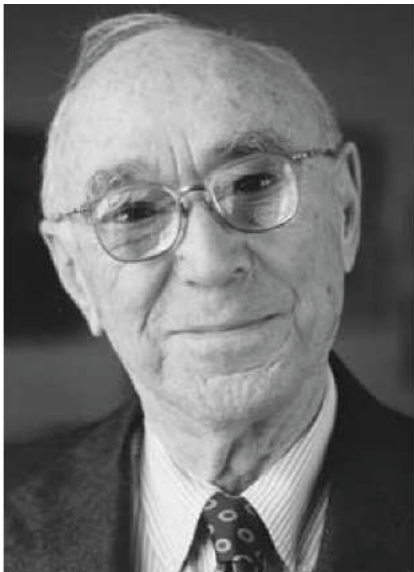
En el HDB los patrones prosódicos le ofrecen al bebé pistas fiables acerca de la intención comunicativa del hablante, por ejemplo si es una pregunta o una invitación. Para el bebé, el aspecto portador del mensaje del HDB es la melodía del habla y sirve a la función de la regulación de la excitación y la atención, el soporte didáctico para los aprendizajes sociales, el ofrecimiento de modelos para el aprendizaje vocal y fonológico y para la adquisición de los componentes prosódicos del lenguaje. En los primeros meses el habla materna tiende a realizarse con una voz aguda, suave y entrecortada; las emisiones son cortas y repetitivas, con pausas claras. Los contornos melódicos que aparecen son claramente distinguibles y controlados y el ritmo es estable, lo cual calma y tranquiliza a los pequeños. Más adelante, este habla se va transformando en un juego mutuo cada vez más dinámico: hacia los 5 meses, los bebés responden enérgicamente a las bromas y rutinas estructuradas donde hay una escala creciente de excitación hacia un punto culminante. Estos juegos son en cierto sentido dramáticos en tanto se tratan de la generación de una tensión (lo cual genera una expectativa), un mantenimiento de la tensión y finalmente una resolución, como en el caso del juego tradicional “peek-a-boo” (acá-ta). Los bebés no sólo se sienten atraídos por la melodía que contiene el HDB, sino que además distinguen diferentes mensajes categoriales básicos (aceptación, prohibición, incitación, alivio) en distintos tipos de contornos melódicos (Carretero 2016).

El *maternés* reviste una importancia fundamental para el desarrollo del lenguaje en tanto facilita la adaptación sincrónica de las díadas adultos-bebés colaborando en el proceso de adquisición de la lengua nativa. Este tipo de lenguaje que los adultos significativos dirigen al niño posee una serie de características particulares, las cuales se resumen a continuación:

- Fonológicas: los padres se dirigen al niño hablándole de una manera más lenta, de forma repetitiva o redundante, con un tono de voz exagerado y agudo, con articulación y gesticulación claras.
- Sintácticas: uso de frases u oraciones cortas y simples.
- Semánticas: uso de diminutivos y referentes concretos, centrados en el aquí y ahora (en el momento presente).
- Pragmáticas: uso de formas discursivas conversacionales, con predominio de directivas e interrogaciones en el marco de actividades compartidas o acciones conjuntas.

Al respecto, diversos autores (Bruner, 1982; Trevarthen, 1982, Bates, 1979) han abordado el estudio de estas interacciones socio-afectivas, indagando acerca de los procesos de comunicación y comportamientos evidenciados entre el niño y sus cuidadores durante los primeros años de vida con anterioridad a la emergencia de las primeras palabras. A partir de estos estudios formularon una serie de conceptos que permiten entender con mayor profundidad la importancia de estas primeras relaciones para la adquisición del lenguaje hablado. Cada uno de estos conceptos y posturas se expondrán en los siguientes apartados.

### 1.2.1.J. Bruner y el concepto de *formato*



*Jerome Seymour Bruner* (1915-2016) psicólogo y pedagogo estadounidense. Ejerció su cátedra de Psicología Cognitiva en la Universidad de Harvard y junto a Miller fundaron el primer Centro de Estudios Cognitivos. Posteriormente, se trasladó a Inglaterra, donde dictó clases en la Universidad de Oxford. Centró su interés en la evolución de las habilidades cognitivas del niño haciendo hincapié en el contexto de enseñanza.

La teoría de Bruner sobre la adquisición del lenguaje tiene como punto de referencia los lineamientos teóricos de Piaget y Vygotski, en tanto destaca la influencia del contexto en el desarrollo intelectual y del lenguaje infantil, señalando que las interacciones y diálogos establecidos entre adulto y niño son esenciales en la adopción del habla.

Según Bruner (1982), el conocimiento del mundo inevitablemente conduce al conocimiento del lenguaje léxico-gramatical, teniendo como premisa fundamental las interacciones con otros. Su teoría sobre la adquisición del lenguaje se sustenta en un enfoque social, en función del cual plantea que la clave para que un niño aprenda y sea capaz de hablar son las interacciones con los adultos, por lo que la estimulación que los

niños reciban del contexto en el cual se hallan inmersos resulta esencial. Su concepción entra en conflicto con otras teorías nativistas como la de Chomsky, quien plantea que todo individuo nace con un dispositivo para la adquisición del lenguaje.

De acuerdo con el enfoque de Bruner, el niño no adquiere las reglas gramaticales de la nada, sino que antes de aprender a hablar aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el *mundo social*. De este modo, el lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa, siendo la interacción del niño con sus cuidadores lo que permite el paso de lo prelingüístico a lo lingüístico. A partir de las interacciones niño-adultos se generan rutinas en las que el niño va incorporando expectativas sobre los actos de sus padres y aprende a responder a ellas, como por ejemplo la comida o el juego. A estas situaciones repetidas y socialmente pautadas Bruner les dio el nombre de **formatos**. El lenguaje, sostiene, toma la forma de un formato dialogal antes de traducirse en palabras.

Una de las características de estas interacciones pautadas es que los papeles son reversibles, por lo que tanto el bebé como el adulto pueden reconocer sus intenciones calibrando lo que pretenden hacer o decir. Así, a partir de los formatos los niños negocian con sus cuidadores procedimientos y significados que pronto se convierten en una situación social, a partir de la cual aprenden su idioma y su cultura.




El formato más estudiado por Bruner ha sido el del juego, a partir del cual los niños aprenden las habilidades sociales necesarias para la comunicación antes de que exista lenguaje. Así, durante los primeros meses del primer año de vida el bebé desarrolla variedad de sonidos, movimientos articulatorios y algunas funciones o conductas comunicativas no intencionales como el llanto, la sonrisa, etc. en el proceso de interacción con sus padres. Posteriormente, los formatos facilitan el desarrollo de conductas comunicativas intencionales, siendo el niño ya capaz de comunicarse con los adultos mediante gestos y vocalizaciones no lingüísticas. A medida que el niño avanza en su desarrollo, los formatos se vuelven más complejos, logrando incorporar las palabras y recursos lingüísticos simbólicos.

A partir de los estudios realizados en torno a los formatos lúdicos en los que observó interacciones triangulares entre el niño, el adulto y los objetos Bruner identificó tres tipos de formatos:

1. Formatos de **atención conjunta**: situaciones en las que el niño y el adulto elaboran juntos procedimientos de referencia que permiten la atención conjunta hacia un objeto. Por ejemplo: juegos de indicación de objetos (juguetes), juegos donde el niño dirige su atención a un objeto como por ejemplo la lectura de libros o cuentos, etc.
2. Formatos de **acción conjunta**: momentos en los que el niño y su cuidador elaboran juntos estrategias y convenciones para implicar el uno al otro en una acción común con los objetos. Por ejemplo: juegos de dar y tomar, de meter y sacar, de construir y tirar, etc.
3. Formatos **mixtos**: situaciones que implican atención y acciones conjuntas entre el niño y su cuidador. Por ejemplo: juego del cu-cú o del cuquito.

La co-construcción de estos procedimientos entre el niño y los adultos resulta fundamental para la aparición del lenguaje. Los distintos tipos de formatos propuestos por Bruner se resumen en la tabla I:

**Tabla I: Síntesis tipos de formatos según Bruner**

<b>FORMATOS de ATENCIÓN conjunta</b>	<b>FORMATOS de ACCIÓN conjunta</b>	<b>FORMATOS MIXTOS</b>
<p>Niño y adulto atienden conjuntamente a un objeto.</p> 	<p>Niño y adulto actúan sobre un objeto de forma conjunta.</p> 	<p>Niño y adulto atienden y actúan de forma conjunta con un objeto.</p> 

Por otra parte, Bruner señala que mediante los formatos los adultos atribuyen intencionalidad a las conductas del bebé, atribución que llama **andamiaje**, a partir del cual el niño va aprendiendo a comunicarse con otros. El adulto andamia y sostiene los logros que el niño va adquiriendo en torno al lenguaje, entrando en lo que Vigotsky llama *zona de desarrollo próximo*, mediante actividades lúdicas en función de las cuales le enseña a conseguir el control consciente de lo que va aprendiendo gracias a las relaciones sociales establecidas. De este modo, a través de los formatos y en un contexto de acción conjunta, los adultos revisten de significado las conductas infantiles desde el nacimiento al dotarlas de intencionalidad, negociando convenciones y procedimientos para comunicarse.

En esa línea, Bruner plantea que para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje el niño necesita de un **Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje (SAAL ó LASS)** que consiste en el ambiente o entorno de apoyo que rodea al niño a partir del cual aprende a hablar y a usar las palabras. El LASS también es entendido como el vehículo o medio de los formatos que se produce en un contexto de acción conjunta y permite

al niño extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales en torno a **éste**, colaborando en una correcta utilización del mismo y asegurando que se produzca de forma aceptable a sus rutinas de descubrimiento para que pueda reconocer lo apropiado de los procedimientos comunicativo-lingüísticos.

### 1.2.2. C. Trevarthen y el concepto de *intersubjetividad*



Colwyn Trevarthen es Profesor de Psicobiología y Desarrollo Infantil en la Universidad de Edimburgo. Estudió el desarrollo del cerebro en el contexto protoconversacional entre el infante y sus padres, enfatizando en lo que llama *intersubjetividad primaria*. Destaca como piedra fundamental de la comunicación humana la influencia de los ritmos y la “musicalidad” del movimiento y la semiótica del gesto. Formuló su teoría – al igual que Daniel Stern – a partir del análisis de videos de interacciones cara a cara entre la madre y el infante. Su interés se centra en cómo los niños pueden percibir el estado del otro. Plantea el concepto de intersubjetividad como correspondencias transmudales entre el niño y sus cuidadores.

A partir de una serie de estudios en los que observó interacciones cara a cara entre bebés y sus mamás, Trevarthen (1982) propone el concepto de **intersubjetividad**, en función del cual plantea que los niños nacen con una motivación y sociabilidad latentes de contacto intersubjetivo con sus cuidadores, por lo que a temprana edad son capaces de reconocer intuitivamente los estímulos que de ellos provienen con o sin elaboraciones cognitivo-simbólicas.

Si bien la teoría de Trevarthen parte de un supuesto innatista, no niega el papel de la experiencia social y de la interacción con los adultos en el proceso de desarrollo comunicativo. De acuerdo con este autor, la intersubjetividad constituye un proceso a partir del cual la actividad mental (intenciones, motivaciones, emociones, intereses, cogniciones) es transmitida entre las mentes del adulto y del niño a través del lenguaje visual, táctil, auditivo, etc., implicando acuerdos de significado, de sentido común, de interpretación de significados y definición de situaciones.

Según Trevarthen, existen dos formas de contacto a través de los cuales los bebés se implican e involucran intersubjetivamente con sus figuras de crianza durante el primer año de vida:

**1. Intersubjetividad primaria (2-9 meses):** son aquellas interacciones cara a cara ó en formato *diádico* entre el bebé y su cuidador. A partir del segundo mes de vida el bebé interactúa con su cuidador estableciendo pautas alternadas de acción, expresando diversas emociones o respondiendo corporalmente de una manera particular ante la presencia del adulto. Por ejemplo: las protoconversaciones (gestos y vocalizaciones) del niño dirigidas a su cuidador y el ajuste de sus conductas a las respuestas de éste.

En la intersubjetividad primaria que ocurre en las interacciones entre niño-cuidador podemos observar las siguientes características:

En el niño	En el maternés del adulto
<p>-<i>Pre-lenguaje</i>: conjunto de movimientos de labios y lengua combinados con</p> <p>-<i>Gestualización</i>: movimientos de todo el cuerpo (manos, brazos, etc.).</p> <p>Ambos realizados por el niño con los ojos colocados en los de su cuidador (cara a cara) y sin sonreír.</p>	<p>Los movimientos y conductas del niño durante la intersubjetividad primaria son <i>interpretados por el adulto</i> como un intento del niño de hablar y se reconocen mediante expresiones tales como: “¿qué le dices a mamá?” “¿qué dice ese bebé?”</p>

**2. Intersubjetividad secundaria (9-12 meses):** son interacciones en formato *triádico* entre el bebé, su cuidador y un objeto. A partir de los 9 meses, el bebé interactúa con el adulto incluyendo objetos. Por ejemplo: comienza a mostrarle a su cuidador juguetes, a señalárselos, a realizar acciones alternadas sobre un mismo objeto compartido, etc. A partir de este momento, el niño empieza a ser capaz de integrar dos formas de actuar que en la etapa previa permanecían separadas:

- La interacción social dirigida a una persona.
- La acción dirigida a objetos.

De este modo, la intersubjetividad secundaria se asocia con aquellas situaciones en las que el bebé es capaz de combinar en la interacción con su cuidador dos tipos de actos:

- **Práxicos:** como señalar con el dedo, mostrar, dar, ofrecer, tomar, manipular objetos, así como también la *imitación práxica* que implica regular la acción sobre el objeto, resistirse, tocar con objetos, extender la mano, etc.
- **Interpersonales:** sonreír, vocalizar, mirar la cara del otro, extender los brazos hacia el adulto, tocar al otro, imitar al cuidador vocalmente, etc.

En la intersubjetividad secundaria que ocurre en las interacciones entre niño-cuidador podemos observar las siguientes características:

En el niño	En el maternés del adulto
<p>-Inicialmente, el niño permanece con su cuerpo recto, brazo y mano extendidos, alternando su mirada del objeto al adulto y viceversa, generalmente vocalizando.</p> <p>-Posteriormente, aparece la <i>señalización</i> mediante la cual el niño muestra o enseña objetos al adulto que despiertan su interés, manteniendo su cuerpo recto y extendiendo su brazo y dedo índice (conductas que el niño ha visto realizar a los adultos).</p>	<p>Aparecen expresiones tales como: “<i>sí hijo, eso es un perro</i>”, “<i>¿te gusta el perrito?</i>” en general sin intentar acercar el objeto hacia el niño.</p>

### 1.2.3. E. Bates y la *intencionalidad comunicativa*:



Elizabeth Bates (1947-2003) fue profesora de Psicología y Ciencias Cognitivas en la Universidad de California (UCSD) en San Diego. Destacada investigadora a nivel internacional, con doctorado especializado en la adquisición del lenguaje infantil, psicolingüística y las bases neurológicas del lenguaje. Fue una de las fundadoras del Departamento de Ciencia Cognitiva en la UCSD - el primero en EEUU-. Propone el concepto de **intencionalidad comunicativa infantil** como parte de un proceso que atraviesa por una serie de etapas, cada una de las cuales da cuenta de determinados actos comunicativos entre el bebé y sus cuidadores, esenciales para la adquisición del lenguaje hablado.

A partir de diversas investigaciones en torno al proceso de adquisición del lenguaje, la lingüística y las bases neurológicas del lenguaje, Bates (1979) propone el concepto de *intencionalidad comunicativa*. De acuerdo con esta autora, una conducta comunicativa es intencional cuando existe cierta representación mental o consciencia del objetivo perseguido y de los medios necesarios para conseguirlos. En este sentido, la intención para comunicar requiere no sólo de capacidades cognitivas, sino también afectivas y sociales. Dicha conducta es difícil de observar, ya que es interna y sólo puede ser inferida a partir de aspectos observables del comportamiento del niño.



En función de sus estudios, Bates encontró que existen una serie de indicios o señales comportamentales necesarios para reconocer la presencia de intenciones comunicativas, ellos son:

- Contactos oculares entre el niño hablante y el oyente.
- Presencia y persistencia de una señal comunicativa hasta conseguir el objetivo.
- Ritualización de esta señal.
- Manifestación de satisfacción al conseguir el objetivo.

En este sentido, según Bates, la intencionalidad en los actos comunicativos del niño es un proceso que se desarrolla gradualmente en un contexto de interacción social, en cuya evolución es posible reconocer tres etapas<sup>3</sup>:

1. **Etapa Perlocucionaria** (primeros meses de vida): caracterizada por actos comunicativos pre-intencionales ó sin intención por parte del bebé. En este momento el niño todavía no es consciente de su propio intento de comunicar. Es el adulto quien le atribuye intención a las conductas y expresiones del niño a partir de la formulación de suposiciones sobre el significado de éstas, hipótesis que le permiten responder a sus comportamientos y actuar en consecuencia. Por ejemplo: si el bebé hace tiempo que ha comido y llora, la madre cree que el niño tiene hambre. De allí que la atribución de intencionalidad por parte de los adultos a los actos y emisiones comunicativas de los niños resulta esencial para la adquisición y desarrollo del lenguaje infantil.
2. **Etapa Illocucionaria** (último trimestre del primer año de vida): se caracteriza por la presencia de una intención real en los actos comunicativos del niño, pero dicha intención es ejecutada mediante recursos no verbales (gestos, acciones, vocalizaciones, etc.). Al inicio de esta etapa el niño dirige sus gestos, conductas y movimientos hacia las personas y objetos de su entorno que tiene cerca. Por ejemplo: emite sonidos y señala el vaso o un juguete que desea alcanzar. Con posterioridad, el niño dirige sus gestos y conductas al adulto buscando atraer su atención.
3. **Etapa Locucionaria** (a partir de los 2 años de edad): se caracteriza por la presencia de una intención clara en los actos comunicativos del niño expresada mediante recursos verbales: las palabras. Esta etapa comienza a desarrollarse de manera simultánea con la segunda, ya que el niño utiliza algunas palabras junto a gestos y vocalizaciones no lingüísticas. Inicialmente, el niño se dirige

<sup>3</sup> Estas etapas se basan en la teoría de los actos de habla (Austin, 1962) que afirma que en todo acto de habla -entre adultos- se realizan sincrónicamente tres actos: un acto perlocutivo -el efecto en el receptor-, uno ilocutivo -la intención del emisor- y uno locutivo -la emisión lingüística propiamente dicha-. En el ámbito del desarrollo empieza a emerger la idea de que los componentes perlocutivos, ilocutivos y locutivos podían presentarse en forma secuencial en el desarrollo ontogenético. Entonces, comenzó a verse que tras los gestos, expresiones emocionales y movimientos previos al habla, moraba la intención del niño de comunicarse con otros.

al adulto como recurso, es decir, le atribuye al adulto la capacidad de que deduzca lo que realmente está pidiendo. Por ejemplo: cuando un niño ve a un amigo comiendo chocolate y sutilmente le dice al adulto: “a mí también me gustan, en mi casa también me dan”. Con posterioridad, el niño se dirige al adulto como interlocutor, momento a partir del cual aparece una intencionalidad o propósitos comunicativos realmente compartidos entre el niño y el adulto.

En la tabla II puede verse una síntesis de las etapas en el desarrollo de la intencionalidad comunicativa según Bates:

**Tabla II: Síntesis del Desarrollo de la Intencionalidad Comunicativa Infantil según E. Bates:**

<b>Etapa</b>	<b>Etapa</b>	<b>Etapa</b>
<b>PERLOCUCIONARIA</b>	<b>ILOCUCIONARIA</b>	<b>LOCUCIONARIA</b>
Actos comunicativos <b>PRE-INTENCIONALES</b> ó <b>SIN INTENCIÓN</b>	Actos comunicativos con <b>INTENCIÓN REAL</b> mediante <b>recursos NO VERBALES</b>	Actos comunicativos <b>INTENCIÓN CLARA</b> mediante <b>recursos VERBALES</b>

## 2. Construyendo una definición de lenguaje

La principal característica del lenguaje humano es su capacidad de elevar los elementos de la realidad al más alto grado de abstracción separándolos, por lo tanto, de esa realidad; es decir, su capacidad de ensanchar considerablemente los marcos de la realidad, extendiéndola hacia el pasado y hacia el futuro e incorporándole nuevos valores que le son inherentes. Cada lenguaje constituye un medio de transmisión de cultura y pensamiento posible gracias a que sus usuarios han acordado acerca de los símbolos y reglas que lo componen (Azcoaga y cols., 1992). El acuerdo social que existe sobre un tipo de lenguaje da lugar a un código compartido que permite tanto la representación de objetos, sucesos y/o relaciones como el intercambio de información. De aquí que Owens (2003, p. 5) define al lenguaje como “un código socialmente compartido o un sistema convencional, que sirve para representar concretos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidas por reglas”. Estas reglas proporcionan un orden al lenguaje y permiten a los usuarios del mismo discriminar qué símbolos deben utilizar a la hora de transmitir un mensaje. Asimismo, F. Saussure (1964) -uno de los principales referentes de la lingüística- define al lenguaje como perteneciente a diferentes dominios como lo son el físico, el fisiológico y el psíquico; además de los dominios individual y social, considerando además que no puede concebirse uno sin el otro.

Sin embargo, como hemos visto, la definición de lenguaje varía según la teoría sobre su concepción desde la cual se apoya. Para Skinner (1957) el lenguaje se define como un comportamiento verbal y que está constituido por respuestas que el niño

aprende por condicionamiento. En cambio, para Chomsky es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos (Chomsky, 1957).

Por lo tanto, el lenguaje es un objeto de investigación extremadamente complejo, no sólo por la diversidad de teorías que existen acerca de qué es y cómo ocurre la adquisición y desarrollo del lenguaje, sino también por la gran cantidad de elementos que lo componen (de los cuales aquí sólo se nombran y definen unos pocos) y que participan no sólo de los procesos inherentes al lenguaje hablado sino también de otras formas del lenguaje como lo son la lectura y la escritura, por ejemplo.

### **Componentes del lenguaje**

La relación del ser humano con el lenguaje comienza ya desde la vida intrauterina (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Numerosos estudios han demostrado que desde la semana veinte de gestación el nivel de desarrollo del sistema auditivo del feto es capaz de procesar ciertos sonidos que provienen del cuerpo de su madre, como por ejemplo el latido de su corazón. De esta manera, el feto es estimulado con los sonidos internos pero también y, principalmente, externos correspondiente al lenguaje humano. A partir del sexto mes de gestación el bebé pasa mucho de su tiempo procesando los sonidos lingüísticos y familiarizándose con la voz de su madre y la lengua materna, al igual que con la prosodia del lenguaje -entonación de las oraciones y pautas rítmicas de las palabras- que estructuran el habla (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). Habiendo tenido múltiples experiencias de acercamiento a los sonidos de su lengua materna, principalmente a través de las conversaciones de su madre, el recién nacido llega al mundo fuertemente estimulado para sentirse especialmente atraído hacia el habla humana y dotado biológicamente para adquirir el lenguaje (Borzzone de Manrique, 1989). Así, si bien el bebé humano nace con las condiciones neurofisiológicas para aprender a comprender y producir el lenguaje, juega un rol importante en todas las etapas de ese proceso el medio social que rodea al infante (Borzzone de Manrique, 1989).

De esta forma, en el proceso de adquisición de la lengua interactúan tres componentes del lenguaje (Bloom y Lahey, 1978): la forma -que incluye la sintaxis, la morfología y la fonología-, el contenido -que abarca la semántica- y el uso -o pragmática-. “Estos cinco componentes, sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática, constituyen el sistema fundamental de reglas de uso del lenguaje” (Owens, 2003, p. 16). Veamos ahora en detalle cada una de ellas:

- **Sintaxis:** Es la estructura de un lenguaje. Las reglas de organización del lenguaje que especifican cómo deben ordenarse y estructurarse las oraciones y las relaciones entre las palabras para reproducir enunciados gramaticalmente significativos. La sintaxis del lenguaje comprende la formación de las estructuras lingüísticas de las que se componen la oralidad y la escritura competentes de los diferentes idiomas. Es una característica propia de la fase lingüística del desarrollo psicológico y se estructura de manera muy rudimentaria en un principio: a partir de la aparición de palabras sueltas con la función de etiquetas y luego con la aparición de la holofrase o palabra frase. En este punto la sintaxis

no está articulada, pero eso luego se sucede con la aparición del habla telegráfica, las primeras oraciones compuestas, las preguntas y posteriormente con la articulación de unidades de sentido con estructuras gramaticales cada vez más complejas. En algún momento entre los 20 y 30 meses, los niños muestran una creciente competencia en sintaxis, las reglas para armar las oraciones en su idioma. Se sienten más cómodos con los artículos (un, el, la), preposiciones (en, sobre), conjunciones (y, pero), plurales, terminaciones verbales, tiempo pasado y formas del verbo ser (soy, son, es).

- **Morfología:** se trata de la organización interna de las palabras; es decir de cómo se combina cada uno de los morfemas -unidad mínima de significado que existe en una lengua; unidad gramatical más pequeña- para formar una determinada palabra
- **Fonología:** se ocupa de las reglas que rigen la estructura, distribución y secuencias de los sonidos del habla o fonemas –unidad sonora más pequeña que puede reflejar una diferencia de significado-, y la configuración de las sílabas. Cada lengua posee un subconjunto de fonemas que no existen en otras lenguas, por lo cual los niños y niñas durante su desarrollo aprenden a discriminar, producir y combinar los sonidos propios de su lengua materna para así asignar un sentido a los que dicen y escuchan.
- **Semántica:** Se refiere a los significados de las palabras y enunciados. Tiene que ver con las relaciones existentes entre la forma del lenguaje y las percepciones sobre los objetos, acontecimientos y relaciones (o sea, pensamiento) de los involucrados en el proceso de comunicación; ya que las palabras que utilizan los seres humanos no representan la realidad en sí misma sino sus propias concepciones acerca de la misma. Los aspectos semánticos tienen que ver con la función de estas palabras etiquetas que mencionamos al hablar de sintaxis. Es decir, con la capacidad referencial del lenguaje o, como lo ha explicado extensamente Piaget, de la función semiótica o simbólica del lenguaje. La capacidad que tiene el lenguaje para significar aquello que no está directamente presente, sino que está más lejos, escondido o incluso que no está. Así, la fase lingüística es aquella en la que propiamente etiquetamos y comenzamos a referir mediante nuestras palabras haciendo que los objetos y las acciones se vuelvan significativos, de hecho desarrollamos una enorme capacidad referencial aun cuando no tenemos las herramientas sintácticas para expresarla adecuadamente. Es como si lentamente pudiésemos volcar todo el contenido semántico que sabemos manejar previamente, en las expresiones gramaticales adecuadas. Este aspecto se muestra por ejemplo en que tenemos antes mayor capacidad para entender palabras que para comprenderlas, o por ejemplo en una vasta colección de errores sintácticos comunes en niños de los más diversos idiomas que incluyen a los niños sordos. Los niños comprenden las relaciones gramaticales, pero aún no pueden expresarlas. Al principio, es posible que Nina comprenda que un perro está persiguiendo a un gato, pero no puede hilar suficientes palabras para expresar la acción completa. La oración resultante es “perrito persigue”, en lugar de “el perrito persigue al gatito”. Los niños subextienden los significados

de las palabras. El tío de Lisa le regaló un carro de juguete, que la niña de 13 meses llama “Ka-dito”. Entonces su padre llega a casa con un regalo y le dice: “Mira Lisa, aquí tengo un carrito para ti”. Lisa niega con la cabeza. “Ka-dito”, dice y corre a traer el coche que le trajo su tío. Para ella, ese coche —y sólo ese coche—era un carrito, y llevó algún tiempo para que la niña llamase a todos los demás coches de juguete con el mismo nombre. Lisa subextendió la palabra carro al restringirlo a un solo objeto. Los niños también sobreextienden los significados de las palabras. A los 14 meses, Eddie salta emocionado ante la presencia de un hombre con cabello gris en la pantalla de televisión y grita: “¡Abuelo!” Eddie está sobreextendiendo o sobregeneralizando una palabra; piensa que porque su abuelo tiene el pelo gris, todos los hombres con esa característica deberían ser llamados “abuelo”. A medida que los niños desarrollan un vocabulario más amplio y obtienen retroalimentación de los adultos acerca de la idoneidad de lo que dicen, sobreextienden menos. Los niños regularizan en extremo las reglas. Las aplican de manera rígida, sin excepción, como cuando Delilah, de 21 meses de edad, al mirar junto con su padre por la ventana durante un día nublado, repitió después de él: “airoso... nebuloso... lluvioso...”, y luego añadió “frioso”. Por ejemplo, cuando los niños aprenden por primera vez las reglas para, en este caso, la formación de adjetivos a partir de sustantivos, las aplican de manera universal. El siguiente paso es aprender las excepciones para las reglas, lo cual generalmente logran para el principio de sus años escolares (Papalia 2005).

Ahora bien, teniendo en cuenta los aspectos sintácticos y semánticos del lenguaje sólo podríamos estudiar la adquisición del mismo llegada la fase lingüística de su desarrollo.

- **Pragmática:** trata sobre la manera en que se utiliza el lenguaje para comunicarse eficazmente en diversos contextos sociales; o sea, constituye un conjunto de reglas relacionadas con el uso del lenguaje en un determinado contexto comunicativo. Sólo la faceta pragmática del lenguaje es aquella que nos ofrece los elementos para estudiar y acompañar el desarrollo del lenguaje en la fase prelingüística. Piaget, que se ha preocupado principalmente por el desarrollo cognitivo, es decir racional, prestó poca atención a sus aspectos sociales y emocionales en los que se asienta la motivación interpersonal que mueve la especialización en el lenguaje. En este sentido, la pragmática del lenguaje es aquella faceta del mismo que define lo que sucede contextualmente para la comunicación: la colaboración, la atención conjunta o mutua, la entonación con el otro que luego se sucede por la inferencia de una mente en el otro, la intersubjetividad primaria con ese otro y la secundaria en la que ya triangulamos con los otros y los objetos. Esta dimensión del lenguaje es la que abrieron para el estudio autores como Vygostki con la postulación de una zona de desarrollo próximo que debía ser sostenida y andamiada por el vínculo entre el infante y la persona adulta; y también lo podemos observar en la propuesta de los formatos que elabora Bruner, en la propuesta de Trevarthen y la de Bates que acabamos de ver. La dimensión pragmática del lenguaje nos permite abordar

todos aquellos elementos prácticos en los que se asienta el uso del lenguaje, las formas protoconversacionales que involucran los ritmos, turnos y tonalidades que caracterizan el habla dirigida al niño, las inferencias contextuales de significado, el uso de señales y señalamientos, la capacidad de 'hacernos entender' que tenemos antes de empezar a hablar pero que mantenemos toda la vida en diferentes situaciones y que caracteriza los efectos perlocutivos del lenguaje. Es clave comprender que lo que pone en el centro de la escena el estudio de la dimensión pragmática del lenguaje es que son los sistemas afectivos, emocionales y sociales los que conforman los equipamientos con los que venimos dotados para sostener el ejercicio, de la vinculación interpersonal: en la que nos hacemos expertos desde la primera infancia y que es el andamiaje del desarrollo de nuestras funciones cognitivas más finas. Como lo apunta Trevarthen (2005) el aprendizaje del significado y de la cultura en todas sus formas requiere de actividades conjuntas de experimentación y disfrute. Desde el nacimiento al comienzo del lenguaje los y las niñas hacen movimientos muy expresivos, buscan tener aventuras e ideas junto a sus acompañantes que cobran sentido siendo compartidos, interpretados y continuados; el niño educa al adulto para descubrir significados que tienen coherencia con sus acciones, pero los adultos deben estar sensibles a que están cumpliendo un rol específico en esa diada en la que se ejercita la pragmática específica del lenguaje junto a la que se están montando la semántica y la sintaxis.

Tal como lo relata con precisión Silvia Español (2010) el espacio teórico preciso para que el Habla Dirigida al Bebé se vislumbrara como un fenómeno de interés se completó con los estudios de las últimas décadas sobre las precoces capacidades de percepción/acción del bebé: sólo es posible pensar en los efectos de las transformaciones que los adultos introducen en su modo de hablar si suponemos que el destinatario de estos cambios es también capaz de percibirlos. William James, Jean Piaget, Sigmund Freud y en algunos aspectos también Lev Vygotski concibieron un bebé sin capacidades de discriminación y categorización perceptuales al nacer, sin habilidades o tendencias sociales. Pero si el bebé se orienta y es atraído por las personas desde el inicio, si desde los últimos meses de vida in útero percibe el sonido del lenguaje, si en cuanto nace lo prefiere a otros estímulos sonoros, si es capaz de reconocer su lengua materna y diferenciarla de otras, entonces sí, es posible suponer que las transformaciones del habla de los adultos cuando se dirigen a los pequeños en el Habla Dirigida al Bebé están sustentadas por motivos profundos y radicales. Estudios de laboratorio de las últimas décadas indican la existencia de preferencias estimulatorias en el neonato hacia parámetros que definen la voz y el rostro humano, así como precoces capacidades de interacción social. En relación con el lenguaje, son muchos los datos que sugieren que los bebés están biológicamente presintonizados y dispuestos para procesar los sonidos del habla: prefieren estímulos de la longitud y frecuencia de onda que caracterizan la voz humana y específicamente prefieren la voz materna a otras (más aún cuando ésta se modifica de forma que se hace corresponder a las características del input que han percibido en los últimos tres meses de vida intrauterina), distinguen y prefieren su lengua materna a partir de rasgos muy globales como la prosodia o las cualidades rítmicas del habla.

Son estos componentes los que dan estructura lingüística a los contenidos que se quieren comunicar, posibilitando un intercambio lingüístico significativo con otros.

### **Aspectos claves en la adquisición del lenguaje**

En función de lo anteriormente expuesto, podemos sintetizar una serie de aspectos clave que definen la adquisición del lenguaje:

- La construcción del lenguaje por parte del niño procede de la comprensión de la comunicación antes que el lenguaje articulado. Los niños “comprenden” el lenguaje antes de “producirlo”.
- Los niños adquieren primero el sistema de sonidos de su lengua nativa independientemente del significado, y luego lo funden con gestos comunicativos para producir el habla.
- La emisión de una palabra en el niño implica dos aspectos: la adquisición de un léxico mental y el uso de palabras sueltas para expresar grupos más grandes de significado.
- El entorno social de los niños prelocutivos implicado en el “habla dirigida al niño” o “maternés” reviste unas características fonológicas y prosódicas particulares que facilitan la adquisición del habla
- Mucho antes que los niños empiecen a hablar de manera comprensible las personas de su entorno los exponen de manera natural a los usos sociales del lenguaje.

Como puede verse, la adquisición del lenguaje durante los primeros dos años de vida viene fuertemente determinada en cómo las personas más próximas al entorno del niño interactúan con él. Estos contactos sociales previos al lenguaje verbal son absolutamente necesarios para la aparición del lenguaje hablado. Es a través de los contactos con los otros, donde el lenguaje verbal todavía no está implicado, que el niño va incorporando y aprendiendo lo que se denomina “prerrequisitos del lenguaje” (Carroll, 2006).

## **3. Etapas en la adquisición del lenguaje**

---

### **3.1 Etapa pre-lingüística o preverbal**

Se considera que la etapa preverbal involucra desde el nacimiento y hasta los 10-12 meses de vida e implica un lenguaje que se caracteriza fundamentalmente por la expresión buco-fonatoria donde el infante emite gran cantidad de sonidos onomatopéyicos. Durante esta etapa, que abarca el primer año de vida, la comunicación que establece el niño con su medio (familia), especial y particularmente con su madre, es de tipo afectivo y gestual. La estimulación lingüística que la madre realiza, junto con el lenguaje afectivo y gestual, debe implicar al lenguaje verbal. La palabra debe acompañar siempre al gesto y a las actividades de la madre con su hijo. Hasta hace poco tiempo, esta etapa pre-verbal despertaba escaso interés en los especialistas, sin embargo, hoy se sabe que tiene un valor relevante y trascendental en la configuración de las bases

del desarrollo lingüístico. Tanto las expresiones vocales (sonidos o grupo de sonidos) como las expresiones verbales (palabras aisladas) influyen de modo determinante en el desarrollo.

Durante la etapa pre lingüística observaremos en el bebé:

- La emisión de los primeros sonidos y gestos relevantes para el comienzo de la comunicación humana y sus funciones
- Comportamientos fonéticos como reacción a la lengua y acciones que percibe a su alrededor, que se extienden posteriormente a una forma básica de comunicación con su entorno.

Millán Chivite (1977) establece tres funciones básicas para este período:

- Ejercitación articulatoria y auditiva: primero, sólo exploratoria de diversos sonidos; luego, también voluntaria o intencional respecto al sonido que se quiere emitir o captar.
- Identificaciones y diferenciaciones fónicas, que implican producir el mismo sonido que se escucha o uno diferente
- Respuesta al entorno fónico, que incluye estímulos como ruidos de la naturaleza, de los animales, de objetos o de la lengua hablada

Generalmente se establece que la etapa pre lingüística comprende las siguientes subetapas (Castañeda, 1999):

#### **a) Del nacimiento al mes y los dos meses de edad**

Nacimiento y Primer Mes de Vida: Los intercambios biológicos que definen los primeros encuentros madre-hijo durante el periodo que rodea al nacimiento aseguran la supervivencia y van estableciendo el primer intercambio social entre ambos. La madre regula los procesos de alimentación, sueño y actividad teniéndose que adaptar a su vez a los ritmos del bebé. En este primer periodo de socialización mutua los padres hablan al bebé en los intercambios cotidianos, como alimentación, baños, etc. y esto favorece los mecanismos innatos que el bebé trae para el intercambio con los adultos. El bebé nace con una disposición innata a la comunicación humana prefiriendo tempranamente los rostros humanos frente a cualquier otro estímulo, utilizando el llanto y luego la sonrisa para comunicar sus emociones, comunicando con gestos su percepción de los estímulos del medio y marcando una marcada preferencia por los estímulos sociales tales como las voces humanas. Por su parte, se muestran especialmente dispuestos a 'atender' estas señales y conferirles especificidad (Villanueva, 1999). El llanto es la expresión por excelencia durante el primer mes. En esta etapa indiferenciada en cuanto al tono y tipo de emocionalidad subyacente. Con el llanto, el bebé pone en funcionamiento el aparato fonador, permitiéndole también la necesaria oxigenación de la sangre y el establecimiento de la respiración normal.

Segundo Mes de Vida: Cerca del inicio del segundo mes el llanto cambia e involucra contenidos afectivos modificándose con las manifestaciones de dolor, hambre u otra molestia. A partir de ahora las variaciones de tono se relacionarán con el estado de bienestar o malestar del bebé. Con el llanto el bebé logra comunicar sus necesidades al mundo que le rodea y, como se da cuenta de que gracias al llanto sus



necesidades son satisfechas, lo usará voluntariamente, ya no siendo un mero reflejo o sonido indiferenciado. De esta manera el bebé, aunque todavía no puede expresar lo que siente, se comunicará cada vez mejor con su entorno, fundamentalmente la madre, comprendiendo también cada vez mejor lo que ésta le comunica. Schaeffer sostiene que a los dos meses los bebés descubren al “compañero social” iniciándose un período denominado de interacciones cara a cara que implicarían las primeras interacciones interpsicológicas. El adulto, como principal protagonista, se encarga de mantener la atención del niño y provocar la interacción. En estas interacciones, que tienden a ser lentas, repetitivas y ordenadas, el niño cada tanto emite una vocalización, y los adultos van “organizando” el dialogo para hacer intervenir cada vez más al niño. Así el niño se va convirtiendo en un participante cada vez más activo.

### **b) De los tres a los cuatro meses de edad**

Al inicio del tercer mes el bebé ya produce vagidos, sonidos guturales y vocálicos que duran de 15 a 20 segundos. Puede aparecer su primer “ajó”, respondiendo a los sonidos humanos mediante sonrisas o arrullos. Sus vocalizaciones ya pueden mostrar alegría expresando sus manifestaciones de placer mediante consonantes guturales “ga. ga”, “gu.gu” y su displacer mediante consonantes nasalizadas como “nga”, “nga”. El bebé sabe distinguir las entonaciones afectivas, reaccionando con alegría, sorpresa o temor ante el tono de voz, especialmente de sus padres. Hacia los cuatro meses aparece el **balbuceo o laleo**, que consiste en la emisión de sonidos mediante repetición de sílabas como “ma...ma”, “ta...ta”, “ba...ba” y otras. Disfruta de su balbuceo y ríe. El interés del niño por las personas, así como su comunicación, que estaba limitada a lo afectivo durante el 2do. y 3er. mes de vida, comienza a ampliarse hacia los objetos hacia el 4to. mes. A partir del cuarto mes el niño centra más su atención en el mundo exterior y en los objetos. Siguiendo a Piaget el bebé ingresa en la etapa de las reacciones circulares secundarias, en las que el objeto de sus actividades ya no es su propio cuerpo sino algo externo a él (como por ejemplo un sonajero). Paralelamente con esto el niño va tomando conciencia de que sus fonaciones, gorgogeos y ruidos guturales diversos producen efectos a su alrededor y aprende a comunicar algo a alguien. El niño va aumentando sus vocalizaciones, comienza a jugar con ellas emitiendo variados sonidos vocales y fonaciones dirigidas por lo general a la madre, quien los atiende, entiende e interpreta estimulando y propiciando así su desarrollo lingüístico. Bruner sostiene que entre los 4 y 6 meses se dan entre el niño y el adulto los llamados “formatos” que implican interacciones pautadas del tipo de juegos del “toma y daca” en la comunicación gestual, afectiva y verbal con la madre. Estos revisten una importancia decisiva en el desarrollo de la comunicación social y se establecen como verdaderos “diálogos” entre el adulto y el niño. El mejor control de la postura y los movimientos desempeña un papel fundamental en la atención que el niño puede dedicar a los intercambios con el mundo exterior. La estabilidad postural, el control de la cabeza y la posibilidad de sentarse son factores claves en el cambio de interés del niño de su propia persona al mundo de los objetos. Los “formatos” dialogales se establecen entre niño-objeto-adulto mediante estos juegos estructurados en un marco estable y pautados como un “diálogo” mamá-bebé.

### c) De los cinco a los seis meses de edad

El balbuceo o primer intento de comunicación que apareció hacia los 3/4 meses de edad, se extiende hasta el mes 8/9 de vida y su progresión paulatina origina hacia el quinto y sexto mes lo que se denomina “imitación de sonidos”. El niño comienza imitando los sonidos que él mismo produce repitiendo más tarde los sonidos de otros miembros del entorno. En esta edad se dan estructuras de entonación claramente discernibles en ciertas vocalizaciones en las que pone énfasis y emoción. El niño pronunciará primero sonidos vocálicos donde predomina la “a”, “e”, “o”, apareciendo el resto de las vocales “i”, “u” de manera posterior. Entre las consonantes las primeras en aparecer son la “p”, “m” y “b”, mientras que al aparecer los dientes se escuchan las primeras “d” y “t”. Las últimas consonantes en aparecer son la “l” y la “r”. Así, al sexto mes ya se escuchan claramente en el niño sonidos vocálicos y consonánticos, lo que marca un progreso con a los gritos y distintos sonidos laríngeos de los primeros meses. Suele denominarse **balbuceo reduplicado** a la repetición de una secuencia consonante-vocal como “babababa”. Más tarde, en torno a los 10 meses, éste será reemplazado por el balbuceo heterogéneo en el que las cadenas silábicas se componen de consonantes y vocales diferentes como “bigodabu”. A esta edad el niño ya comienza a reconocer los sonidos básicos de su lengua por lo que un contexto que favorezca la estimulación del lenguaje resulta fundamental. En esta etapa del desarrollo no solamente conviene aumentar las vocalizaciones, gestos, sonrisas y demás expresiones en el seno del hogar, sino que además la comunicación verbal debe ser estimulada permanentemente entre los adultos y el niño mediante la repetición, articulación de sílabas de manera conjunta con el bebé, los juegos de palabras y la producción de sonidos diversos.

### d) De los siete a los ocho meses de edad

En estos meses comienza lo que se denomina la “protoconversación”. Comienza la etapa del parloteo donde el bebé emitirá más sílabas seguidas del tipo “da-da”, “ba-ba”, “ma-ma”, a modo de respuesta a sus conversaciones con el adulto. El parloteo que implica la repetición de series de consonantes seguidas de vocales a menudo se toma erróneamente como la primera palabra del bebé, hecho que ocurrirá cercano al año de vida. El parloteo no es un lenguaje real ya que carece de significado para el bebé, aunque se parece más a las palabras. En esta etapa los intercambios vocales que se dan entre la madre y el niño son ricos y permiten afirmar y mantener el contacto social entre ambos que, aunque no posean contenidos con significado, la estructura del tiempo destinado a los mismos así como su función, basada en los principios de sucesión y reciprocidad, parecen tomar la forma de una “verdadera conversación”. A partir de esta edad el niño modifica su modalidad de intercambio con el adulto, donde ya no será predominantemente de demanda sino de intercambio y reciprocidad en las interacciones. Los formatos descritos por Bruner característicos de los juegos de dar y el recibir objetos, donde se los nombra a la vez que madre-hijo se miran a la cara y miran el objeto de manera conjunta, se acrecientan a esta edad enriqueciendo las habilidades comunicativas del niño. Estas “conversaciones” entrenan tanto la adquisición del habla como la socialización. En esta edad el niño realiza múltiples vocalizaciones espontáneas, tanto vocálicas como consonánticas próximas a la palabra que ayudarán al niño a pronunciar sus primeras palabras. Aquí las vocalizaciones alternantes entre la madre y niño, permitirán el acceso temprano al lenguaje.

### **e) De los nueve a los diez meses de edad**

Entre los 9 y 10 meses los bebés comienzan a imitar los sonidos, aunque todavía sin comprenderlos. El bebé realiza una imitación accidental de los sonidos del lenguaje que escucha y se imita a sí mismo produciendo estos sonidos. Algunos autores llaman a esto ecolalia o preparleta, en la que aparecen emisiones articuladas intencionalmente como respuesta e imitando las entonaciones que escucha en los adultos. La imitación es deliberada pero la comprensión todavía no está presente. Como poseen un repertorio de sonidos, que disponen en patrones determinados, sus vocalizaciones se escuchan “como un lenguaje” pero no poseen significado. Puede que el niño empiece a decir palabras cortas, pero no es más que la repetición de lo que dicen los demás, pues es todavía imitación. El niño responde repitiendo las palabras que el adulto expresa con mayor o menor grado de ajuste a su expresión real. La incorporación de los músculos accesorios del habla y de la masticación aumenta la destreza de la lengua y de los labios, favoreciendo la vocalización articulada, lo que puede hacer que algunas expresiones del niño se escuchen claramente como palabras. El niño muestra especial interés por comunicarse imitando gestos y sonidos. Las repeticiones espontáneas que suelen ser reforzadas por los padres, quienes también imitan y repiten varias veces con él acelerando la adquisición del lenguaje. A los 9 meses aparecen las primeras señas para comunicarse y los gestos sociales convencionales. A esta edad ya puede verse el “señalamiento” acompañando las vocalizaciones. Por ejemplo, la expresión “pa...a” del niño, señalando con su mano la panera, puede corresponderse con la intención del niño de querer pan. Dentro de los gestos sociales convencionales comienza a aparecer el decir adiós con la mano o mover la cabeza diciendo no.

### **f) De los once a los doce meses de edad**

A esta edad el niño acrecentará la imitación de sonidos, la gran mayoría todavía sin comprensión. Puede emplear idénticas palabras que el adulto pero no les atribuye el mismo significado. Al año de vida, los significados que va atribuyendo a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto. Cuando esto ocurre se da comienzo al habla lingüística. En los intentos del niño por reproducir las palabras del adulto ocurren simplificaciones donde una palabra puede tener un efecto generalizador o puede sustituir letras o sílabas o directamente suprimirlas. De esta forma el niño se ve obligado a simplificar el lenguaje adulto, sin que esto signifique que no comprenda, sino que su capacidad expresiva es todavía bien limitada. Como se mencionó, cuando hacia los 12 meses el niño pronuncia sus primeras “palabras” de dos sílabas directas con atribución de significado (como “mamá” o “papá”) da inicio a la siguiente etapa denominada lingüística o verbal, sustituyendo progresivamente el lenguaje gestual y “superando” la simplificación del lenguaje adulto a medida que va incrementando su léxico. El intercambio gestual mímico y verbal en las comunicaciones con el adulto resultan fundamentales para la transición a la etapa lingüística, acompañado de la conducta de “dar y tomar” característica de los intercambios madre-hijo.

## **3.2 Etapa lingüística o verbal**

Al final del primer año comienzan a fundirse dos aspectos del desarrollo del lenguaje: el uso de gestos para transmitir significado y el dominio de los sonidos del

habla; el niño ya es capaz de utilizar los sonidos del habla para comunicar significado. La producción de lenguaje a partir de los 12 meses implica la utilización de las primeras palabras para designar algo, el niño utiliza palabras sueltas para expresar sus intenciones, por lo que se lo suele llamar de la “palabra única”. Estas primeras palabras implican el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación.

Luego del año de vida, tres factores colaboran en la producción del habla lingüística:

- Mayor control del sistema de producción del habla, que permite al niño producir sonidos con mayor precisión.
- Maduración cognitiva, que permite al niño expresar los intentos comunicativos.
- Inicio de la función simbólica, que permite al niño tomar conciencia de que los objetos concretos se representan mediante símbolos específicos del lenguaje (las cosas tienen nombre).

La variabilidad brindada por los contextos de estimulación y las características propias del niño ha llevado a que la etapa lingüística se considere en forma amplia a partir del año de vida, estableciendo un margen que llega hasta los 18 meses para la producción de la primera palabra.

Dentro del período lingüístico se consideran las siguientes subetapas:

#### **a) De los doce a los catorce meses de edad**

A esta edad el niño ya responde con exclusividad a los sonidos de su propio lenguaje y pronuncia su primera palabra con objetivos designativos. Ya puede decir de 3 a 5 palabras (mamá, papá, caca, etc.) con significado. Comienza a utilizar las formas fonéticamente convencionales de la comunidad lingüística sin embargo, posee un pobre repertorio léxico que lo lleva a la utilización de las denominadas “holofrases” (palabra-frase), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados para designar una cosa. Por ejemplo, la palabra “abe” (abrir) lo utiliza para expresar diferentes acciones: abrir una puerta, pelar una fruta, sacar una tapa, correr una cosa, etc. Por esta época, los primeros pasos de comunicación verbal del niño se caracterizan por un incremento en la “denominación”, pues, ya sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otros próximos a él, y cuando comienza su “conversación” emplea palabras que sirven de reclamo o llamada como “¡miá, miá!” (mirá, mirá), etc. A esta edad, la indicación o señalización que apareció a los 10 meses se acompaña de la palabra que se refiere al objeto. El niño dice palabras que designan el objeto de la acción, la acción misma o la persona que ha de realizarla, aunque todo esto lo hace apoyándose todavía en los gestos. Comienzan a aparecer los primeros *gestos simbólicos y representacionales* como levantar los brazos para que le hagan upa o soplar para indicar que algo está caliente. Estos gestos suelen aparecer junto con las primeras palabras y cuando el niño los utiliza muestra su comprensión de que los símbolos pueden referirse a objetos concretos. Estos gestos suelen desaparecer cuando los niños aprenden la palabra que expresa la idea que expresaba el gesto y ayudan al niño en el aprendizaje del lenguaje. Las primeras palabras que el bebé aprende son las que escucha con mayor frecuencia: su nombre, “no”, etc. Es común que en esta etapa los niños inventen sus propios símbolos para hacer referencia a objetos o situaciones de su entorno. Estas palabras personalizadas reciben el

nombre de “neologismos”. La expresión de estas palabras idiosincráticas es coherente, si un niño utiliza “me ma” para referirse a leche, utilizará siempre la misma expresión. En ocasiones los neologismos son simplificaciones del habla adulta o están relacionados con los sonidos de los objetos a los que hacen referencia (mema con mamadera).

Los neologismos revelan:

- un lenguaje infantil creativo: los niños no se limitan a imitar el lenguaje que escuchan sino que a veces se hacen con él y lo utilizan de forma diferente
- la importancia de ser coherente al referirse a los objetos: ya no emplean sonidos combinados de forma aleatoria sino que saben que un conjunto de sonidos designa siempre la misma cosa aunque desconozcan que los objetos tienen nombre o no los conozcan aún.

Los neologismos son una fase transitoria entre el balbuceo y la producción de palabras auténticas, lo que indica que la conciencia infantil de los procesos comunicativos puede preceder a su conocimiento de la estructura del lenguaje. La comprensión de las palabras en el bebé está primero que la posibilidad de su expresión. Es decir, su vocabulario pasivo se desarrolla más rápidamente que su vocabulario activo. Por ejemplo, los niños de esta edad comprenden con claridad los calificativos que emplea el adulto (bueno, malo, agradable o desagradable), la negación y la oposición del adulto, e incluso la interrogación como actitud. De este modo el niño desde los 12 meses de edad inicia un largo y complejo proceso de desarrollo y, poco a poco, los significados que atribuye a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto. Pero, para que esto ocurra de una manera óptima, es importante que los padres estimulen léxicamente al niño, tratando de asociar siempre en las “conversaciones” el significado fónico (palabra hablada) con el significado (objeto al que hace referencia la palabra), tocando y mostrando el objeto para que el niño asocie y fije la relación en su cerebro.

### **b) De los quince a los dieciocho meses de edad**

A los 15 ó 16 meses el niño se encuentra en plena etapa holofrásica (palabra-frase). Las holofrases como “palabras sueltas” representan aserciones completas, por lo que reflejan la continuidad del lenguaje a partir de los gestos prelocutivos así como del habla menos compleja y ambigua a la gramaticalmente correcta. Estas palabras holofrases, que funcionan en el niño como una frase en el adulto, son emitidas con diferentes matices de tono (similar al de una pregunta, descripción...) y contienen un mensaje, una intención (pedir, rechazar, negar...) mucho más rico y complicado que el significado de la palabra en sí y que solo puede interpretarse en un contexto concreto. Con las holofrases, aunque el niño apenas tiene conocimientos gramaticales, es capaz de transmitir ideas completas que más adelante transmitirá mediante oraciones, expresando de forma selectiva los aspectos particulares de una situación. Se han establecido relaciones semánticas presentes en el habla de una sola palabra que expresan cómo en su emisión, el niño efectivamente utiliza el entorno de maneras diferentes. Por ejemplo, “papá” utilizado en un contexto en el que el padre llega a casa expresaría la relación de agente, si lo dice señalando la silla de su padre indicaría relación de posesión, si el niño dice “Laura” al ver la cama vacía de su hermana estaría expresando relación de

poseedor, etc. En esta etapa los niños ya captan bien los componentes prosódicos del lenguaje y suelen acompañar estas holofrases con diferentes entonaciones, inflexiones de su voz o gestos que los ayudan a contextualizar la situación. A esta edad el niño ya puede producir entre 5 a 15 palabras. Einsenson sostiene que en esta etapa surge el habla verdadera y señala que el niño utiliza palabras para producir acontecimientos o llamar la atención de los demás. Además de neologismos, el aprendizaje de las primeras palabras suele implicar:

- reducciones (omite o elimina partes (letras o sílabas) de una palabra (bana por banana)
- reduplicaciones: repite sílabas de una palabra (tete por chupete)
- subextensiones y sobre extensiones: una palabra determinada se utiliza sólo para un objeto o elemento de la misma clase y no para todos ellos (la palabra “cu cu” designa sólo al pájaro que tiene como mascota en su casa pero no a todos los pájaros o la palabra “cu cu” se utiliza para designar a cualquier tipo de ave u objeto similar)

A partir de los 16 ó 17 meses hasta los dos años de edad, el niño hará cada vez más frecuentemente el uso de combinaciones espontáneas de varias palabras y frases, incrementando el caudal de palabras en su expresión.

A los 17 meses el niño extiende cada vez más su repertorio lingüístico y comienza a hacer combinaciones de dos palabras. En esta edad, la identificación y denominación de objetos, figuras y diferentes partes del propio cuerpo, son ejercicios muy recomendables para el desarrollo del lenguaje verbal del niño.

Así, en el rango etario comprendido entre los 12 y 18 meses de edad la “comprensión” del lenguaje supera a su “expresión”. Evolutivamente, alrededor de los 12 meses la mayoría de los bebés pueden producir 3 ó 4 palabras y entender entre 30 y 40. A los 14 meses el número de palabras que los niños entienden salta de 50 a 100. Mientras que a los 18 meses, la mayoría de los niños son capaces de producir entre 25 y 50 palabras, logrando ya entenderlas.

### **c) De los dieciocho a los veinticuatro meses de edad**

A partir de los 18 meses comienza la etapa de la “palabra frase”. Al inicio de la etapa el niño todavía puede estar más cerca de expresiones que son más bien del tipo “holofrase”, es decir usa una palabra para expresar un amplio contenido, la que será comprendida por quienes le rodean, gracias al contexto y el apoyo del lenguaje gestual; sin embargo, la comprensión progresa rápidamente y un par de meses más tarde el lenguaje del niño ya comenzará a caracterizarse por frases cortas de dos palabras: habla telegráfica. Entre los 20 y 24 meses el “habla telegráfica” caracteriza el lenguaje del niño. Aunque la palabra-frase evoluciona a partir de los 18 meses las diferencias individuales suelen ser muy grandes por lo que las edades tienden a ser sólo aproximativas. Estas combinaciones de dos palabras que realiza el niño no son imitaciones del habla adulta (ya que los adultos nunca hablan así) , ni se producen al azar, sino que están organizadas con una gramática infantil que es bastante diferente a la de los adultos y que implican más bien creaciones originales de los niños. Casi siempre

resulta imposible reconstruir el significado de estas “frases” sin saber el momento y lugar donde se han producido. En general las palabras que se emplean son nombres, verbos, adjetivos y sus combinaciones.

Entre estas clases gramaticales suelen establecer las siguientes relaciones:

- Entre dos nombres (o sustantivos):  
“Zapato papá” (poseedor y objeto poseído)  
“Sopa silla” (relación fortuita)
- Entre nombre y verbo:  
“Abre puerta” (verbo y objeto)  
“Papá come” (sujeto y verbo)
- Entre calificadores y adjetivos:  
“Bonita pelota” (calificador más nombre)  
“Más juego” (calificador más verbo)  
“Más bonita” (calificador más calificador)

Por lo general, en esta etapa la mayoría de los niños cuentan con un vocabulario mayor a 50 palabras que se acerca a las 400 a los dos años de vida. Las palabras sueltas pasan a combinarse en grupos de 2 a 3 palabras constituyendo una frase, dándose inicio así al habla “sintáctica”. Entre los 20 y 24 meses ya usa muchas frases de dos o tres palabras, articulando las palabras conocidas en frases y oraciones simples. Hacia los dos años el niño posee un vocabulario aproximado de 300/400 palabras. En sus expresiones suele observarse el inicio de la utilización de los pronombres personales como “Yo” y “Tú” y el posesivo “Mi” y “Mío”. Sus frases expresan intención y acción: “hace lo que dice y dice lo que hace”. Con la función simbólica, característica de esta edad, los gestos y las expresiones verbales del niño comienzan a referirse cada vez con mayor frecuencia a realidades más abstractas, haciéndose más dominante en el lenguaje. Esta capacidad simbólica permite al niño explorar e incrementar su lenguaje verbal, manifestando interés por escuchar cuentos sobre sí mismo o sobre su familia, en los cuales va captando el sentido de las palabras y oraciones de las narraciones que los padres le brindan.

Entre los dos y tres años se produce un incremento rápido del vocabulario, incremento que es mucho mayor que lo que ocurrirá posteriormente. A los tres años ya cuenta con un repertorio de aproximadamente 1000 palabras, 80% de ellas comprensibles para la escucha adulta. A esta edad ya se comienzan a utilizar los verbos auxiliares “haber” y “ser” y los artículos determinados. En el curso de esta edad comienza a utilizar las proposiciones y el niño ya tiene un lenguaje comprensible, incluso para personas ajenas a la familia, manifestando un dominio de la mayor parte de la gramática de su lengua materna (sintaxis), por lo que a partir de los tres años el lenguaje del niño comienza a atravesar lo que se denomina el período de la “competencia sintáctica”.

## UNA VIÑETA PARA REFLEXIONAR.....

### Los primeros encuentros con la literatura en la infancia

---

**Lorena Codosea**

*“Había una vez una palabra redonda, entera, brillante. Adentro de la palabra estaba el mundo y en el mundo estábamos nosotros, diciéndonos palabras”.*

Graciela montes

Numerosos estudios e investigaciones actuales refieren acerca de la importancia de la lectura en la infancia, brindándole un lugar tan relevante como al juego y a las expresiones gráficas. Dichos estudios consideran las edades en las cuales se realizan los primeros encuentros con las prácticas literarias y quiénes son los que acercan y vinculan a los niños/as con el Objeto- libro y la lectura, los diferentes contextos y niveles socio-económicos y culturales, y por supuesto la incidencia directa de la lectura en el desarrollo integral del niño.

La lectura como entorno de estimulación puede comenzar tan temprano como en la primera infancia. Aunque no comprenda el contenido, el niño se interesará por el objeto, sus imágenes, la entonación y pragmática de la conversación y sobre todo, por la interacción con el otro en un contexto altamente enriquecedor para él. Es en estas tempranas lecturas que los padres y cuidadores ofrecen al niño, donde se ponen de manifiesto todos los aspectos pragmáticos del lenguaje. La manera en que los padres y cuidadores les leen afecta, en primera instancia, la calidad de los vínculos interpersonales, pero también tiene injerencia en qué tan bien hablen los niños y, a la larga, en lo bien y pronto que desarrollen el alfabetismo —la capacidad para leer y escribir—. Los adultos tienden a tener uno de tres estilos de lectura hacia los niños: el estilo descriptivo, el estilo comprensivo y el estilo orientado a la ejecución. El primero tiende a describir lo que sucede en los dibujos e invitar al niño a hacer lo mismo (“¿Qué están desayunando la mamá y el papá?”). Un comprensivo alienta al niño a examinar más profundamente el significado del cuento y a hacer inferencias y predicciones (“¿Qué crees que hará ahora el león?”). Un lector orientado a la ejecución lee el cuento de principio a fin, introduciendo de antemano los temas y haciendo preguntas después. El estilo de lectura en voz alta de un adulto se debe adaptar a las necesidades y habilidades del niño y en esto consiste acompañar el proceso de desarrollo (Papalia 2005). Pero la lectura no sólo resulta estimulante para el niño sino que también activa a los padres o cuidadores como responsables del proceso de andamiaje infantil. Y tal como lo señala Karmiloff-Smith (2005), entre otros autores, mientras más nos dedicamos a acompañar los procesos de desarrollo y de especialización funcional del lenguaje no sólo más aprenderá el niño sino también nosotros sobre él mismo y las diferencias individuales



en el desarrollo. Existe la creencia popular asentada en los principios de las teorías innatistas del lenguaje -que suponen que el lenguaje depende de la maduración de un módulo cognitivo específico del lenguaje, que compartimos genéticamente los humanos- de que todos los adultos que pertenecen a una misma comunidad lingüística tendrán un dominio equivalente de su lengua común. Los estudios indican que las interacciones entre adultos y bebés, fuertemente sostenidos por pautas culturales, emocionales y subjetivas que son distintivas, hacen que nos diferenciamos tanto en el aprendizaje como en los usos que hacemos del lenguaje, por lo que la estimulación desde la primera infancia resulta fundamental.

A continuación se señalan algunos estudios pioneros y vigentes que reflejan lo que venimos exponiendo. Nótese por ejemplo el trabajo de Whitehurst *et al.* (1988) donde el autor pone a prueba la relación causal entre la lectura compartida y el desarrollo del lenguaje. Mediante un estudio experimental realizado con padres de niños de dos años, se encuentra que la práctica regular de leer libros a niños da lugar a beneficios en el desarrollo del lenguaje oral, especialmente en la adquisición de vocabulario de tipo receptivo. Whitehurst y su equipo crearon un modelo de lectura compartida llamado «lectura dialógica» utilizando técnicas interactivas tales como hacer preguntas (p. ej., realizar preguntas abiertas al niño), dar feedback (p. ej., repetir lo que el niño dice ampliando y elogiando -reforzamientos positivos-) y ajustar la conversación al nivel de desarrollo del niño (hablar un lenguaje común). Desde este modelo de lectura el niño es considerado como un sujeto activo en la práctica y no meramente un receptor del mensaje que el adulto trasmite. Más allá del texto escrito se lleva a cabo un diálogo, que permite nuevos aprendizajes, en el que se escucha al otro, se respetan opiniones, se fundamentan posturas, se pueden elaborar hipótesis y se amplía y enriquece lo leído ya que se lo puede relacionar con experiencias previas vividas. Por ejemplo en la lectura de cuentos fantásticos, se pueden crear nuevos personajes, nuevos escenarios, distintas travesías, indagar sobre como creen que vivieron los personajes esas experiencias, como se sintió mientras escuchaba la historia, etc. Esto se encuentra directamente relacionado con la posibilidad de elaborar esquemas mentales e identificar diferentes estados emocionales, factores claves para la construcción de relaciones interpersonales en el ámbito exogámico.

También investigaciones locales dan cuenta del enriquecimiento lingüístico que produce la lectura compartida. En un experimento realizado en Córdoba por Contreras y cols. en el año 2013, pudo demostrarse que la lectura en menores de 5 años influye considerablemente en el desarrollo cognoscitivo y social de los infantes y que por medio de estrategias dinámicas lectoras y juegos compartidos, se logra despertar mayor interés social, moral, familiar y enriquecimiento de valores que pueden poner en práctica en su vida cotidiana situación que fue observada en el grupo de niños que había pasado por este programa en sus hogares.

Prácticamente todos los investigadores manifiestan consenso con respecto a la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura (Payne, Whitehurst *et al.*, 1994; Wasik & Bond, 2001), pero no todos los ambientes en los cuales se encuentra y forma parte el niño/a proporcionan

experiencias similares en calidad y cantidad. Los niños de sectores socioeconómicos menos favorecidos tienen en general un contacto muy limitado con libros de cuentos (Adams, 1990; Borzone de Manrique, 1997; Snow, Burns & Griffin, 1998; UNICEF, 1990; Wells, 1988). En relación a este punto, la asociación francesa ACCES, (Actions Culturelles contre les Exclusions et les Segregations), fundada en 1982 por los psiquiatras y psicoanalistas René Diaktine y Tony Lainé – ya fallecidos– y por Marie Bonnafé, sostiene que el fracaso escolar y la marginación social resultante de éste no son simples “fatalidades del destino” o anomalías genéticas sino producto de las carencias, tanto cualitativas como cuantitativas, de las expresiones del lenguaje en el ambiente que rodea a los niños durante sus primeros años de vida.

Es decir, y como se ha mencionado en capítulos anteriores, hay una cierta complejidad que se pone en juego en el desarrollo del sujeto, múltiples factores asociados entre los cuales podemos mencionar: el proceso de maduración del sistema nervioso central (SNC) y periférico; el desarrollo cognoscitivo, que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y el pensamiento; y el desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas. Es importante reflexionar sobre el contexto y situación, ya que si bien ciertas condiciones pueden no ser óptimas en la infancia, no son determinantes para un desarrollo saludable posterior. Por ejemplo un niño que no accedió a la lectura en su hogar a una edad temprana, puede desde otro contexto, como por ejemplo a través de una docente, generar placer y disfrute en la lectura.

Desde la psicología y conjuntamente con un trabajo interdisciplinario pueden ser llevadas a cabo diferentes acciones de prevención y promoción que favorezcan un desarrollo saludable, apuntalado en las actividades propias características del niño entre las que destacamos como parte de las actividades lúdicas, la inclusión de la lectura. Esta última trae una serie de beneficios vinculados con la construcción de nuevos conocimientos, enriquecimiento del vocabulario, avance de las capacidades verbales, desarrollo de la comprensión, la creatividad, la memoria, la imaginación, adquisición de información y desarrollo emocional.

Ahora bien, ¿qué significa leer? ¿Cómo se dan estos primeros encuentros con la lectura en la infancia? ¿Cuál es su condición óptima? Para Yolanda Reyes, la lectura supone más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto –verbal o no verbal– y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural (2003). Por lo tanto hay una construcción de sentido permanente, y el sujeto es activo y dinámico. Los primeros encuentros con la lectura se inician aún antes del nacer, abarca los primeros años de ingreso al lenguaje, si bien el niño aún no “lee” solo, el mundo le es leído por otros, especialmente en el seno familiar. Los adultos significativos, introducen al niño a través de las palabras al mundo simbólico y cultural, el lenguaje humaniza y constituye subjetividad. Solemos ver a las mamás mecer a los bebés mientras le cantan una canción de cuna para que concilie el

sueño, con un tono de voz suave, cálido y pausado, realizando pequeños movimientos de un lado a otro, sosteniendo al bebé con su cuerpo y con sus palabras, en términos de Winnicott estaríamos hablando del *holding*. De esta manera el sentimiento de seguridad y confianza se construye paulatinamente. Comúnmente en el relato de las canciones de cuna, la madre cuida al bebé, le dice que estará con él hasta que se duerma, cuidará de sus sueños hasta que amanezca a pesar de lo que pasó durante el día. Para Wilfred Bion citado por Joëlle Turin “transforma el hambre en satisfacción, la soledad en compañía, el miedo a morir y la angustia en vitalidad y confianza. El niño interioriza poco a poco el mecanismo y su sistema de pensamiento se construye progresivamente” (2014). Hay un adulto presente, disponible, capaz de poder identificar las necesidades del bebé y satisfacerlas de un modo adecuado. Hay una mamá que “lee” el llanto de su hijo, que lo puede descifrar, otorga nuevos significados abre la puerta para que atravesase el lenguaje, la lectura. Como hemos visto, estas conductas son básicas para que se construya un vínculo de apego seguro.

Evelio Cabrejo menciona:

*“Hay una lectura anterior a los textos escritos, es la lectura del texto oral. Este acto de lectura es inherente a la puesta en movimiento del pensamiento. Sabemos que el bebé viene al mundo con las capacidades que le permiten manejar las informaciones del mundo físico y las del vasto mundo de la intersubjetividad. La voz de la madre ya está inscrita en la psiquis del bebé cuando nace.... La cara de la madre jugará un rol fundamental en la movilización de su actividad psíquica pues una cara no es simplemente algo con una boca, una nariz y dos ojos, sino un “libro” que permanentemente envía informaciones que el bebé maneja a cada instante, así no nos demos cuenta” (2003).*

Si pensamos en los beneficios para el desarrollo cognitivo de estas primeras lecturas, en la etapa Sensorio-motora teniendo en cuenta a Piaget, los niños descubren y aprenden en relación directa con el medio en donde se encuentran y las posibilidades de experimentar mediante la manipulación directa con los objetos de su entorno. Entonces, el libro no es considerado aún como tal, sino como un objeto a conocer, al igual que un juguete, se puede tocar, morder, chupar. Podemos hacer una analogía entre apilar cubos, y dar vueltas las páginas. Además se suma a esto el placer de encontrar hoja tras hoja algo oculto en su campo visual, señala lo que ve, comienza a ponerle palabras a eso, comienza a nombrar. Esta accesibilidad a edades tempranas al objeto libro son claves y sumamente importantes para crear un hábito de lectura placentero. A medida que avanza en edad, lo hace en su desarrollo motor, psicoemocional y social, difieren las actividades, los juegos se complejizan y comienzan las primeras representaciones gráficas, los modos de relacionarse con los otros también cambia y se acentúa el proceso de separación e individuación. En relación a la lectura cobran mayor relevancia temas vinculados con la identificación de objetos, animales, disfruta de las secuencias reiteradas que le permiten anticiparse a lo que está próximo a aparecer, se interesa además por temas sobre opuestos que le permitan diferenciar lo que le gusta y no. Recordemos que en estos momentos el niño comienza a evidenciarse como un sujeto individual, tiene paulatinamente mayor conciencia de sí mismo y logra construir en relación con los otros su autoconcepto y autoestima.

Mediante la lectura se ingresa a un mundo mágico, imaginario podríamos compararlo con el juego, si consideramos lo propuesto por Jerome Bruner, “para los niños el juego sirve como medio de exploración y también de invención: ellos dejan libre paso a la fantasía”. Para Winnicott el Juego lo escenifica como un “área de compromiso” que permite coexistir la realidad exterior y la realidad interior separadas unas de otras, pero al mismo tiempo ambas vinculadas, un espacio potencial en el que despliega la creatividad” (2008).

La lectura del cuento puede ser la misma, pero cada niño la interpretará según sus marcos referenciales, sus esquemas cognitivos, sus vivencias y conocimientos y naturalmente, según las emociones en ese momento. Es decir la lectura cobra vida cuando es leída. Cobra vida cuando sale del texto, en el momento que otro le da sentido. El niño puede construir y de construir mundos, puede explorar a través de disímiles elementos la diversidad del universo, cuestiona valores, prevalece en esos momentos la imaginación que con frecuencia rompe con lo establecido, lo cuestiona, lo problematiza, lo transforma tratando de modificar lo uniforme, lo homogéneo, permite además atravesar y enfrentar en el papel de otro los temores, las angustias y los miedos propios de la infancia.

Hasta este momento los adultos eran quienes “leen” al niño, pero cuando éste adquiere los conocimientos y aprendizajes necesarios para ingresar al mundo del lenguaje escrito, es el propio niño el que lee. Comúnmente esto suele ocurrir antes o bien durante el inicio del proceso de educación formal.

En relación a esto Yolanda Reyes menciona:

*Lo escrito no es la mera transposición del lenguaje oral, en tanto que implica operaciones psíquicas relacionadas con la estructuración de lo temporal en un orden gráfico espacial y con una planeación emanada de la nueva índole del discurso. La ausencia física de un interlocutor visible elimina los supuestos propios de la comunicación oral –dado que el otro no está ahí, es necesario proporcionarle unas coordenadas comunes– y ello implica, desde un proceso de planeación mental deliberado, hasta la incorporación progresiva de convenciones que reemplazan las pausas y las inflexiones naturales del lenguaje oral, como los signos de puntuación y las reglas ortográficas. Adicionalmente, el acercamiento al sistema de escritura requiere procesos complejos de análisis y síntesis. Al tener que representar los sonidos individuales del habla, que en la oralidad eran percibidos como un todo, el niño encara la difícil tarea de descomponer las unidades en pequeñas piezas con sentido. (2003).*

Por otro lado el niño se encuentra con el doble desafío no solo de lector sino también con la posibilidad de escribir, de ser creador de su obra, en la cual puede manifestar diferentes deseos, temores, ilusiones siendo el él propio protagonista o encarnar a través de las letras vidas ajenas. La educación en esta etapa contribuye al desarrollo de la empatía, sentimientos de solidaridad, amistad. Esto se refleja en los diferentes tipos de lecturas, ya no es un personaje aislado quien recorre el mundo, o un animal exótico que busca su lugar de origen sino que es el conjunto de “amigos” quien emprende las aventuras, las emociones que se expresan son más complejas, y surgen con más ímpetu temáticas relacionadas con el amor, el romance, predominan las palabras

antes que las ilustraciones al contrario de las etapas mencionadas anteriormente.

Las “prácticas evolutivamente apropiadas” son reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo. Como hemos mencionado, la conciencia fonológica desarrollada mediante la exposición desde la cuna al juego con la música, las narraciones y la poesía le permitirá al niño saber que las palabras pueden descomponerse y le brindará claves sonoras para su decodificación; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso a ese mundo “otro” de los símbolos escritos; la experiencia espacial derivada de su actividad de hojear y manipular libros de imágenes le ofrecerá nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico tanto en la lectura como en la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fáciles las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje, le dará herramientas metalingüísticas para tomar conciencia de sus mecanismos.

Por todo lo anteriormente expuesto podemos sostener que los primeros encuentros con lectura van más allá de ser una herramienta que potencie competencias y habilidades básicas relacionadas con el alfabeto, el uso correcto de la ortografía y la buena dicción, sino que está íntimamente relacionada con el desarrollo emocional y la construcción de vínculos que se establecen en el ámbito familiar pero que trascienden a éste en el contexto social.



# CAPITULO 11

## La evaluación del desarrollo en la primera infancia

*Faas, A. E.*

### I. La comprensión del desarrollo infantil

---

Una conceptualización comprensiva del desarrollo infantil y sus factores determinantes requiere también de una evaluación objetiva y directa del niño. La evaluación del desarrollo relativa a las capacidades del niño pequeño requiere de estrategias apropiadas que capturen las características propias de la corta edad de la primera infancia. Esto implica tanto una valoración global y general de determinadas áreas o procesos de desarrollo como de sus indicadores “claves” involucrados que permitan valorar el estado del desarrollo del niño y detectar casos de alto riesgo. Sería inapropiado utilizar métodos diseñados para niños mayores o en edad escolar con simples extensiones de los mismos a edades inferiores para realizar la valoración o el diagnóstico del desarrollo de los niños pequeños. Durante los primeros dos años, resulta difícil evaluar a un niño mediante el seguimiento de instrucciones precisas. Los niños tienden a responder frente a las situaciones y tareas que despiertan su interés, motivantes y atractivas para ellos. Y es bajo estos criterios que las evaluaciones del desarrollo están amparadas, con tareas sencillas y estimulantes que valoran de las funciones más simples a las más complejas, planteando situaciones que permiten observar cómo éstas se van diferenciando con el crecimiento y la maduración.

Cuando nos encontramos con un niño luego de no verlo durante un tiempo notaremos todo lo que ha cambiado. Vemos que no sólo ha crecido en tamaño sino que ha adquirido habilidades y capacidades que lo hacen hablar, pensar y relacionarse con los otros de manera diferente. Sin duda alguna se ha desarrollado. Algunos de los cambios que implica el desarrollo pueden observarse fácilmente pero otros sólo se pueden apreciar después de una detenida observación y análisis del comportamiento del niño.

La explicación y comprensión del desarrollo humano no se logra simplemente acumulando información respecto a los cambios observados en el comportamiento. Es imprescindible elaborar conceptualizaciones que permitan entender la naturaleza y secuencialidad de estos cambios, los procesos subyacentes, identificar las leyes que los rigen y establecer los factores que determinan las grandes diferencias individuales que caracterizan a los seres humanos y es precisamente de todos estos aspectos que se ocupan las diversas teorías. La preocupación por el estudio directo del niño en su ambiente ha ido creciendo a través de los años lo cual, a pesar de la heterogeneidad de los planteamientos teóricos, ha permitido un mayor acercamiento en la identificación de los factores determinantes del desarrollo. Hoy los dogmatismos teóricos han cedido su lugar a las aplicaciones prácticas. Gracias a ello disponemos de un conjunto de

principios orientadores alrededor de los cuales gira la mayor parte de la investigación actual en la psicología del desarrollo (Ortiz, 1999).

Para poder lograr una conceptualización integral del desarrollo infantil es necesario, en primer lugar, concebirla como proceso y como sistema. La noción de proceso resalta su carácter de cambio, desenvolvimiento y transformación gradual hacia mayores y más complejos niveles de organización; la noción de sistema plantea la existencia de necesarias interacciones entre los diferentes subsistemas y procesos, su interdependencia y efectos recíprocos (Cratty, 1970). Si se entiende el desarrollo del niño como una totalidad, el funcionamiento particular de cada uno de estos sistemas afecta de alguna manera a la persona total. Desde un punto de vista integral, ninguno de estos subsistemas es más o menos importante que otro, puesto que los avances, estancamientos o alteraciones específicos afectarán de una u otra forma la expresión total de la conducta. Si bien es cierto que la evolución del niño se realiza en varias áreas o procesos a la vez, estos desarrollos no son independientes sino complementarios.

En ninguna otra etapa de la vida el crecimiento físico y el desarrollo neurológico, pero también el desarrollo cognoscitivo y socioafectivo tienen cambios tan rápidos y trascendentes como en la primera infancia. Es en la primera infancia donde ocurre la mayor susceptibilidad a distintos factores de riesgo. Mientras el cerebro se encuentra en desarrollo existen los llamados “períodos críticos” en los que el alto grado de crecimiento y diferenciación del organismo y sistema nervioso lo vuelven mayormente vulnerable a influencias ambientales. Sin embargo, la plasticidad cerebral característica de este período vuelve necesaria la valoración del desarrollo para la planificación de la intervención oportuna. Hoy los screenings o pesquisas del desarrollo se utilizan como herramientas para valorar el desarrollo de niños normales y alertan sobre evaluaciones más profundas en aquellos casos en los que se encuentra riesgo.

Una valoración integral y comprensiva del desarrollo necesariamente debe descartar posturas deterministas y reduccionistas asumiendo una posición interaccionista desde la cual se entienda al niño mediante la continua y variable interacción entre la maduración, la experiencia social, el aprendizaje y la propia actividad auto regulatoria que él mismo posee.

## **2. Instrumentos utilizados en la valoración del desarrollo infantil**

---

Con los trabajos de Binet (1911) y Gesell (1945) en la primera mitad del siglo XX, comienza a cobrar importancia la evaluación del desarrollo psicológico infantil. Como catedrático en la Universidad de Yale, Gesell comienza importantes estudios longitudinales sobre el curso normal del desarrollo de la conducta del niño pequeño. Observó el desarrollo agrupándolo en niveles de edad para la primera infancia y los años preescolares, considerando esferas que involucraban el desarrollo motor, verbal, comportamiento de adaptación y reacciones personales y sociales. Destaca que la administración de la prueba del desarrollo es sólo una fuente de datos y que deben considerarse los datos de la familia, del medio social, de las características del niño al



momento del nacimiento y demás acontecimientos vitales propios de la rutina diaria. La escala se fue perfeccionando durante 30 años publicándola junto a Amatruda en 1945. Los campos de conducta que considera son:

- Motricidad gruesa y fina (por ejemplo reacciones posturales, mantenimiento de la cabeza, sentarse, pararse, gateo, marcha, forma de aproximarse a un objeto, de asirlo y manejarlo)
- Lenguaje preverbal y verbal (por ejemplo gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, imitaciones, comprensión y articulación de palabras, frases u oraciones)
- Conducta Adaptativa (implica las adaptaciones sensorio-motrices ante objetos y situaciones del entorno como por ejemplo la coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos, la habilidad para utilizar adecuadamente la dotación motriz en la solución de problemas prácticos, la capacidad de realizar nuevas adaptaciones frente a lo novedoso)
- Conducta Personal-Social (por ejemplo como regula las reacciones personales en su medio cultural que implican, entre otros, control de esfínteres -que son exigencias culturales del medio pero su adquisición depende de la madurez neuro-motriz-. Lo mismo ocurre con habilidades y actitudes del niño como capacidad para alimentarse, higiene, independencia en el juego, colaboración y reacción adecuada a la enseñanza y convenciones sociales).

Gessell organiza la escala por edades clave (etapas básicas de maduración) en las que estos campos de conducta presentan cierta homogeneidad y luego avanzan y se complejizan en las edades siguientes. Las edades consideradas clave -momentos estratégicos del desarrollo para el autor- corresponden a los 4, 16, 28 y 40 semanas y a los 12, 18, 24 y 36 meses. Presenta un manual en el que brinda precisiones sobre la forma de administración y registro. Los esquemas evolutivos sirven como protocolo de registro de las conductas de los niños. Gesell no ofrece datos de validez y confiabilidad, pero su escala, los registros de la conducta de los niños y las cuidadosas normas que presenta en términos descriptivos de las características del desarrollo en las edades consideradas, han servido de base de las numerosas escalas para la primera infancia con las que se cuenta en la actualidad (Piacente, 2004).

Algunas escalas e instrumentos actuales diseñados para valorar el desarrollo infantil del niño pequeño que asumen los postulados y conceptualizaciones anteriormente expuestos son: La Escala Bayley de Desarrollo Infantil (Bayley Scales of Infant Development, BSID), El Test de Denver II (Denver Developmental Screening Test, DDST), La Escala Abreviada del Desarrollo (EAD), La Escala Argentina de Inteligencia Sensoriomotriz (EAIS), La Escala de Seguimiento Integral del Desarrollo (SID), La Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de 0-24 meses (EEDP) y la Prueba Nacional de Pesquisa (PRUNAPE) del Desarrollo, entre otras. Todas ellas han sido creadas para brindar una valoración integral del desarrollo del niño pequeño, siendo de gran utilidad tanto para realizar un screening del estado del desarrollo del niño como para la detección de demoras del desarrollo, posibilitando estrategias de intervención durante la infancia temprana.

En el cuadro siguiente puede verse una síntesis de estas escalas, su año de elaboración y sus autores, para el lector interesado en mayor profundización sobre las mismas.

Prueba	Autor / año / país	Rango Edad	Características
BSID	Bayley, 1969, 1993.  EEUU	1 m.  a 3 a.	<p>Plantea 3 subescalas complementarias. La <i>Mental</i> que evalúa memoria, habituación, capacidad de resolución de problemas, concepto temprano de número, generalización, clasificación, vocalizaciones, lenguaje y habilidades sociales. La <i>Motora</i> valora el control de los grupos musculares gruesos y finos como rolar, reptar, gatear, sentarse, pararse, caminar, correr, saltar y la manipulación, prensión, imitación de movimientos manuales.</p> <p>La <i>Comportamental</i> proporciona información sobre la naturaleza de las conductas sociales del niño hacia su ambiente, actitudes, intereses, emociones, nivel de actividad y tendencia a alcanzar o abandonar la estimulación.</p>
Denver	Frankenburg y Doods, 1992, EEUU	0 a  6 a.	<p>Para la primera infancia, valora el desarrollo con ítems similares a los de la Escala Bayley, considerando reactivos que se agrupan en: Motor grueso: Movimientos simétricos, de levantar la cabeza, sentarse, apoyarse, pararse, agacharse, caminar, correr, patear, saltar, hacer equilibrio en un pie. Motor fino adaptativo: Seguimiento visual, presión de objetos, orientación y búsqueda, construcción de torres de cubos, conducta manipulativa, oposición índice-pulgar, imitación de trazos. Lenguaje: Respuesta sonora a objetos, vocalizaciones, risas, chillidos, imitación de sonidos del habla, sílabas aisladas, señalamiento, combinación de sílabas, combinación de palabras, uso de adjetivos, verbalización de partes del cuerpo, de dibujos, reconocimiento de colores. Personal Social: Sonrisa social, expresión de deseos, conducta interactiva social (saludo, aplauso), juego interactivo social (pelota), imitación, respuesta a órdenes simples, realización de hábitos como vestirse, peinarse, lavarse, alimentarse, entre otras.</p>

EAD	Ortíz, Pinilla, 1999, Colombia	3 m. a 5 a.	Valora el desarrollo en las siguientes áreas: <i>Area motricidad gruesa</i> : maduración neurológica, control de tono y postura, coordinación motriz de cabeza, miembros, tronco; <i>Area motriz fino-adaptativa</i> : capacidad de coordinación de movimientos específicos, coordinación intersensorial: ojo-mano, control y precisión para la solución de problemas que involucran prehensión fina, cálculo de distancias y seguimiento visual; <i>Area audición-lenguaje</i> : evolución y perfeccionamiento del habla y el lenguaje: orientación auditiva, intención comunicativa, vocalización y articulación de fonemas, formación de palabras, comprensión de vocabulario, uso de frases simples y complejas, nominación, comprensión de instrucciones, expresión espontánea; <i>Area personal-social</i> : procesos de iniciación y respuesta a la interacción social, dependencia-independencia, expresión de sentimientos y emociones, aprendizaje de pautas de comportamiento relacionadas con el autocuidado. El área cognitiva se encuentra implícita en las demás.
EAIS	Oiberman, 2002, Argentina	6 m. a 2 a.	Evalúa el desarrollo cognitivo del niño como proceso en formación considerando 4 situaciones diferenciadas en series en función de los estadios piagetianos del desarrollo sensoriomotriz (transición de los subestadios III a VI). Las series son: Serie A: exploración de objeto; Serie B: búsqueda de objeto desaparecido (conductas para suprimir obstáculos); Serie C: Utilización de intermediarios, compuesta de tres subseries: cinta, soporte e instrumento, que colaboran en la obtención de un juguete; Serie D: combinación de objetos.
SID	Baldo, 2003  Alderete, Hüg & Marrone, 2006  Argentina	1 m. a 5 a.	Evalúa el desarrollo en las cuatro grandes <b>áreas</b> : <b>Área</b> de Motricidad Fina y Gruesa (M): refiere a la coordinación de las partes mayores del cuerpo, al control del cuerpo, posturas, locomoción, capacidad de manipulación, control de manos y dedos, coordinación espacial y coordinación visomotora; <b>Área</b> del Lenguaje (L): refiere a toda conducta relacionada con la comunicación del niños: verbalizaciones, sonidos, palabras, etc. Comprende tanto el lenguaje expresivo como el comprensivo; <b>Área</b> Cognitiva: evalúa atención, reconocimiento y memoria, discriminación y capacidad de respuestas a estímulos, capacidad de resolución de problemas, capacidad para generalizar, clasificar y ordenar; <b>Área</b> Personal – Social (S): evalúa la capacidad de interacción con los otros y con el medio, respuestas ante personas, conductas relacionadas con el aseo, la alimentación, juegos y actividades cotidianas que el niño realiza.

EEDP	Rodríguez, 1978, Chile	0 a 2 a.	Evalúa el desarrollo considerando las área social, lenguaje, coordinación y motricidad, tanto fina como gruesa, de manera similar a las escalas anteriores, de manera progresiva mes a mes. Basada fundamentalmente en las Escalas Bayley y Denver. Es un screening del desarrollo que puede aplicarse por profesionales no especializados y es muy utilizado en controles del niño sano.
PRUNA-PE	Lejarraga et al., 2004	0 a 6 a.	Prueba de pesquisa del desarrollo desarrollada en el Hospital Garrahan para detección de trastornos del desarrollo en población aparentemente sana, no es una prueba de inteligencia y no da un puntaje. Indaga mediante pruebas sencillas grandes áreas como: personal social, motricidad fina y gruesa, lenguaje. Las pruebas se registran por observación directa o información de los padres. Algunas arrojan resultados cualitativos y otras cuantitativos. Al ser una pesquisa no se confirma el retraso madurativo hasta que se realizan posteriores pruebas diagnósticas.

Por lo general en la evaluación del desarrollo encontraremos ítems bastante comunes en todas las escalas, aunque en algunos casos sus enunciados varían de un autor a otro, generalmente se refieren a repertorios conductuales similares. Como puede verse estos repertorios conductuales contemplan las grandes áreas psicomotora, cognitiva, lenguaje y personal-social, en las que se agrupan los diferentes ítems de evaluación, ordenados por dificultad creciente. Las evaluaciones de cada ítem se califican en función del éxito o fracaso en el mismo (el niño pasó o falló en la situación que presenta ese reactivo) y luego se suman los logros o ítems pasados exitosamente estableciendo un puntaje que permite establecer criterios para el desarrollo, el que se considerará normal o con retrasos para una edad dada. Es por ello que muchas de estas pruebas también se denominan pruebas de “tamiz”, porque buscan diferenciar sujetos normales de sujetos con alteración y basan sus estrategias de evaluación en la capacidad de los niños para resolver el mayor número de problemas cercanos a su edad, desde una edad basal en que se puede resolver todo lo que se explora hasta edades mayores en las que el niño muestra no tener capacidad para resolver más situaciones.

### 3. Guía del Desarrollo para la Primera Infancia

A modo de síntesis de la presente sección, presentaremos una guía del desarrollo útil tanto para padres como para profesionales que centran su labor en los primeros años de vida del niño. La misma resume los aspectos expuestos anteriormente destacando comportamientos característicos de un desarrollo saludable. Gira en torno a las 4 dimensiones que, como mencionáramos, implican la evolución de la psicomotricidad, construcción de la inteligencia, adquisición del lenguaje y competencia social.

Edad	Características
El Recién Nacido	<p>Tiene su propio temperamento</p> <p>Está provisto de todos los sentidos</p> <p>Percibe lo que ocurre en su ambiente y lo que sienten las personas cercanas</p> <p>Posee la capacidad de comunicarse</p> <p>Siente placer y displacer</p> <p>Sus posibilidades sensoriales y motoras le permiten establecer relaciones con las personas e interactuar con el medio, explorarlo y aprender paulatinamente a ser cada vez más independiente</p> <p>La alimentación, el baño, el vestido y el juego son oportunidades de aprendizaje y los momentos ideales para crear y fortalecer vínculos con el bebé</p> <p>El tiempo de las adquisiciones progresivas mes a mes es aproximado y depende tanto de factores biológicos como ambientales</p>
Al primer mes	<p>Pasa casi todo el día durmiendo</p> <p>Se despierta para alimentarse, al comienzo con intervalos muy cortos (1 hora aproximadamente) prolongando paulatinamente estos periodos a un ritmo propio. Sabe succionar y tragar sin dificultad</p> <p>Cuando está despierto puede estar tranquilo o llorar por diferentes motivos como hambre, sueño, frío, calor, dolor, incomodidad, necesidad de arrullo, caricias o de comunicación.</p> <p>Lo tranquiliza la satisfacción de la necesidad, la voz de su mamá, las caricias y el arrullo</p> <p>Percibe cuando lo acarician y lo mueven</p> <p>Tiene preferencia por el rostro humano y puede mirar bien lo ubicado a 30 cm de sus ojos. Lo atrae la luz suave y rechaza la luz fuerte.</p> <p>Le gusta la voz humana y los sonidos suaves. Los sonidos intensos lo sobresaltan.</p> <p>Reconoce el olor de su mamá y muestra displacer por los olores desagradables.</p> <p>Diferencia sabores básicos como dulce, salado, ácido, amargo</p> <p>Si está boca arriba puede girar la cabeza a ambos lados. Le gusta mover brazos y piernas.</p> <p>Si está boca abajo puede levantar la cabeza.</p>
A los dos meses	<p>Está más tiempo despierto</p> <p>Demuestra placer y displacer</p> <p>Presta más atención a las personas que a los objetos</p> <p>Demuestra interés mirando a su alrededor y tiene más control de sus movimientos oculares. Sigue con sus ojos el movimiento de personas u objetos próximos.</p> <p>Emite vocalizaciones respondiendo a estímulos agradables</p> <p>Le llaman la atención los objetos móviles y los colores vivos</p> <p>Cuando lo miran, le sonríen o le hablan, mira a su interlocutor y responde con sonidos o sonrisas</p> <p>Distingue voces y busca la fuente de los sonidos</p> <p>Succiona sus manos</p> <p>Cuando se le coloca un objeto en sus manos puede sostenerlo momentáneamente</p> <p>Boca abajo mantiene su cabeza erguida</p>

<p>A los tres meses</p>	<p>Aumentan sus horas de estar despierto          Puede disminuir la cantidad de alimentaciones durante la noche para prolongar el período de sueño nocturno          Comienza a reconocer los miembros de su familia          Cuando lo hablan responde con sonidos          Aumenta sus vocalizaciones y las expresiones de su rostro          Explora con sus manos su cara, boca y ojos          Sostiene su cabeza erguida en cualquier postura          Se mira sus manos y juega con ellas          Boca abajo se sostiene sobre sus brazos y su cabeza se mantiene erguida          Si su mamá se le acerca puede tocarle el rostro y agarrar su pelo          Demuestra interés en agarrar objetos abriendo la boca, fijando intensamente la mirada o moviendo sus brazos          Sostiene por más tiempo objetos puestos en sus manos</p>
<p>A los cuatro meses</p>	<p>Algunos bebés aún se alimentan durante la noche          Sus períodos de atención son más prolongados          Comienza a darse cuenta de las reacciones de los demás ante su conducta          Sonríe a carcajadas cuando juegan con él o le hacen cosquillas          Muestra interés por las imágenes que se reflejan en el espejo          Comienza a demostrar preferencia por algunos juguetes          Llora o se disgusta cuando le interrumpen un juego          Puede combinar sonidos vocales y algunas consonantes (ajó, gu, ga...)          Toma objetos con una y otra mano de manera imprecisa y se los lleva a la boca          Si está boca abajo gira sobre sí mismo hasta quedar boca arriba. También gira desde boca arriba hasta boca abajo          Boca abajo se apoya sobre alguno de sus brazos mientras con el otro intenta alcanzar objetos de su interés          Boca arriba juega con sus dos manos en la línea media de su cuerpo</p>
<p>A los cinco meses</p>	<p>Aumenta su período de atención hacia objetos y personas          Puede demostrar temor ante los extraños          Se calma cuando le hablan          Aumenta la producción de sonidos con consonantes          Siente curiosidad por las imágenes reflejadas en el espejo          Le gusta estar boca arriba jugando con sus pies a los cuales lleva con ambas manos a la boca          Si está boca abajo puede elevar brazos y piernas          Agarra y hace sonar voluntariamente un sonajero con sus dos manos por igual          Sostenido por sus dos manos puede por instantes quedarse sentado</p>
<p>A los seis meses</p>	<p>Tiene un largo período ininterrumpido de sueño nocturno          Comienza a comer alimentos semisólidos y sólidos los que le permiten aprender a masticar          Juega con la comida y le gusta manipularla          Le gusta jugar con las personas          Sonríe a su propia imagen frente al espejo</p>

A los seis meses	<p>Puede distinguir entre su familia y los extraños, prefiriendo a los primeros</p> <p>Se entretiene escuchando su propia voz</p> <p>Se mantiene sentado solo sin apoyo y puede en esta posición utilizar sus manos para jugar</p> <p>Inspecciona durante largo tiempo los objetos</p> <p>Agarra objetos con más precisión y firmeza</p>
A los siete meses	<p>Demuestra interés por los detalles de los objetos</p> <p>Repite sílabas claramente diferenciadas con distinta intensidad y entonación</p> <p>Le gusta observar figuras coloridas</p> <p>Le gusta estar acompañado</p> <p>Juega solo pero también le gusta jugar con otros</p> <p>Explora con sus manos todo su cuerpo lo que le da conocimiento sobre él</p> <p>Cuando está acostado le gusta jugar sobre ambos lados y en la posición de parado disfruta de extender y flexionar sus rodillas</p> <p>Explora sistemáticamente los objetos</p> <p>Desde la posición de sentado intenta salir hacia los costados</p>
A los ocho meses	<p>A veces desconoce a los extraños y suele llorar frente a ellos</p> <p>No le gusta quedarse solo</p> <p>Comprende el significado del “no” por la entonación con que se le dice</p> <p>Grita para llamar la atención</p> <p>Saluda y aplaude</p> <p>Le divierte tirar objetos para ver cómo caen, oír el ruido y recuperarlos</p> <p>Puede descubrir un objeto escondido parcialmente</p> <p>Puede señalar lo que desea siguiéndolo con la mirada</p> <p>Demuestra preferencia por los objetos pequeños</p> <p>Puede agarrar objetos con el índice y el pulgar</p> <p>Desde la posición de sentado, intenta desplazarse para alcanzar un objeto o explorar su entorno.</p>
A los nueve meses	<p>Estira los brazos pidiendo que lo alcen</p> <p>Atiende a las reacciones de los que lo rodean</p> <p>Suele llorar si otros niños lo hacen</p> <p>Responde a órdenes sencillas (dame-tomá)</p> <p>Reconoce su nombre</p> <p>Espera la aprobación de los mayores</p> <p>Emite claras duplicaciones de sílabas</p> <p>Le gusta jugar a la escondida (por ej. se tapa con un trapo y se destapa)</p> <p>Desde sentado, puede desplazarse de distintas maneras: de cola, como foca (reptando), como gato (gateando)</p> <p>El desplazamiento en el espacio le enseña las primeras nociones de “tiempo”</p>
A los diez meses	<p>Da muestras de tristeza, alegría, rabia y confusión</p> <p>Suelen darle temor los lugares desconocidos o extraños</p> <p>Quiere comer solo</p> <p>Reconoce por lo menos una parte de su cuerpo</p>

A los diez meses	<p>Reproduce exactamente las sílabas conocidas</p> <p>Reconoce algunas palabras e intenta repetirlas</p> <p>Cuando oye música reacciona meciéndose o canturreando</p> <p>Con sostén puede arrodillarse y luego intentar pararse</p> <p>Sostenido puede dar algunos pasos</p> <p>Saca objetos de una caja</p> <p>Descubre objetos que están totalmente ocultos</p>
A los once meses	<p>Entiende órdenes más complejas: ¿dónde está papá?, ¡Dale besos a mamá!</p> <p>Imita sonidos y gestos</p> <p>Utiliza sílabas con sentido</p> <p>Pone y saca objetos de una caja</p> <p>Se desplaza sostenido de los muebles</p> <p>Puede por instantes mantenerse parado sin sostén</p> <p>Se lleva la cuchara a la boca</p>
De los doce meses a los dieciocho meses	<p>Dice por lo menos dos palabras</p> <p>Usa palabras aisladamente con categoría de frase</p> <p>Expresa claramente su afecto</p> <p>Quiere comer sin que lo ayuden</p> <p>Reconoce por lo menos dos partes de su cuerpo</p> <p>Tiene nociones espaciales (adentro-afuera)</p> <p>Le gusta esparcir por el suelo los juguetes</p> <p>Le gusta jugar con agua</p> <p>Reconoce algunos animales e intenta imitar sus voces</p> <p>Comprende el mecanismo acción-reacción (aprieta un juguete sonoro y espera que suene)</p> <p>Camina solo</p> <p>Disfruta de empujar un cochecito o una silla</p> <p>Puede sacarse los zapatos</p> <p>Pasa páginas de un libro de a dos o tres juntas</p> <p>Puede hacer una torre de dos cubos</p> <p>Realiza encastrés sencillos</p> <p>Garabatea trazos verticales</p>
De los dieciocho a los veinticuatro meses	<p>Dice por lo menos cinco palabras</p> <p>Disfruta de cuentos cortos</p> <p>Aumenta las nociones espaciales (arriba-abajo)</p> <p>Come solo con sus manos o la cuchara</p> <p>Toma un vaso con ambas manos y bebe</p> <p>Avisa si se hizo “pis” o “caca”</p> <p>Reconoce y señala imágenes de un libro</p> <p>Junta objetos semejantes</p> <p>Corre a poca velocidad y todavía sin coordinación</p> <p>Se sienta solo en una silla baja</p>



<p>De los dieciocho a los veinticuatro meses</p>	<p>Se agacha y se levanta sin sostén  Con ayuda sube y baja escaleras colocando los dos pies juntos en el mismo escalón  Patea la pelota  Construye torres de tres cubos  Realiza encastrés más complejos  Puede ensartar cuatro aros en un eje  Garabatea trazos horizontales  Le gustan los juguetes de arrastre  Le gusta abrir y cerrar cajones  Juega solo largo rato  Realiza juego simbólico simple (peina a la muñeca, hace que habla por teléfono)</p>
<p>Dos a tres años</p>	<p>Arma frases de tres palabras  Usa el "yo" y el "vos"  Reconoce por lo menos cuatro partes de su cuerpo  Imita acciones de los adultos (peinarse, lavarse las manos)  Ensayo el control de esfínteres  Pone atención cuando le cuentan cuentos  Dice su nombre  Aprende a esperar su turno  Mantiene la atención al menos durante 5 minutos  Aumentan las nociones espaciales (aquí-allá, lejos-cerca, adelante-atrás)  Con ayuda sube y baja escaleras alternando los pies  Salta desde el último escalón  Anda en vehículo de juguete de tres o cuatro ruedas ("zapatilla")  Trepa  Salta e su sitio con los pies juntos  Abre grifos  Construye torres de seis cubos  Arma rompecabezas de tres piezas  Corta con sus manos trozos de papel  Le gusta abrir y cerrar puertas desde el picaporte  Hace garabatos circulares iniciando así el primer diseño de la figura humana  Copia una cruz  Realiza juego paralelo (le gusta jugar al lado de otros niños, pero el juego es individual)</p>

## Bibliografía

---

- Ainsworth, M. D. (1969). El vínculo afectivo [The affective link]. Buenos Aires.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978), Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ajuriaguerra, J. de (1996) Manual de psiquiatría infantil. Elsevier. España
- Alonso, M. C. (2000). *Desarrollo Psicológico en la Primera Infancia*. La Plata: Editorial de la Campana.
- Arnaiz Sánchez, P. (1991). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Salamanca: Amarú ediciones.
- [Austin, J](#) (1962) *How to Do Things With Words*. Cambridge (Mass.), paperback: [Harvard University Press](#), 2nd edition, 2005
- Azcoaga, J.E. (1992). *Los retardos del lenguaje en el niño*. España: Ed. Paidós.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa, Barcelona.
- Bates (1979) Intentions, conventions and symbols. En E.Bates, L.Benigni, I.Bretherton, L.Camaioni & V.Volterra (eds.), *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. NY: Academic Press.
- Bayley, N. (1969). *Bayley Scales of infant Development-Manual*. Nueva York: The
- Bayley, N. (1977). *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil*. Madrid: TEA.
- Bayley, N. (1993). *Manual for the Bayley scales of infant development*. California, II Versión. 1993. EE.UU.: The Psychological Corporation.
- Beltrame, G. (2011). Bases neurobiológicas del apego: Revisión Temática. *Ciencias Psicológicas*, 5(1), 69-81.
- Berger Stassen, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. 7º Ed. Buenos Aires: Ed. Panamericana.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Cap. 2 y 3. Buenos Aires, Amorrortu.
- Berruazo, P.P. (2000). *El contenido de la psicomotricidad*. En Bottini, P. (ed.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila. ISBN 84-95294-19-2.
- Bleichmar, S. (2003). *Acerca de la subjetividad*. In Presentado en la Conferencia realizada en la Facultad de Psicología de la Ciudad de Rosario. Buenos Aires.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético. *Revista Lasallista de Investigación*; Vol.2, No.2
- Bordoni, M. (2014) El establecimiento de coincidencias en las interacciones adulto-bebé. Un estudio longitudinal cuasi-experimental sobre imitación y entonamiento afectivo. Tesis Doctoral. Dirección: Dra. Silvia Español. Facultad de Psicología, UNC. Ciudad de Córdoba, Argentina.
- Borzzone de Manrique, A. M. (1989). Una concepción del desarrollo del lenguaje para la investigación y la práctica educativa. Instituto de Ciencias de la Educación. *Cuadernos de investigación nro. 3*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós Ibérica.
- Bråten, S. & Trevarthen, C. (2007). Prologue: From infant intersubjectivity and participant movements to simulations and conversations in cultural common sense. In S. Bråten (Ed.) *On Being Moved: From Mirror Neurons to Empathy*, pp. 21-34. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bronckart, J. P. (1980) *Teorías del Lenguaje*. Ed. Herder. Barcelona.

- Bronfenbrenner, U. (1986). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós; España.
- Bruner, J. (1984). *Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky*. Bruner, J., J. Linaza (comp.), Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza.
- Bruner, J., & Iglesias, J. L. L. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza editorial.
- Bruner, J.S. (1982). The formats of lenguaje acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1 (3), pp. 1-16.
- Cabrejo Parra Evelio (2003). *La Lectura comienzo antes de los textos escritos "Nuevas Hojas de Lectura"*, Bogotá, Fundalectura.
- Cabrera Cortés, I. A. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, 11(6) Recuperado en 28 de febrero de 2018, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352003000600006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600006&lng=es&tlng=es).
- Cañete Pulido, M. (2010). El desarrollo motor en los niños y niñas hasta los 6 años. *Revista Digital de Innovación y experiencias educativas*, pp. 1-10.
- Caroll, D.W. (2006). *Psicología del lenguaje*. 4° Ed. Thomson. Paraninfo. España.
- Carretero Pérez, S. (2016) *El contacto corporal en interacciones de musicalidad comunicativa temprana*. Tesis Doctoral. Dirección: Dra. Silvia Español. Co-dirección: Dr. Favio Shifres. Facultad de Psicología, UNC. Córdoba, Argentina
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos aires: ed. Aique.
- Castañeda, P. F. (1999) *El lenguaje verbal en el niño. ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?*. Biblioteca Digital Andina.
- Chokler, M. (1998). *Neuropsicosociología del desarrollo*. Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana. La Hamaca, (9).
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Ed Seix Barral. Barcelona.
- Chomsky, N. (1999). *Estructuras sintácticas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Clemente, R. A., & Villanueva, L. (1999). El desarrollo del lenguaje: los prerrequisitos psicosociales de la comunicación. *Revista de Neurología*. Pág. 100-105.
- Craig, G. y Baucum, D. (1999). *Desarrollo psicológico*. 8° Edición. Parte II: Niñez. Pearson Education.
- Davis, P. E., Meins, E., & Fernyhough, C. (2013). Individual differences in children's private speech: The role of imaginary companions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(3).
- De Casper, A & Spence, M (1986). Prenatal maternal speech influences newborn's perceptions of speech sounds. *Infant Behavior and Development*; 9: 133-150.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo Veintiuno editores. ISBN 84-323-0827-7.
- Español, S. (2010) Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza, poesía. *Revista Epistemus* (ISSN 1853-0494) es una publicación de SACCoM (Buenos Aires) Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música N°1 - mayo 2010 | pag.57 - 95
- Faas, A. (2012). Alcohol y desarrollo temprano: ¿Clave sensorial o teratógeno conductual?. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1).
- Faas, A. E., March, S. M., Moya, P. R., & Molina, J. C. (2015). Alcohol odor elicits appetitive facial expressions in human neonates prenatally exposed to the drug. *Physiology & behavior*, 148, 78-86.
- Faas, A. E., Resino, C. F., & Moya, P. R. (2013). Neonatal responsiveness to the odor of amniotic fluid. *Arch Argent Pediatr*, 111(2), 105-109.
- Faas, A. E., Spontón, E. D., Moya, P. R., & Molina, J. C. (2000). Differential responsiveness to alcohol odor in human neonates: Effects of maternal consumption during gestation. *Alcohol*, 22(1), 7-17.
- Faas, A. E.; Baillat, V.; Pulo, A.; Resino, C.F.; Moya, P.R. (2014) El olor de la leche materna en el fortalecimiento del vínculo mama-bebé prematuro. I Congreso Internacional de Psicología; IV Congreso Nacional de Psicología. Ciencia y Profesion. Facultad de Psicología, U.N.C.

- Faas, A. E.; Resino, C. y Moya, P.R. (2011) *Determinantes tempranos del vínculo de apego entre el niño y su madre desde una perspectiva psicobiológica: el rol protagónico del olfato. Capítulo 24. Psicología y otras ciencias del comportamiento. Compendio de investigaciones actuales..* Buenos Aires- Entre Ríos: Universidad Adventista del Plata. 2011. p457 - 474. ISBN 978-987-1378-21-0
- Ferreiro, Emilia (1999). *Cultura, escritura y educación.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia y Teberoski Ana (1971). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Field, T. (1996). *Primera infancia:(de 0 a 2 años)* (Vol. 19). Ediciones Morata.
- Fonagy, P. (2001) *Attachment Theory and Psychoanalysis.* Other Press.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*(3), 493-507.
- Gesell, A., & Amatruda, C. (1945). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Métodos clínicos y aplicaciones prácticas.* Buenos Aires: Paidós.
- Gessell, A. (1958). *El niño de 1 a 5 años. Guía para el estudio del niño preescolar.* 2da edición. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Griffa, M.C. y Moreno, E. (2005). "Claves para una psicología del desarrollo". Vida prenatal. Etapas de la Niñez. Volumen I. Ed. Lugar. Buenos Aires, Argentina.
- Harlow, H.F., y Zimmermann, R.R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science, 130,* 421-32.
- Heimer, L. & Van Hoesen, G (2008). The limbic lobe and its output channels: Implications for emotional functions and adaptive behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 30:* 126-147.
- Hennighausen, K., & Lyons-Ruth, K. (2004). Desorganización de las Estrategias de Apego en la Infancia y la Niñez. *Apego, 15.*
- Hofer, M. A., & Sullivan, R. M. (2001). Toward a neurobiology of attachment. *Handbook of developmental cognitive neuroscience, 599-616.*
- Justo Martínez, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en Educación Infantil. Bases para una intervención en psicomotricidad.* Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (2006) The tortuous route from genes to behavior: A neuroconstructivist approach, *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience (2006) 6:* 9.
- Klaus, M. H., & Kennell, J. H. (1978). *La relación madre-hijo: impacto de la separación o pérdida prematura en el desarrollo de la familia.* Editorial Médica Panamericana.
- Ladd, G. & Pettit, G. (2002) Parenting and the Development of Children's Peer Relationships. En: *Handbook of parenting (2ª Ed.)*. M. H. Bornstein (Ed.). (pp. 269-310). Lawrence Erlbaum Publishers. New Jersey. London.
- Lejarraga, H., Kelmansky, D., Pascucci, M.C. & Salamanca, G. (2004). *Prueba Nacional de Pesquisa. PRUNAPE (Manual técnico)* [National Research Test. Technical manual]. Buenos Aires: Fundación Hospital de Pediatría Dr. Juan P. Garrahan.
- López-Ornat, S. (2011) La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia, 1, 1,* pp. 1-11.
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. *Carmichael's Manual of child psychology.* agris.fao.org
- Main, M. y Salomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T.B. Brazelton y M.W. Yogman (eds.). *Affective development in infancy.* Norwood NJ: Ablex Publishing Corp.

- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985), Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, 50 (1-2, Serial No. 209).
- Martínez, M. S. (2010) De la Intersubjetividad Primaria a la Secundaria: Qué percibe el bebé cuando mira al adulto. Directora: Silvia Ana Español. Universidad Autónoma de Madrid. Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje . Madrid, España
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Mehler, J., & Dupoux, E. (1994). *What Infants Know: The New Cognitive Science of Early Development*. Blackwell Publishers.
- Minuchin, S. (1985). *Técnicas de terapia familiar*. Editorial Paidós, España.
- Molina Prieto, R. (2009). El desarrollo psicomotor. *Revista Digital de Innovación y experiencias educativas*, pp. 1-10. Recuperado el 8 de junio de 2016 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/REMEDIOS\\_MOLINA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf)
- Monasterolo, R. C., Benítez, J. M., Olivé, M. D. M. R., Martínez, M. J. M., & Papí, A. G. (1998). Método canguro en recién nacidos prematuros ingresados en una Unidad de Cuidados Intensivos Neonatal. *An Esp Pediatr*, 49, 495-498.
- Moneta, M. E. (2007). Apago, resiliencia y vulnerabilidad a enfermar: interacciones genotipo-ambiente. *Rev. GPU*, 3(3), 321-326.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- Musitu, G., & García, E. (2000). *Psicología social de la familia*.
- Oiberman, A. (2007). *Escala Argentina de Inteligencia sensorio motriz*. Buenos Aires: Paidós
- Oiberman, A. (2008). *Observando a los bebés: técnicas vinculares madre-bebé y padre-bebé*. Buenos Aires: Lugar Editorial. ISBN 978-950-892-307-3.
- Oiberman, A.; Paolini, Paolini, C. y Mansilla, M. (2012). Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz (EAIS): Percentiles nacionales. *Interdisciplinaria*, vol. 29, núm. 2, 2012, pp. 305-323
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Ed. Pearson-Prentice Hall.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. (1995). "Psicología Evolutiva 2 Desarrollo cognitivo y social del niño". Parte A, Cap.3: I. Vila: Del gesto a la palabra, una explicación funcional y Parte II Cap. 10. J.D. Ramírez: "El lenguaje como instrumento regulador de la conducta". Ed. Alianza Editorial S.A. Madrid, España.
- Papalia, D.; Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2009). "Desarrollo Humano". 11° Edición. Cap. 5: El desarrollo cognoscitivo en los primeros 3 años. Ed. Mc Graw Hill Interamericana, Bogotá, Colombia.
- Piacente, T. (2004). Evaluación del desarrollo en la primera infancia. Diagnóstico del desarrollo de A. Gessell y otras escalas del desarrollo. Ficha de Cátedra N° 13. Cátedra Fundamentos Técnicas de Exploración Psicológica I. Universidad de la Plata.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de Psicología*. Ed. Barral. Barcelona
- Piaget, J. (2013). *Psicología de la Inteligencia*. 1° Edición. Ed. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2002). "Psicología del niño". 16° Edición. Cap. I: El nivel senso-motor. Ediciones Morata S.A. Madrid, España.
- Piaget, J., & Petit, N. (1971). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global (Vol. 92)*. Narcea Ediciones.
- Plan de atención temprana: 2003-2006*. (2003). Gobierno de Cantabria. Consejería de Sanidad, Consumo y Servicios Sociales.
- Posada, D.A. Gómez Ramírez, J. F. (1997). *E Niño Sano* Editorial Universidad de Antioquia.

- Quezada M. (1998). "Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años". Comunicación presentada en el Congreso de Psicología de Madrid, España.
- Reddy, V. (2000) Coyness in early infancy. *Developmental Science* .3:186–192
- Reyes, Yolanda (2003). Yo no leo, alguien me lee. En "Lecturas sobre Lectura". México, Conaculta
- Robles Martínez, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de la identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Rev. Mexicana de Pediatría*. 75:1; 29-34.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. *Familia y Desarrollo humano*. Alianza Editoria. Madrid. España. (2000)
- Rodríguez, M., Calderón, L., Cabrera, L., Ibarra, N., Moya, P. y Faas, A. E. (2005) Análisis de Consistencia Interna de la Escala Bayley del Desarrollo Infantil para la Ciudad de Córdoba. *Evaluar* N° 5. Octubre. ISSN N ° 1515 – 1867
- Rodríguez, S., Arancibia, V., & Undurraga, C. (1983). *EEDP-Escala de Evaluación del Desarrollo psicomotor de 0-24 meses*. Santiago, Chile: Galdoc.
- Roudinesco, E. (2010). *La familia en desorden*. Bs.As. FCE.
- Saussure, F. (1964). [Curso de lingüística general](#). Buenos Aires: Losada.
- Schaal, B., Marlier, L., & Soussignan, R. (1995). Responsiveness to the odour of amniotic fluid in the human neonate. *Neonatology*, 67(6), 397-406.
- Shaffer, D. (2007) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. 6° Ed. Ediciones Paraninfo.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Soifer, R. (1994). *¿Para qué la familia?*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2).
- Spitz, R.A. E. (1969). El primer año de vida del niño (No. 155.4 S6).
- Stern, D. (2010) *Forms of vitality*. Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En Perinat, A (Comp.) *La comunicación preverbal*. Barcelona: Ediciones Avesta.
- Trevarthen, C. (2005) "Stepping Away from the Mirror: pride and Shame in Adventures of Companionship. Reflections on the Nature and Emotional Needs of Infant Intersubjectivity. En Dahlem workshop on attachment and bonding; a new synthesis; 55-84, by MIT Press, , Cambridge, MA, London.
- Tronick, E. Z. (2002), A model of infant mood states and Sanderian affective waves. *Psychoanal. Dial.*, 12:73-99
- Turin J. (2014) *Los Grandes Libros para los más pequeños*. Fondo de Cultura Económica. México
- UNICEF. (1990). *Piden pan... y algo más. Un estudio sobre el crecimiento y desarrollo infantil*. Buenos Aires: UNICEF.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo. Nutrición, desarrollo y alfabetización*. Vol. Nro. 2. ISBN 987-9286-17-0.
- Vygotsky, Lev S (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Fausto.
- Winnicott, D. (1965), *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. New York: International Universities Press.
- Winnicott, D.W. (1972). *Realidad y juego* (pp. 93-94). Buenos Aires: Gedisa.

# PARTE III

## Segunda y tercera infancia: los años preescolares y escolares

---

*Faas, A. E.*

A partir de la primera infancia comienza un período de independencia y autonomía infantil ligado a aspectos biológicos, psicológicos y sociales que se entrelazan en una matriz indivisible. Procesos relacionados con el destete, la marcha, el control de esfínteres y la adquisición del lenguaje como sistema simbólico-cultural colaboran con el despegue del niño de su madre, ayudándolo en el tránsito de la condición de bebé a la de niño.

La **segunda infancia** comprende aproximadamente a partir de los 2 años y hasta los 5 años de vida del niño. Es en este período cuando se inician los años preescolares previos a la escolarización formal que implica el ingreso a la primaria. En la actualidad la “preescolarización” comienza muy temprano. Por lo general el niño ya comienza a transitar las salas de jardín de infantes a partir de los 3 años, recorriendo este camino hasta los 5, de manera previa al ingreso a primer grado. Notaremos que el crecimiento se estabiliza, mejora la motricidad gruesa y fina y el logro de la autonomía temprana colabora con los inicios de la socialización. El preescolar desarrollará un sentimiento de iniciativa planeando objetivos que llevará a cabo en sus juegos y convirtiéndose en un verdadero aventurero. Al mismo tiempo se reconocerá a sí mismo como niño o niña iniciando su tipificación sexual. Gracias a la función simbólica, la memoria y el lenguaje se expanden y las teorías en torno al mundo circundante comienzan a aparecer. Sin embargo, en el preescolar reinará por un tiempo una marcada inmadurez cognitiva que orientará ideas ilógicas caracterizadas por un pensamiento intuitivo e ingenuo que aplicará a la explicación del mundo que lo rodea. Su marcado egocentrismo, funcional a la consolidación del yo en los primeros años preescolares, atraviesa las explicaciones del mundo, la imagen de sí mismo y su autoconcepto, exageradamente positivo. En sus primeros dibujos humanos observamos el típico “cabezudo” o “renacuajo”, generalmente representando a él mismo como figura central y en los juegos con otros niños su posición buscará ser siempre la privilegiada. Asimismo, hacia el final de la primera infancia surgirán las denominadas emociones autoconscientes. Además de las emociones básicas que tienen lugar en los primeros dos años tales como alegría, enojo, sorpresa, ansiedad, miedo y tristeza, surgirán en el niño emociones más complejas que se vinculan con el conocimiento de sí y la relación con los demás. Son las denominadas

emociones autoconscientes y sociomorales. La vergüenza, el orgullo y la culpa se cuentan entre las más importantes.

Hacia los 6 años el niño comenzará su escolarización formal. El periodo escolar comprendido entre los 6 hasta los 11 u 12 años suele denominarse **tercera infancia**; al que le seguirá el de la pubertad y adolescencia. Al entrar a la escuela el egocentrismo se disgrega y los logros escolares e intereses individuales cobran primacía. El mundo externo y su entorno de pares cobran importancia frente a la familia. El niño sale del útero familiar para ingresar en el escolar. El realismo egocéntrico dará entonces paso al realismo objetivo. El mundo del niño en edad escolar estará dominado por los juegos sociales y el entorno escolar donde intentará demostrar sus aprendizajes y competencias e intensificará sus relaciones sociales. Es un período caracterizado por la búsqueda de conocimiento, denominado “la edad del porqué”, ya que el niño se pregunta y busca respuestas basadas en argumentos racionales y objetivos. Gradualmente supera el pensamiento intuitivo, el que se torna más lógico y sujeto a la realidad. La construcción del mundo razonando de manera intuitiva, propia del preescolar, da paso a razonamientos más científicos, ligados a una lógica concreta y experiencial. A esta edad el niño, liberado de la problemática familiar que implica el Complejo de Edipo, se lanza al mundo exterior, centrado fundamentalmente en los otros niños. Por lo tanto, el desarrollo cognoscitivo, los juegos entre pares y el ingreso a la escuela serán aspectos fundamentales de esta etapa.



# CAPITULO 12

## Desarrollo Socioemocional y Afectivo

*Faas, A.E., Ferrero, M.J. y Nanzer, C.*

### I. Desarrollo de la personalidad

---

#### I.1. Posturas psicoanalíticas

##### I.1.1. La teoría de Freud

#### **Los años preescolares: fase anal y fase fálica**

Comenzando con una mirada histórica, sin duda los planteamientos psicoanalíticos de Freud constituyen una de las aportaciones que más peso han tenido durante mucho tiempo en el ámbito del desarrollo de la personalidad. Para este autor, el desarrollo de la personalidad está ligado al curso de las pulsiones sexuales a lo largo de una sucesión de estadios. Cada uno de estos estadios suponen la aparición de sucesivas zonas erógenas. Las fases oral, anal y fálica no se suceden simplemente unas a otras, sino que se integran y coexisten. La forma en que se resuelven los conflictos que deben afrontarse en cada fase entre las pulsiones libidinales del niño y las expectativas y normas sociales, supondrá la aparición y fijación de determinados rasgos de personalidad.

Desde la teoría freudiana, en los años preescolares, entre los 2 y 3 años el niño se encuentra atravesando la fase anal y hacia los 3 a 5 años la fase fálica.

#### **La Fase Anal (2-3 años)**

Hacia el final del primer año se encuentra la transición entre la fase oral y la fase anal freudianas. Alrededor de los dos años de vida, el niño ya ha desarrollado su Yo, comienza a ser capaz de manejar su cuerpo (control de esfínteres) y su poder frente a los otros, adquiriendo de este modo mayor autonomía. Para el psicoanálisis, la expulsión de los excrementos produce emociones contradictorias en el niño. Por un lado, pretende recompensar a la madre con ellos y, por el otro, en el acto de la retención expresa su desacuerdo o negación a someterse a los deseos de ésta. El niño siente placer en la zona anal en la tarea de retener-expulsar así como al ser higienizado por su madre. Esta fase se inicia por el avance de maduración. En esta etapa la “caca” para el niño adquiere un importante valor, ya que le otorga un carácter de “regalo” que entrega como signo de amor a su madre. Freud decía que el niño vive esta etapa como una forma de sentirse orgulloso por sus “creaciones”. No obstante, las heces también cobran una carga agresiva y constituyen un elemento mediante el cual el niño descarga sus desilusiones y frustraciones con los objetos amados. En este momento del desarrollo cobra relevancia la ambivalencia afectiva amor-odio. De este modo, cuando

los niños de esta edad juegan les da un enorme placer la suciedad y el desorden, así como el dominio y la destrucción, lo cual se asocia con la zona corporal dominante y la actividad que se despliega en esta etapa. En el juego suelen utilizarse diversos objetos como por ejemplo juguetes para llenar-vaciar, objetos que puedan rodar, masa, barro, entre otros.

### **La Fase Fálica (3-6 años)**

Esta es la fase característica del niño preescolar. Aquí la zona erógena predominante son los genitales externos. El descubrimiento de las diferencias entre genitales de niños y niñas, provoca sentimientos de angustia y miedo. Pero el contenido psicológico más importante en esta etapa es, sin duda, el atravesamiento del niño por lo que Freud denomina *Complejo de Edipo*. La fase fálica es una fase fundamental para el psicoanálisis ya que implica el tránsito de la díada madre-hijo a la situación triangular madre-padre-hijo, siendo en esta triangulación donde se sentarían las bases y posterior estructura de la personalidad adulta (Freud, 1905). Debido a esto el psicoanálisis denomina a esta etapa “fálica-edípica”. Aquí entra en juego en el niño la relación paterna posibilitada por la ruptura del vínculo simbiótico con la madre. Cuando el niño gana en autonomía, la madre ya no satisface todas sus necesidades. Pero el vínculo “narcisista”, donde el otro (la madre) es fantaseado como el que satisface todos los deseos, se supera cuando la madre deja espacio para un tercero (el padre). Allí comienza la situación triangular: el niño no posee todo lo que completa a su madre y la madre no logra toda la satisfacción del niño. Surge entonces el tercero: el padre.

Para el psicoanálisis el “Complejo de Edipo” tiene un rol fundamental en la estructuración de la personalidad. Como sostienen Griffa y Moreno:

*“Al tercer año de vida, emergen las pulsiones sexuales de carácter genital y el niño erotiza el vínculo con su madre. La madre, que es el primer objeto de amor, es también el primer objeto sobre el que se concentra el deseo sexual humano. Por lo tanto, este último es, en primera instancia, de naturaleza incestuosa. Así, como cuando tenía hambre y sed buscaba en la madre satisfacer sus necesidades, al irrumpir la necesidad sexual intenta satisfacerla también con ella. Fantasea la unión física sexual con la madre de modo similar a la que vivenció con el pecho materno en la etapa oral. El descubrimiento de los órganos genitales, con las fantasías, emociones y sentimientos que acompañan al mismo, adicionan un nuevo componente a la relación madre-hijo. La presencia del padre es un límite a esta fantasía de fusión” (pp. 95, 2005).*

En el varón, el Edipo se manifiesta con deseos incestuosos con la madre y rivalidad con el padre. Cuando el niño interpreta que la madre tiene otros intereses además de él: el padre, tiende a ver al mismo como rival. Esto genera sentimientos ambivalentes con el padre. Freud decía que estos sentimientos de odio al padre se desplazaban a otros objetos, explicando así los temores o “fobias” infantiles típicos de esta edad (Freud, 1909). El temor al padre tiene un rol más importante en el Edipo del varón, ya que el niño fantasea con la castración paterna. El miedo a la castración es el responsable de la culminación de la situación edípica. En el niño, el temor a la castración lleva a la renuncia de las fantasías incestuosas con la madre y a la identificación con el padre. El sepultamiento del Complejo de Edipo, sólo posible si se admite la prohibición del incesto, dejará como herederos el surgimiento del superyó (la ley paterna) y la

identificación del niño con el progenitor de su mismo sexo. La prohibición del incesto implica una salida exogámica. Se desplazan los afectos al exterior y la socialización que implica la escuela instaure nuevos modelos de identificación (maestros, por ejemplo).

En la mujer el Edipo tiene ciertos bemoles ya que la niña debe atravesar por la conflictiva del cambio de objeto amoroso, ubicando al padre en lugar de la madre como objeto de amor. En esta conflictiva edípica, la niña erotiza el vínculo con el padre abandonando la idea de que ella posee todo lo que satisface a la madre, fantaseando con que **ésta** no le dio todo lo que le corresponde poseer e instalándose así el Complejo de Castración. Esto es congruente con el descubrimiento de la diferencia de los sexos, donde en función de la realidad exterior (presencia o no de pene) la mujer se vivirá en su inconsciente como castrada (Freud, 1925). Es esta “castración” la que le permite orientar las fantasías incestuosas alrededor del padre.

El deseo por el progenitor del sexo opuesto y la rivalización con el progenitor del mismo sexo es una característica de Complejo de Edipo tanto en la niña como en el varón. En el varón, su sepultamiento dependerá del miedo a la castración vivido como amenaza paterna por sus fantasías con su madre mientras que en la niña será el saberse castrada (Complejo de Castración) lo que la ayudará a identificarse con la madre atenuando sus fantasías amorosas con el padre. Sin embargo, es el padre el que en función de su actitud con la madre debe colaborar para atenuar estos deseos. Aunque para esta teoría, los deseos incestuosos hacia el padre no se resignan nunca (y allí radica la elaboración de la femineidad) siendo el sepultamiento del Complejo de Edipo en la mujer no tan radical como en el varón (Griffa y Moreno, 2005).

Para Freud el complejo de Edipo tiene una función prohibitiva y normativa ya que orienta a la exogamia y a la prohibición del incesto. El miedo al castigo y el principio de realidad pone fin al conflicto edípico y los deseos del niño por el progenitor del sexo opuesto son sustituidos por la identificación por el progenitor del mismo género. Cuando el Complejo de Edipo se sepulta, alrededor de los 5 años, el niño no sólo ha adquirido la identificación de género sino también la conciencia moral, es decir, se ha instalado como instancia psíquica el Súper Yo, que supone la interiorización de las normas y valores sociales.

### **Los años escolares: el Periodo de Latencia (6-12 años)**

En la etapa de latencia se “adormece” la turbulencia afectiva característica del preescolar. Desde el psicoanálisis se sostiene que las pulsiones sexuales sucumben ante la represión al finalizar el Complejo de Edipo. Aquí la escuela cumple un rol fundamental. Pensar el ingreso a la escuela es una cuestión clave en este momento del desarrollo que marcará un antes y un después en las condiciones existencia de la vida cotidiana, tanto del niño como de su familia. Con Freud diremos que el ingreso al llamado período de latencia se caracteriza por la disminución del interés por las actividades sexuales y el ocultamiento de aquellas que permanecen. Tomando relevancia el deseo de aprender por encima de los intereses y la curiosidad sexuales previos la niña o niño invierten su energía, ahora disponible, para descubrir aspectos del mundo en el que viven y para integrarse en nuevos grupos sociales fuera del ámbito familiar.

La exclusividad de la importancia de las figuras parentales queda acotada por el conocimiento de otras personas y la relación con otras figuras de autoridad, principalmente los maestros, que heredan la historia afectiva que tenían con sus progenitores. En la “latencia” la energía pulsional no desaparece sino que se reorienta, se desvía de la satisfacción sexual, y se aplica a otros fines como la construcción de conocimiento y la socialización con el grupo de pares. El niño por lo tanto “sublima” la satisfacción sexual de la pulsión y la reorienta hacia actividades que implican su inserción como sujeto de la cultura, tales como el aprendizaje académico y social. El niño desexualiza las relaciones de objeto, predominando la ternura a los deseos sexuales y apareciendo los denominados “diques de contención” que implican el pudor, el asco, la vergüenza y los sentimientos morales y estéticos. Así, lo sexual deja de ser una conflictiva afectiva para el niño para dar paso a la curiosidad intelectual, expresada en las actividades sublimatorias que posibilita la escuela.

### **1.1.2. La teoría de Erikson**

#### **Los años preescolares: hacia el logro de la autonomía y la iniciativa**

##### **Estadio II: Autonomía vs. Vergüenza/Duda**

Este estadio, correspondiente a la primera infancia, abarca el segundo y tercer año de vida del niño. El niño deberá lograr un equilibrio entre aquellas acciones que, producto del desarrollo y maduración de ciertas capacidades, puede realizar de manera más independiente y aquellas conductas en las cuales aún precisan del acompañamiento y guía de los adultos.

En este momento evolutivo es posible observar algunos avances en torno al desarrollo y crecimiento del niño fundamentalmente en lo que refiere a:

- Maduración y control muscular: que permiten al niño dar sus primeros pasos, llevando esto al aprendizaje de su autonomía física (caminar, alimentarse, comenzar a vestirse solos, etc.), así como también el control de esfínteres y el aprendizaje de la higiene.
- Progresos en relación con la capacidad de lenguaje: que posibilita al niño expresar sus deseos, comunicarse con otros y manejarse de forma más independiente.

Es a partir de estos aprendizajes que se produce el desarrollo de la autonomía, es decir, el niño empieza a autoexpresarse y a tener una mayor libertad física, de locomoción y verbal. Se observa en esta fase un gran desarrollo psicológico y motor, en función del cual el niño aprende a explorar el mundo y comienza a descubrir e identificar objetos y a desarrollar una conducta propia, reconociendo que es capaz de hacer cosas por sí mismo y que puede actuar de forma autónoma, a partir de lo cual logra su primera emancipación (de la madre). De este modo, va quedando atrás el convenio del niño de estar de acuerdo con su madre, acuerdo que caracterizó la atmósfera de confianza mutua del primer estadio, el cual deberá quebrantarse en la medida en que los niños sustituyan cada vez más el juicio de los adultos por el propio (Posada y Gómez Ramírez, 1997).

Bordignon (2005) señala que el logro de la autonomía constituye una conquista muy importante para el niño, quien deja de ser un bebé absolutamente dependiente de su madre para convertirse en un individuo ejecutor. Estos progresos en su desarrollo, se asocian principalmente con el comienzo de sus primeros pasos y el inicio del lenguaje, capacidades que le permiten a su vez solucionar problemas y comunicarse con el medio que le rodea. Por otra parte, es necesario destacar que en este momento evolutivo el niño evidencia un comportamiento oscilante entre docilidad y oposición, terquedad y violencia, conductas de sumisión y un pensamiento más crítico y activo, acciones de cooperación y terquedad. Dicha ambivalencia tiene que ver con la dinámica que se da entre sus impulsos instintivos, las exigencias de la realidad y la formación de su yo. Son las experiencias más tempranas de libre voluntad y deseo del niño lo que lleva a la afirmación de su incipiente y rudimentario yo.

No obstante, Erikson plantea que para que se produzca el desarrollo de la autonomía también es necesario el acompañamiento de los padres, cuyo rol es fundamental debido a que el niño precisa sentirse aceptado por los miembros de su familia, aceptación que será para él gratificante y le proporcionará mayor confianza para afianzar su conducta autónoma. A su vez, sostiene que este comportamiento más libre e independiente por parte del niño irá incrementando en etapas posteriores, lo cual le permitirá llegar a ser alguien que puede desear libremente y orientarse por sí mismo. De allí que la frase que identifica a este estadio es *“Yo soy lo que puedo querer libremente”*. Un excesivo sentimiento de autoconfianza y/o la pérdida de autocontrol por parte del niño en algunas situaciones generan inevitablemente en él sentimientos de vergüenza y duda, los cuales producen la inhibición de la autoexpresión, la disminución de su autoestima, sentimientos de desprotección e inseguridad respecto de las cualidades y competencias ya adquiridas. Sin embargo, estos sentimientos de inseguridad son inevitables y hasta necesarios para la formación de la conciencia moral, el sentido de justicia, la ley y el orden, por tanto es preciso que el niño logre un equilibrio entre autonomía-heteronomía, experiencias de amor-odio, cooperación-aislamiento, comportamientos solidarios altruistas versus conductas egocéntricas y hostiles, entre otras.

La edad de dos años suele ser el momento en que el niño manifiesta más claramente su necesidad de autonomía y cuando suele evidenciarse el cambio de un niño dependiente y dócil a un niño más autónomo, libre y de temperamento fuerte. La locomoción y el lenguaje permiten a los niños darse cuenta de que son seres independientes, que pueden tener cierto control del contexto en el que viven para lo cual poseen capacidades, habilidades y destrezas cada vez mayores, que son capaces de exponer sus propias ideas, deseos, preferencias e interés y la manera que tienen de probar esto frecuentemente es mediante el “negativismo” (decir “No” en cada oportunidad en la que no están de acuerdo para imponer su punto de vista u opinión) (Robles Martínez, 2008).

De acuerdo con Bordignon (2005), es en los momentos en que surge la vergüenza y la duda cuando los niños precisan recibir orientación y ayuda de otros, andamiaje necesario para que se produzcan progresos en su desarrollo. Así, la presencia de los padres y su apoyo brindado a los niños es fundamental para el ejercicio y aprendizaje de

la autonomía, la autoexpresión, la superación de sentimientos de inseguridad, así como también para la formación del deseo y el respeto por las normas de la sociedad en la que vive. Es necesario que en esta etapa al mismo tiempo que los niños emprenden el camino hacia su autonomía que los adultos estén presentes como figuras de andamiaje, brindándoles un refugio seguro, a partir del cual puedan explorar y descubrir el mundo y al cual puedan regresar por momentos para encontrar apoyo. Cuando el niño es capaz de resolver de forma positiva el conflicto característico de esta etapa, emerge en él la virtud de la **voluntad** definida por Erikson como “*la determinación para desenvolverse y actuar libremente, a pesar de la experiencia inevitable de la vergüenza y la duda*”. La tarea primordial de esta etapa es, entonces, la de alcanzar un cierto grado de **autonomía**, pero aun conservando un toque de **vergüenza y duda**.

La resolución positiva de la dialéctica autonomía versus vergüenza-duda genera la virtud de la voluntad de aprender, discernir y decidir en términos de autonomía física, cognitiva y afectiva, así el contenido de la experiencia puede ser expresado como “yo soy lo que puedo querer libremente”. La presencia de los padres es fundamental en esta etapa para el ejercicio de la autonomía. Si papá y mamá (y los otros cuidadores que entran en escena en esta época) permiten que el niño explore y manipule su medio, desarrollará un sentido de autonomía o independencia. Los padres no deben desalentarlo ni tampoco empujarlo demasiado. Se requiere, en este sentido, un equilibrio. Se necesitan padres que sean “firmes pero tolerantes” en esta etapa. De esta manera, el niño desarrollará tanto un autocontrol como una autoestima importantes.

Por otra parte, si los padres acuden de inmediato a sustituir las acciones dirigidas a explorar y a ser independiente, el niño pronto se dará por vencido, asumiendo que no puede hacer las cosas por sí mismo sintiéndose incapaz y desarrollando un sentido de vergüenza y duda. Lo mismo ocurrirá si subestimamos sus esfuerzos o nos burlamos de ellos. También hay otras formas de hacer que el niño se sienta avergonzado y dudoso. Si le damos al niño una libertad sin restricciones con una ausencia de límites, o si le ayudamos a hacer lo que él podría hacer solo, también le estamos diciendo que no es lo suficientemente bueno. Si no somos lo suficientemente pacientes para esperar a que el niño se ate los cordones de sus zapatos, nunca aprenderá a atárselos, asumiendo que esto es demasiado difícil para aprenderlo y dándose por vencido muy pronto.

No obstante, como se mencionara, un poco de vergüenza y duda no solo es inevitable, sino que incluso es bueno. Sin ello, se desarrollará lo que Erikson llama **impulsividad**, una suerte de premeditación sin vergüenza que más tarde, en la niñez tardía o incluso en la adultez, se manifestará como el lanzarse de cabeza a situaciones sin considerar los límites y los atropellos que esto puede causar. Peor aún es demasiada vergüenza y duda, lo que llevará al niño a desarrollar la malignidad que Erikson llama **compulsividad**. La persona compulsiva siente que todo su ser está envuelto en las tareas que lleva a cabo y por tanto todo debe hacerse correctamente. El seguir las reglas de una forma precisa, evita que uno se equivoque, y se debe evitar cualquier error a cualquier precio.

Por ello, si logramos un equilibrio apropiado y positivo entre la autonomía y la vergüenza y la culpa, desarrollaremos la virtud de una **voluntad poderosa** o

determinación. Una de las cosas más admirables (y frustrantes) de un niño de dos o tres años es su determinación. Su mote es “puedo hacerlo”. Si preservamos ese “puedo hacerlo” (con una apropiada modestia, para equilibrar) estaremos ayudando al niño a enfrentar esta crisis exitosamente.

### **Estadio III: Iniciativa vs. Culpa**

Erikson postula que entre los 3 y los 6 años la tensión evolutiva está entre el polo de la *iniciativa* en contraposición con el de la *culpabilidad*. La autonomía ganada en la etapa anterior conduce a experimentar nuevas capacidades y destrezas, en la exploración del entorno circundante. Cuando los padres favorecen estas iniciativas, los niños tienen mayores posibilidades de desarrollar sentimientos de autonomía. Por el contrario, cuando las restricciones y las exigencias de autocontrol son excesivas, los niños tienden a desarrollar sentimientos de culpa, relacionados con la falta de aceptación de las normas establecidas por sus padres.

Para estimular la iniciativa los padres pueden animar a sus hijos a que lleven a cabo sus ideas por sí mismos, alentando la fantasía, la curiosidad y la imaginación. Esta es la época del juego pero no para una educación formal. Ahora el niño puede imaginarse, como nunca antes, una situación futura, una que no es la realidad actual. La iniciativa es el intento de hacer real lo irreal. La presencia de la tríada familiar es necesaria para la formación de la capacidad de separación afectiva, de dar y recibir afecto a una tercera persona, incluyendo la resolución del Complejo de Edipo. La virtud que surge de la resolución positiva de la iniciativa versus la culpa es el **propósito**, el deseo de ser, de hacer y de convivir, sintetizado en la expresión: “*Yo soy lo que puedo imaginar que seré*”.

El equilibrio entre la iniciativa y la culpa es significativo para el surgimiento de la conciencia moral a partir de los valores internalizados en los procesos de aprendizaje, en la iniciación del aprendizaje escolar, en la inserción social, a partir de prototipos ideales representados por los padres, los adultos significativos y la sociedad. Pero no siempre este equilibrio es fácil de lograr. Demasiada iniciativa y muy poca culpa significa una tendencia maladaptativa que Erikson llama **crueledad**. La persona cruel toma la iniciativa. Tiene sus planes, ya sea en materia de escuela, romance o política, o incluso profesión. El problema es que no toma en cuenta a quién perjudica para lograr su objetivo. Lo único importante es el logro mientras que el sentimiento de culpa pasa a un segundo plano. La forma extrema de la crueldad es la sociopatía. La crueldad es mala para los demás, pero relativamente fácil para la persona cruel. Peor para el sujeto es la malignidad de culpa exagerada, lo cual Erikson llama **inhibición**. La persona inhibida no probará cosa alguna, ya que “si no hay aventura, nada se pierde” y particularmente, nada podrá ocurrir de lo que sentirse culpable.

En el niño, la crisis de iniciativa vs culpa implica la tercera crisis en el desarrollo de la personalidad originada por la necesidad de manejar los sentimientos conflictivos frente al yo. La iniciativa implica el impulso por “hacer” que entra en conflicto con el deseo de aprobación y el “remordimiento” por sus equivocaciones. El niño de esta edad buscará emprender, planear y llevar a cabo sus actividades pero la rigidez del súper-yo lo hará sentirse culpable de sus objetivos, de sus planes y de sus acciones, cuando

éstas no tienen la aprobación social. Por un lado, el comportamiento del niño se rige por la exuberancia de probar cosas nuevas todo el tiempo, pero por el otro examina la conveniencia de sus planes y acciones evaluando la posibilidad de desaprobaciones. En esta etapa, los niños paulatinamente aprenden a equilibrar el sentido de responsabilidad con la capacidad de gozar la vida. Cuando este motor por hacer se equilibra con la culpa que genera la desaprobación, el niño desarrolla la virtud del “**propósito**”, que implica el coraje de buscar y perseguir metas sin sentirse inhibido por el temor al castigo. La curiosidad y el manejo del cuerpo le darán al niño la sensación de dominar el mundo expresando permanentemente sus deseos al adulto de querer hacer las cosas por sí solo.

*“La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de la empresa, el planeamiento y el “ataque” de una tarea por el mero hecho de estar activo y en movimiento, cuando anteriormente el empecinamiento inspiraba la más de las veces actos de desafío o, por lo menos, protestas de independencia” (Erikson, 2002, pp. 77).*

En esta etapa el niño descubre lo que él es capaz de hacer, su imaginación, creatividad y expansión del lenguaje colaboran en ello, observándose, cuando la iniciativa gana sobre la culpabilidad, un niño activo y decidido en sus planes y comportamientos. Pero cuando la crisis iniciativa-culpa no se supera con éxito podremos observar niños dudosos, con dificultades para decidir por sí mismos, temerosos y con sentimiento de culpabilidad por aquello que realizan. El rol que juega la familia en esta etapa es fundamental así como los valores y estilos educativos que ésta transmite en la crianza. Si bien, a finales de la etapa comienzan a establecer relaciones de amistad verdadera con sus pares, las relaciones fundamentales son con sus padres y el niño absorberá los valores y actitudes del contexto en la que es educado. Al mismo tiempo, se produce en estos años el proceso de tipificación sexual en el cual los niños van captando mensajes de la sociedad acerca de cómo se deben diferenciar niños y niñas. Los niños son recompensados por comportamientos de estereotipos del género (masculino o femenino) al que pertenecen, que los padres creen apropiados, y son castigados por comportamientos inapropiados. Al mismo tiempo que el niño va aprendiendo a través de la obediencia y el castigo, aprende a evaluar de acuerdo a las consecuencias y va formando sus primeros criterios morales.

El preescolar se mueve entre distintas fuerzas, se identifica, imita, aprende de modelos y por otra parte busca diferenciarse, independizarse y desarrollar su autonomía.

## **Los años escolares**

### **Estadio IV: Laboriosidad vs. Inferioridad**

Para Erikson el niño con el ingreso escolar desarrolla el sentimiento de la industria o laboriosidad. A esta edad los niños a través de la escuela reciben la “instrucción sistemática”, desarrollándose los elementos fundamentales de la tecnología y la apropiación cultural. El niño está gozoso del aprendizaje académico y desea demostrar a los otros cuánto éxito está logrando en su tránsito por el conocimiento. En esta etapa, el niño compite consigo mismo y con los demás; implica la entrada al mundo social y,



por lo tanto, necesita estímulo en sus habilidades. Con el comienzo de la escuela surge en el niño la necesidad de sentirse satisfecho por un trabajo bien hecho. Se esfuerza por ser buen alumno, buen compañero y responde a los preceptos escolares sin oposición.

La aceptación del medio (familia, maestros, compañeros) implica no sólo el reconocimiento académico sino también social. Se trata de una etapa decisiva desde el punto de vista social. La industriosisidad se realiza en el contexto del grupo de pares e implicará la realización de actividades junto con los demás. Algunos autores consideran que es en esta etapa cuando se desarrolla el primer sentido de la división del trabajo y la oportunidad diferencial. Cuando el escolar empieza a sentir el rechazo (por ejemplo por el color de su piel, su aspecto físico, su tipo de ropa, etc.) la voluntad y el deseo de aprender se ven amenazadas y esto conlleva serios problemas en el logro de su identidad.

La tarea principal del escolar es el desarrollo de un sentimiento de **laboriosidad** eficaz en detrimento del de **inferioridad**. Aquí el niño “domestica” su imaginación y se dedica a la educación aprendiendo las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad. Los padres, por lo tanto, se unen a los maestros, a los compañeros y a los otros miembros de la comunidad. Todos ellos contribuyen en el logro de la identidad. Los padres deben animar, los maestros cuidar y enseñar, los compañeros aceptar. El niño debe aprender a obtener placer no sólo en concebir un plan sino también en ejecutarlo, y se esfuerza por que esto sea de la manera más eficaz posible. El sentimiento del éxito implica la esfera académica y social.

Cuando el niño no logra mucho éxito en estos ámbitos desarrollará un sentimiento de inferioridad. Esto puede ocurrir cuando los padres o maestros son muy rígidos o el grupo de pares tiene una actitud rechazante y poco continente. El racismo, el sexismo y cualquier otra forma de discriminación son para Erikson fuentes del desarrollo de la inferioridad en el niño y su sentimiento de laboriosidad puede verse amenazado. Si un niño cree que el éxito se logra en virtud de quién es en vez de cuán fuerte puede trabajar, entonces ¿para qué intentarlo?.

Sin embargo, una actitud demasiado laboriosa en el niño puede llevar a la tendencia a la maladaptación denominada por Erikson “virtuosidad dirigida” que ocurre cuando los niños son impulsados por los adultos a un área de competencia específica, con sobreexigencias en su rendimiento, sin permitir que se desarrollen sus intereses más amplios. Es el niño al que no se le permite “ser niño” porque está sumido en un área exitosa que fagocita su vida infantil (por ej. niños músicos, atletas, actores o niños prodigio).

Para Erikson peor aún es la malignidad, que implica demasiada inferioridad y que lleva al niño a la inercia. Esto implica los llamados “complejo de inferioridad”. Cuando el éxito no se logra y la tolerancia al fracaso es baja, entonces no se volverá a intentar la tarea. Los fracasos académicos, deportivos o sociales (el más importante de todos), detendrán a la persona en la ejecución de sus tareas y la volverá inerte. El niño, luego de fracasos reiterados, “baja los brazos” o en otras palabras deja de confiar en sus capacidades y en que con su esfuerzo logrará el éxito en lo que se propone. Erikson plantea que en el logro de una identidad saludable lo esperable es el equilibrio entre

laboriosidad e inferioridad, es decir, que el niño desarrolle una actitud en donde prime esforzarse para lograr buenos resultados pero con algo de inferioridad que le ayude a tolerar los fracasos y lo aliente a volver a intentarlo. El niño será principalmente laborioso pero su toque de inferioridad le mantendrá la autocrítica necesaria para reajustar sus esfuerzos. Entonces tendremos la virtud llamada **competencia**. La competencia en la edad escolar volverá al niño preocupado por el logro de sus éxitos, le dará un sentido de responsabilidad y estimulará su disposición al aprendizaje. La virtud de la “**competencia**” puede expresarse en la frase: “*Yo soy el que puedo aprender para realizar un trabajo*”.

## **1.2. El enfoque biopsicosocial**

### **Wallon y la etapa del personalismo**

La teoría biopsicosocial de Wallon sostiene que el desarrollo se asienta sobre estructuras orgánicas que propician el desarrollo psicológico, la psicogénesis, pero los factores más importantes para el desarrollo de la personalidad no son los físicos, sino los sociales. Considera que el niño es un ser social desde que nace siendo la interacción con los demás lo que establece la clave del desarrollo (como puede verse, estos conceptos fundamentales son compartidos con la teoría vigotskyana). Para Wallon cuatro factores explican la evolución psicológica desde el nacimiento: la emoción, el otro, el medio y el movimiento. La individuación se produce gracias al papel que desempeña la emoción en el desarrollo. Como sostiene Wallon, en la emoción y el lenguaje están las claves que dan al hombre sus señas de identidad; emoción y lenguaje tienen raíces biológicas, pero se constituyen y estructuran merced al intercambio social. Es por tanto, gracias a la emoción, y a través de ella, como el niño se convierte de ser biológico en ser social (Wallon, 1987).

La teoría walloniana plantea en los años definidos como “preescolares” el denominado Estadio del Personalismo, que se corresponde con el periodo comprendido entre los 3 y los 6 años de edad. A este estadio Wallon lo considera vital en el desarrollo de la personalidad y coincide con los primeros contactos sociales del niño con otros de su misma edad, a los que comenzará a extender sus vínculos más allá del núcleo familiar inmediato. Es con estos primeros pares con los que comenzará a establecer relaciones rudimentarias que lo prepararán para su ingreso a una colectividad más amplia donde desempeñará papeles más variados y complejos: el mundo escolar.

La fase del personalismo se estructura en tres fases que se corresponden a su vez con cada una de las etapas del ciclo preescolar (3, 4 y 5 años).

#### **1. Fase de oposición e inhibición o cabezonería (en torno a los 3 años):**

Al atravesar este período el niño asienta la idea de exterioridad del otro y de total integridad de su persona. La conducta del niño se caracteriza una marcada tendencia a afirmar su yo oponiéndose a los demás y tratando de hacer prevalecer siempre su voluntad. Vamos a observar un cese de los juegos de alternancia y reciprocidad que caracterizarían el estadio previo y se hace habitual una actitud de rechazo, como si su única preocupación fuera salvaguardar la autonomía recién descubierta de su persona. Con el

oposicionismo el niño reafirma su yo. Al volverse negativista pretende hacer prevalecer sus deseos por encima de todo oponiéndose a los designios de quienes le rodean. El niño/a ha descubierto su yo y necesita reafirmarlo, en la medida en la que se opone a los demás tensando la convivencia cotidiana (Bozal y colaboradores, 2014). Esta fase, caracterizada por el negativismo, oposicionismo y rebeldía, denominada también la “rebeldía de los tres años” va a caracterizarse, fundamentalmente, por el deseo infantil de afianzar una identidad que se acaba de descubrir. Pero para ello tiene que enfrentarse con innumerables frustraciones que se oponen y limitan sus intentos de independencia y para las cuales no ha desarrollado, todavía, una suficiente tolerancia. Sus deseos de autonomía van, incluso, mucho más lejos que sus habilidades motoras y lingüísticas. Su capacidad para el autocontrol es muy escasa y los estallidos de rabia y de ira serán, con frecuencia, la respuesta a su propia impotencia. Estos aspectos conflictivos de la personalidad infantil temprana se dan con frecuencia en todos los niños, en un grado mayor o menor que corresponderá con las características de su temperamento y carácter y del trato educativo y afectivo recibido. Sin embargo, la expansión del lenguaje y sus progresos le posibilitan la utilización de pronombres personales, comenzando a referirse a sí mismo en primera persona. Aparece el uso abusivo del pronombre personal “yo” ante la propuesta del adulto. La actitud de oposición constante y sistemática, cumple su papel (fortalecer el yo) y conduce a un cambio de actitud. Este negativismo y cabezonería genera en los que le rodean sensación de desagrado, la que es vivida por el niño como amenazas de retirarle el cariño generándole una situación de contradicción ya que desea obtener la aprobación y el afecto de los demás. De esta manera, el niño comienza a modificar sus estrategias y a adoptar otras nuevas para alcanzar sus fines, lo que inicia ya el comienzo de la fase siguiente (Vila, 1986).

- 2. Período de gracia** (en torno a los 4 años): La actitud constante de oposición y negativismo no les asegura a los niños el cariño y aceptación de los demás, algo que necesitan y buscan por encima de todo. De esta manera, los niños se encuentran frente a un conflicto de intereses, que los obliga a buscar otras estrategias. Así es que alrededor de los 4 años, con un yo más fortalecido, el niño entra en el *período de la gracia*, intentando atraer la atención de los demás y ganándose la aprobación de las personas significativas de su entorno, haciendo un despliegue de todas sus habilidades y destrezas. Aquí el niño atraviesa una etapa narcisista. Busca la aceptación y el afecto de los demás seduciéndolos mediante sus gestos, palabras y acciones. Persigue atraer la atención y conseguir el aplauso haciendo ostentación de sus mejores habilidades y sus recursos más infalibles. Esta etapa coincide con el período en el que sus movimientos adquieren gracilidad y ejecuciones exitosas, en los que el niño pone todo su empeño para mostrar sus habilidades a los adultos. Pero estas gracias no siempre resultan ser tan efectivas, ni garantizan la admiración y afecto incondicionales. En la imitación a los demás encontrarán

la clave del éxito (si se comporta como su madre o padre, tendrá garantizado su afecto). Comienza así la siguiente fase.

- 3. Período de la imitación y la representación de roles** (en torno a los 5 años). La imitación sucede a la exhibición, como un intento de copiar y asimilar los méritos de otras personas, fundamentalmente de los adultos significativos de su familia. Se trata de un proceso de imitación que empieza en los rasgos más externos; pero que termina afectando a los aspectos más internos, hasta concluir en un verdadero proceso de *identificación* con los adultos más cercanos. Los niños empiezan a imitar las características de las personas que admiran, especialmente las de aquellos con quienes se siente más semejante: el padre para el niño y la madre para la niña. La aprobación y afecto demostrada por los padres colabora con la identificación que finalmente el niño realiza con ellos. La imitación será la de un papel, un rol, la de un personaje más o menos dotado de prestigio, la de un ser preferido y de la que se sienten celos. Así, una relación que había comenzado siendo de oposición, acaba siéndolo de identificación. Cuando el niño se convierte en un personaje determinado se coloca en el lugar del otro. La personalidad del niño quedará estructurada de una u otra forma según sea la manera en que los padres hayan resuelto las tensiones producidas en la etapa del personalismo, dando, por ejemplo, lugar a rasgos de timidez en aquellos niños que no hayan visto debidamente recompensados sus esfuerzos por agrandar, y a rasgos de tiranía en aquellos niños a cuya cabezonería y oposición el medio no ofreciera ninguna respuesta. Agresividad y culpabilidad aparecen por el deseo de sustituir a los adultos. La imitación no se limita a las personas, sino que también se extiende hacia los objetos, de modo que el infante objetiviza cada vez mejor el mundo exterior.

En lo que refiere a los años escolares, Wallon plantea que este momento del desarrollo se corresponde con el Estadio del Pensamiento Categorical que abarca el rango etario comprendido entre los 6/7 y los 11/12 años de edad.

De acuerdo con la teoría walloniana, la función dominante de este estadio está directamente asociada con el conocimiento y conquista del mundo exterior; observándose en los niños de esta edad un avance significativo en el conocimiento y explicación de las cosas. De allí que la orientación de su actividad se caracterice por ser centrífuga - dirigida hacia afuera -, evidenciándose un especial interés por los objetos de su entorno.

A su vez, Wallon plantea que en este estadio se producen dos grandes logros en los niños desde el punto de vista evolutivo:

- Identificación de los objetos.
- Explicación de la existencia de los objetos por medio de relaciones de espacio, tiempo y causalidad.

La etapa del pensamiento categorial comprende dos sub-estadios:

- Sub-estadio del **pensamiento sincrético** (6-9 años): en el que predomina un pensamiento global, impreciso, a partir del cual el niño mezcla lo objetivo con lo subjetivo en una sola unidad de pensamiento. Por ejemplo: asocia el sol con la playa en una unidad. Es un momento de definición de los objetos, en donde el niño los nombra y posteriormente se da cuenta de las relaciones que existen entre ellos.
- Sub-estadio del **pensamiento categorial** (9-11/12 años): en el cual el niño comienza a ser capaz de agrupar los objetos en categorías por su uso, características u otros atributos, pasando de una situación de definición a una situación de clasificación. Así, los niños de esta edad son capaces de clasificar los objetos de su entorno que anteriormente sólo enunciaban.

Tomando en conjunto las descripciones anteriores y más allá de las diferencias que pareciera haber entre los tres autores merece la pena señalar que todos ellos coinciden en señalar a los padres y al contexto familiar como *moldeadores* del desarrollo infantil. La forma en que los padres manejan la satisfacción o la restricción de los deseos de sus hijos (Freud), la forma en que responden a las conductas exploratorias y a sus iniciativas (Erikson), la forma en que actúan frente a su cabezonería o sus gracias (Wallon), la forma en que moldean con reforzamientos diferenciales las conductas sociales (aprendizaje social), son consideradas esenciales en el desarrollo de un perfil emocional más extrovertido o más tímido, más seguro de sí mismo o más cauteloso, más expresivo o más inseguro.

## **2. El conocimiento de sí mismo: Autoconcepto y Autoestima**

Cuando se consideran el desarrollo emocional y afectivo en la segunda infancia, los aspectos vinculados con el desarrollo de la personalidad deben entenderse a la par de la construcción y elaboración que el niño realiza de su autoconcepto y autoestima cuestiones, si se quiere, más vinculadas con la esfera cognitiva de su desarrollo. El contexto social, las influencias familiares y su propio nivel de desarrollo cognoscitivo influyen en la mirada y conceptualización que el niño elabora de sí mismo y esto, sin duda, se reflejará en su comportamiento todo. Una mirada integral, resulta, por lo tanto, fundamental. La persona en desarrollo es concebida como un sujeto activo con capacidades y actividades que lo convierten en co-protagonista de su propio desarrollo, como resultado de procesos bidireccionales y multi direccionales en los que intervienen todos los miembros de la familia o del contexto, como una totalidad integrada en la que no es posible distinguir netamente entre el sujeto pensante en contraposición con el sujeto afectivo. Los aspectos afectivos, sociales y cognitivos forman parte de esa totalidad integrada.

El niño desde su nacimiento es un participante activo de un mundo social que termina al principio en el entorno familiar inmediato y que luego se amplía progresivamente a la escuela y a otros escenarios sociales. Es en esta diversidad de

contextos y a través de las interacciones que mantiene con las otras personas, que irá obteniendo la experiencia y la información necesaria para elaborar sus representaciones tanto de él mismo, como del mundo que lo rodea.

Términos como conocimiento de sí mismo, autoconcepto, autoestima, imagen de sí mismo, son utilizados a veces como sinónimos, a veces como conceptos diferenciados y generalmente sin definir claramente. Utilizaremos aquí *Conocimiento de sí mismo* como el concepto general que hace referencia a los conocimientos, ideas, creencias y actitudes que tenemos acerca de nosotros mismos. Diferenciando dos aspectos: el *autoconcepto* que hace referencia a las características o atributos que usamos para describirnos y la *autoestima* que es la valoración o enjuiciamiento que hacemos de nuestro autoconcepto.

El *autoconcepto* es el contenido del conocimiento de sí mismo que tiene el niño, es la imagen que tiene de sí mismo, las características o atributos que usa para describirse como individuo y para diferenciarse de los otros. Se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del yo e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí mismo como ser único. No está presente en el momento del nacimiento sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo del desarrollo.

La *autoestima* se encuentra íntimamente relacionada con el autoconcepto, y puede definirse como la actitud positiva o negativa hacia un objeto particular, el sí mismo (Morejón y colaboradores, 2004), lo que supone un componente valorativo del autoconcepto. En este sentido, la *autoestima* es la dimensión valorativa, la evaluación o enjuiciamiento que realiza el yo, es decir en qué medida valoro mis características y competencias, cómo de satisfecho o insatisfecho, de contenta o descontenta me siento respecto a cómo soy. Es decir, la visión que cada uno tiene de su valía y competencia.

## **2.1. Autoconcepto en los años preescolares**

El autoconcepto es entendido como una construcción de lo que el sujeto percibe y valora de sí mismo y que se conforma en el marco de diversas experiencias socio-culturales a lo largo de todo el ciclo vital. (Thomson, 1998). El autoconcepto como constructo comprende dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales.

El autoconcepto, si bien resulta relativamente estable a lo largo del tiempo, implica un proceso evolutivo. Durante sus dos primeros años niños y niñas construyen lo que se conoce como *identidad existencial*, es decir la conciencia de la existencia de sí mismo como independiente de los otros: la *autoconciencia*.

Los modos pre-representacionales de la autoconciencia son perceptuales, afectivos y referidos al sí mismo como agente de acción. Desde el segundo semestre surgen procesos intersubjetivos (Stern; 1991, Trevarthen; 1979), aportando la dimensión social al self emergente. A partir del segundo año de vida la autonomía creciente marca un pasaje hacia la autoconciencia. Según, Thompson (1998), a partir del tercer año de vida se integran elementos de la autoevaluación, basados en la apropiación por parte de los niños de los estándares parentales de conducta y de la internalización de las reacciones evaluativas de los adultos.

En la construcción del sí mismo, Kaye (1986) plantea la existencia de dos tipos básicos de distinciones:

- Yo-Otros (no yo): en el descubrimiento de las fronteras entre lo que uno experimenta como yo (sí mismo) y lo que uno experimenta como no yo (otro) interviene en varias adquisiciones del desarrollo: la percepción y el control de nuestro propio cuerpo, luego la percepción de que los otros cuerpos son comparables al nuestro, después la atribución de mentes a esos cuerpos y finalmente la capacidad para imaginar el mundo desde perspectivas diferentes a la propia. Las primeras adquisiciones sensorio motrices diferencian esquemas para el control de las partes del cuerpo (manos y boca) y esquemas para usar esas partes del cuerpo en juegos exploratorios. Aproximadamente a los 9 meses, tras meses de pseudo-intersubjetividad debida únicamente a la subjetividad de los adultos, el bebe comienza por primera vez a inferir las intenciones de otras personas (coincide con la etapa de las intenciones compartidas del apego). La conciencia de sí mismo ya se haya firmemente establecida al final del segundo año de vida.
- Yo-Mi el yo es el actor y el *mi* es una previsión simultanea de cómo será vista la acción y que reacciones despertará. El yo actúa sobre lo que el mí acaba de sentir.

La *autoconciencia* es la comprensión por parte del niño de que el mundo es el resultado de la acción intencional de personas individuales y que él es una de ellas.

En los años preescolares el autoconcepto presenta las siguientes características:

- Tendencia a describirse en base a atributos externos: los niños se describen en términos de las actividades que realizan: “*soy un niño que juega al futbol*”; de sus logros o habilidades: “*soy una niña que sabe leer*”; de su apariencia física: “*soy alto*” o de algún otro rasgo distintivo de carácter general: “*soy una niña que se llama Ana*”
- Tendencia a describirse en términos globales: carácter global, vago y no específico. Por ejemplo una niña de 5 años se describirá como buena en la escuela, sin otras especificaciones.
- Tendencia a concebir las relaciones sociales como simples conexiones entre personas: se definen en términos de amigos o compañeros, hijos o hermanos, conexiones entre personas, sin involucrar sentimientos interpersonales.
- Tendencia a elaborar el autoconcepto en base a evidencias externas y arbitrarias: fundamentado en hechos concretos ocurridos en momentos determinados. La verdad acerca de si mismo suelen ser la que tienen y expresan los adultos significativos en la vida del niño. Por ejemplo: una niña de 5 años puede decirnos que es mala porque rompió un jarrón... o un niño que es lindo porque lo dice su mamá.

## **2.2. Autoconcepto en los años escolares**

A lo largo de los 6 y 12 años es posible observar en las descripciones que niños

y niñas realizan de ellos mismos un proceso continuado de cambio que se orienta en una complejidad creciente.

- 6 a 8 años: tendencia a realizar discriminaciones cada vez más finas en la descripción de uno mismo. Esas discriminaciones implican ahora comparaciones con uno mismo en las que se usan contraposiciones y contrastes del tipo todo o nada (“antes me gustaba jugar a correr pero ahora no me gusta nada”) en las que el propio yo es el principal elemento de referencia pero explorando cada vez más los contenidos internos y de naturaleza psicológico (“me pone muy contenta si viene una amiga a jugar a casa”)
- Entre los 8 a 12 años se pone en evidencia la vertiente social del autoconcepto, donde las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños adoptaran un lugar predominante. Reapareciendo el yo como espejo de la imagen que de nosotros mismos obtenemos en la vida y los intercambios sociales. Además, se observan generalizaciones que integran conductas diversas y conceptos opuestos, incrementándose además el énfasis en las descripciones referidas a contenidos y rasgos internos (“me gusta jugar con mis amigas en mi casa pero no me gustan los juegos en la calle”).

Este conjunto de cambios no ocurren ni por casualidad ni de forma azarosa, sino que están íntimamente relacionados con los importantes *progresos cognitivos* que le permiten al niño/a: integrar contenidos diversos; llevar a cabo abstracciones de nivel superior que se beneficia de la capacidad para adoptar perspectivas diferentes y conceder cada vez más importancia a las destrezas y relaciones interpersonales como elementos de referencia en sus autodescripciones.

En el siguiente cuadro, se resumen los cambios más importantes que se observan en la evolución del autoconcepto:

<b>EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO A LO LARGO DE LA INFANCIA</b>		
<b>De...</b>	<b>a...</b>	<b>Descripción del cambio</b>
Simple y global	Diferenciado y articulado	Al principio los niños forman conceptos de sí mismo de carácter global. A medida que avanza el desarrollo se hacen distinciones más precisas y articuladas.
Arbitrario y cambiante	Coherente y estable	Los niños más pequeños cambian frecuentemente su autoevaluación, que se realiza basándose en evidencia externas. Conforme crecen los niños empiezan a basarse más en juicios propios y en la evaluación de la evidencia, ganando su autoconcepto en coherencia y estabilidad.
Concreto	Abstracto	Los niños más pequeños, cuando se describen a sí mismos se centran más en los aspectos físicos, externos y visibles. La tendencia que se sigue conforme avanza el desarrollo es ir dando más peso en las autodescripciones a los aspectos no visibles, sobre todo a las características sociales y psicológicas.



Absoluto	Relativo	Al principio el autoconcepto se define sin incluir referencia a los otros, en términos absolutos. Este concepto de sí mismo va dando lugar a otro más relativo y comparativo, que se define basándose en las comparaciones con los otros.
Yo público o externo	Yo privado o interno	Los niños pequeños no distinguen entre los sentimientos privados e internos y la conducta externa y pública. Los niños mayores consideran su yo privado e interno como su “auténtico yo” no accesible a los demás”.

Fuente: Adaptado de Schaffer (1984)

### 2.3. Autoestima

La autoestima se comprende en relación con las metas que uno se propone y en relación con la importancia que le da a determinados contenidos frente a otros. Es un producto psicológico que algunas veces se acompaña con un signo positivo y otras con un signo negativo. Cuando las distancias entre los datos de la realidad y nuestras aspiraciones o deseos es corta o inexistente el signo es positivo; por el contrario cuando percibimos que lo que conseguimos o lo que somos capaces de hacer está alejado de nuestras metas e ilusiones el signo toma valor negativo.

La autoestima es la *dimensión evaluativa* del autoconcepto, es decir el valor o importancia que los niños atribuyen a sus autodescripciones, cómo evalúa el niño el concepto que tiene de sí mismo.

El marcado interés de los investigadores en la temática de la autoestima, radica en la importancia que se le atribuye como factor determinante del éxito escolar, las relaciones sociales y la salud mental. La mayoría de las investigaciones se han centrado en dos aspectos:

- Factores que determinan tener alta o baja autoestima.
- Si existen o no tendencias generales en su evolución.

Dada la importancia de que el niño desarrolle una adecuada autoestima, han sido muchas las investigaciones destinadas a estudiar los factores que la determinan. Uno de los trabajos que más luz ha arrojado, es el llevado a cabo hace bastantes años por Coopersmith (1967). Sus estudios pusieron de relieve la importancia de la aceptación y calidad del trato que dispensan los “otros significativos” de su entorno como factor determinante de la autoestima; junto con la historia personal de éxitos y fracasos.

En los años **pre-escolares**, los estilos de crianza familiar, es decir las actitudes de los padres y sus prácticas de crianza, influyen en la formación de la autoestima. La metáfora del “yo como espejo”, hace referencia a que para que un niño se valore a sí mismo necesita sentirse valorado por las personas que lo rodean.

Los estilos de crianza que favorecen la formación de una autoestima positiva se caracterizan por:

- Padres cariñosos, que aceptan a su hijo por completo y le demuestran frecuentemente su afecto.
- Padres firmes, que establecen reglas claras, sostenidas con flexibilidad. Entorno estable y predecible
- Utilizan recursos disciplinarios no coercitivos y democráticos: apelan más frecuentemente a la retirada de privilegios que el castigo corporal, estimulan al niño a que exprese sus emociones y opiniones.

Los datos acumulados en las revisiones más recientes (Harter, 1998; Schaffer, 1996) permiten sostener que la autoestima tiene un carácter multidimensional, formado por un conjunto de facetas que muestran bastante independencia unas de otras. Así una niña puede tener una alta autoestima “física” cuando se siente orgullosa de sus destrezas y habilidades corporales (aspecto que valora y en el que resulta ser competente), al mismo tiempo que tiene una autoestima “escolar” no tan buena si sus logros académicos no son acordes con sus aspiraciones en este terreno.

Las dimensiones que son relevantes para la autoestima van cambiando con la edad, está menos diferenciada en edades más tempranas, y se va haciendo más *diversificada y compleja* a medida que el desarrollo avanza.

Entre los 4 y los 7 años, se distinguen cuatro dominios de la autoestima: *competencia física, competencia cognitiva-académica, aceptación por parte de los iguales y aceptación por parte de los padres*. En este período, la autoestima tiende a ser más *idealizada*, adoptando un sesgo generalmente positivo y con una cierta confusión entre el Yo real y el Yo ideal.

Durante los **años escolares**, además de la autoestima física relativa a las características y destrezas físicas, es importante la autoestima en relación a las competencias académicas (que se diversifican en función de los distintos contenidos escolares) y la competencia social (que pasa a incluir las interacciones con los padres, con otros adultos y con los iguales). La apertura a nuevos y diversos contextos de desarrollo ofrece a cada niño/a la oportunidad de enriquecer la imagen que de ellos mismos habían construido inicialmente en el contexto familiar. A partir de los 7-8 años, el grupo de pares se convierte en una fuente de comparación constante y en el espejo que permite a cada uno contrastar y tomar conciencia de sus propias capacidades y limitaciones. Durante esta etapa, niños y niñas parecen empezar a ser capaces de autoevaluarse de forma más objetiva, desligada de su actuación en situaciones concretas. De esta manera, según avanza la edad, se va consolidando una *autoestima global* que refleja una valoración general del Yo, no ligada a una ninguna faceta específica. La valoración de sí mismo va a estar cada vez más mediatizada por la comparación social, tornándose más objetiva y realista, reduciéndose el optimismo propio de las etapas anteriores.

En la edad escolar, se suman otros determinantes de la autoestima, relacionados con la historia de éxitos y fracasos, como son el lugar (o locus) de control y los estilos atribucionales.

La relación de la autoestima con el *lugar de control*, hace referencia al control que la persona se atribuye sobre sus actos y sobre lo que le ocurre en su vida. El lugar de control puede ser de tipo interno, cuando piensa que es ella quien controla el curso de su propia vida; o externo cuando cree que son fuerzas externas, la suerte o el destino, más que las propias capacidades o el esfuerzo personal, las responsables de cómo se va delineando su trayectoria vital.

En general se considera que:

- La *autoestima positiva*; suele estar relacionada con un lugar de control interno.
- La *autoestima negativa*; suele estar relacionada con un lugar de control externo.

Un niño cuyas opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta por sus padres está recibiendo a la vez apoyo a su autoestima y un refuerzo a la idea de que él tiene un cierto poder de influencia sobre lo que le ocurre.

Los *estilos atribucionales* ante los éxitos y los fracasos son distintos entre los niños de alta y baja autoestima. Mientras que los niños de alta autoestima se atribuyen más responsabilidad personal ante los resultados exitosos que ante los fracasos, los niños de baja autoestima suelen atribuir los éxitos a circunstancias externas; y los fracasos a su falta de capacidad.

Así se definen dos estilos atribucionales:

- Con percepción de control y competencia: estos niños creen que sus éxitos se deben a sus capacidades, mientras que los fracasos suelen atribuirlos a factores externos o propios que se pueden controlar, en consecuencia desarrollan altas expectativas de éxito y adoptan actitudes entusiastas y persistentes ante nuevas tareas.
- Sin control sobre el aprendizaje: estos niños relacionan sus fracasos (pero no sus éxitos), con su capacidad, que además consideran como una característica inmodificable. Este estilo atribucional, favorece la percepción de pérdida de control sobre los propios procesos de aprendizaje, que unida al sentimiento de incompetencia que se desprende de atribuirse la responsabilidad de los fracasos, mantiene a estos niños en el círculo vicioso de la autoestima negativa.

### 3. Desarrollo de los Roles de Género

---

¿Cómo se desarrolla el género en el niño? ¿Cómo impactan los roles, estereotipos y las identidades de género en su desarrollo? ¿Cómo aprenden los niños sobre los sexos y los roles de género? La identidad masculina o femenina constituye un aspecto importante en la formación del autoconcepto y autoestima del niño. Los investigadores sociales distinguen entre las **diferencias sexuales**, que refieren a las diferencias biológicas entre los hombres y las mujeres, y las **diferencias de género**, que son las diferencias impuestas por la cultura en los roles y las conductas de los dos sexos. Como veremos, ya en la edad preescolar los niños se identifican como pertenecientes a un género, lo que no sólo condiciona la definición de sí mismo sino también los comportamientos realizados y esperados en su entorno social, del cual estas identificaciones dependen.

Casi todas las sociedades esperan que los hombres y las mujeres se comporten en forma diferente y asuman funciones diferentes. A fin de conformarse con estas expectativas, el niño necesita entender qué es un niño o una niña y debe incorporar esa información a su autoconcepto. Este proceso se conoce como **tipificación de género**, a través del cual los niños adquieren no sólo una identidad de género, sino también los motivos, valores y comportamientos considerados apropiados en su cultura para los miembros de su sexo biológico.

Para comprender este proceso, los investigadores se enfocan en tres temas separados pero interrelacionados: 1) el desarrollo de la **identidad de género**, 2) el desarrollo de **estereotipos de los roles de género** y el desarrollo de patrones de **comportamiento tipificado según el género**.

Dio Bleichmar (2005) plantea que el género es una categoría compleja que comprende: la atribución de género, el núcleo de identidad de género y el rol de género. Lo concerniente a la atribución de género alude a la asignación de significados efectuada por los adultos. El núcleo hace referencia a la organización de un ideal de género, prototipo del cual se toma como modelo y el yo tiende a conformarse de acuerdo a él. El rol de género tipifica cómo debe ser el sujeto femenino o masculino, en este sentido, el género es un modelo normativo.

### **3.1. Desarrollo del Concepto de Género**

El primer paso en el desarrollo de la identidad de género es discriminar a los hombres de las mujeres y colocarse en una de esas categorías. Los bebés de seis meses de edad, usan las diferencias en el timbre vocal para discriminar el habla femenina de la masculina (Miller, 1983) y al año de vida pueden diferenciar en forma confiable fotografías de hombres y mujeres así como comenzar a relacionar las voces con rostros en pruebas de percepción intermodal (Leinbach y Fagot, 1993; Poulin-Dubois y cols, 1998).

Entre los dos y tres años, los niños comienzan a comunicarnos lo que saben sobre el género a medida que incorporan a su vocabulario y utilizan de manera correcta etiquetas como “mami” y “papi”. Hacia los tres años, buena parte de los niños pueden denominarse a sí mismos en forma precisa como niños o niñas, aunque les toma más tiempo comprender que el género es un atributo permanente. Por lo general, entre los cinco y siete años, comienzan a entender que el género es un atributo inmutable, de modo que la mayoría de los niños tiene una identidad firme orientada hacia el futuro como niño o niña para cuando ingresan a la escuela primaria.

### **3.2. Desarrollo de los Estereotipos de Género**

Durante la *etapa pre-escolar*, los niños saben que ellos y las niñas prefieren diferentes tipos de actividades, y ya han comenzado a jugar de manera estereotipada de acuerdo con el género, lo cual demuestra que la adquisición de los estereotipos de los roles de género comienza más o menos al mismo tiempo en que se percatan de sus identidades básicas como niños o niñas.

En esta etapa, los niños aprenden cada vez más sobre los juguetes, actividades y áreas de logro considerados apropiados para niños y para niñas y suelen mostrarse rígidos e intolerantes con las transgresiones sexuales. Posiblemente estas conductas responden a su necesidad de clasificarse con firmeza como niño o niña (Serbin y cols.; 1999; 2001)

Ya en la etapa escolar, los niños son capaces de establecer distinciones entre los sexos teniendo en cuenta dimensiones psicológicas. Primero aprenden los rasgos positivos que caracterizan a su propio género y los rasgos negativos asociados con el otro sexo. Paulatinamente adquieren mayor flexibilidad cognitiva, y a la vez reducen el nivel de sexismo de su pensamiento respecto al género, pudiendo distinguir claramente entre las reglas morales que las personas están obligadas a obedecer y las normas de los roles de género que son una costumbre pero no son obligatorias.

### **3.3. Desarrollo del Comportamiento Tipificado por el Género**

Las diferencias sexuales en las preferencias por los juguetes y actividades, se desarrollan muy pronto. Para comprender este proceso es necesario conocer dos fenómenos que se observan:

- *Segregación de género*: es la tendencia de los niños a asociarse con compañeros de juego del mismo sexo y a pensar en el otro sexo como un grupo ajeno. En la *etapa pre-escolar*, es notable cómo los niños comienzan a rechazar en forma activa a los compañeros de juego del sexo opuesto y tienden a pasar muchísimo más tiempo con compañeros del mismo sexo que con pares del otro sexo. Este fenómeno se vuelve más intenso en la *etapa escolar*; observándose que aquellos niños que insisten en mantener límites de género claros y que evitan asociarse con pares del sexo opuesto, tienden a ser vistos como socialmente competentes y populares, mientras que otros niños que se muestran más flexibles frente a las reglas de segregación tienden a ser menos populares y están menos adaptados. De hecho, es probable que los niños que exhiben una preferencia por las amistades del otro sexo sean rechazados por sus compañeros.
- *Diferencias sexuales en el comportamiento tipificado por el género*: muchas culturas, asignan una posición mayor al rol del género masculino, a la vez que los niños enfrentan presiones mayores que las niñas para adherirse a códigos de conducta apropiados para su género. Nótese que es más probable que padres de niñas se muestren más dispuestos a ofrecer un camión a sus hijas, que entregarle una muñeca a sus hijos varones. Por otro lado, los niños son más rápidos que las niñas para adoptar preferencias por juguetes tipificados por el género. En la *etapa escolar*, tanto los niños como las niñas son más conscientes de lo que se espera de ellos y se conforman con estas prescripciones sociales. No obstante, las niñas presentan mayores probabilidades de conservar el interés en juegos y actividades del sexo opuesto. Esto puede relacionarse con que tempranamente se percatan de que el comportamiento masculino es más valorado, y además a las niñas se les da mayor libertad que a los niños para participar en actividades propias del otro sexo. Los juegos masculinos de mo-

vimientos rápidos y los juguetes de acción pueden resultar más interesantes que los juguetes y actividades familiares (muñecas, casas de muñeca, juegos de vajilla, etc), impuestos a menudo a las niñas para favorecer su orientación al cuidado de los demás y su capacidad expresiva.

Actualmente, como resultado de la visibilización que sobre la impicancia y el dominio generan determinados estereotipos de género sobre la atribución de diferentes tareas y habilidades a hombres y mujeres, es que, paulatinamente, en los diferentes ámbitos (familia, centros educativos, clubes, etc) se avanza sobre el reconocimiento de la necesidad de promover la igualdad en relación a la distribución de determinados roles y actividades. Hoy, por ejemplo, podemos hablar de familias donde ambos padres trabajan fuera del hogar y distribuyen las tareas dentro del mismo, como cuidado de los niños, compras, cocina, entre otros quehaceres, cuestiones que no eran muy comunes décadas atrás.

La temática del género y la división de las tareas y el trabajo en función de ser hombre o mujer, es un tema relevante en la agenda actual, generándose una fuerte discusión, sobre todo en lo que se considera discriminación por género, es decir que determinadas tareas serían solo para mujeres y otras tantas solo para hombres, con las consecuencias de exclusión que esto podría generar. Un aspecto relevante, que contribuye a la construcción en la tipificación de género, y que debe incluirse en el análisis del tema, es el papel que desempeñan los medios de comunicación en la transmisión de modelos y roles femeninos y masculinos, desde las series infantiles, la publicidad y hasta la manera en que se dan a conocer las noticias.

En el siguiente cuadro se resumen las principales características de la identidad, estereotipo y tipificación de género en el niño preescolar y escolar:

<b>Edad</b>	<b>Identidad de Género</b>	<b>Estereotipamiento de Género</b>	<b>Comportamiento Tipificado por Género</b>
Hasta los 2 ½ años	Surge la habilidad para discriminar a los hombres de las mujeres.  El niño se clasifica con precisión como un niño o una niña.	Surgen algunos estereotipos de género.	Surgen las preferencias por juguetes y actividades tipificadas por género.  Surgen las preferencias por compañeros de juego del mismo sexo (segregación de género)
3-6 años	Surge la conservación de género (reconocimiento de que el género es inmutable)	Se rigidiza el estereotipamiento de género de intereses, actividades y ocupaciones.	Se fortalecen las preferencias por los juegos o juguetes tipificados por el género, en particular entre los niños.  Se intensifica la segregación de género.

7-11 años		Surge el estereotipamiento de género en las áreas de los rasgos de la personalidad y del logro.  El estereotipamiento de género pierde rigidez.	Continúa fortaleciéndose la segregación de género.  Las preferencias por juguetes y actividades tipificados por el género continúan fortaleciéndose entre los niños; las niñas desarrollan (o conservan) intereses en algunas actividades masculinas.
A partir de los 12 años	La identidad de género adquiere mayor importancia, lo cual refleja las presiones para la intensificación de género.	La intolerancia ante los modales propios del otro sexo incrementan al inicio de la adolescencia.  El estereotipamiento de género se flexibiliza en la mayor parte de los aspectos en las etapas más tardías de la adolescencia.	El conformismo con los comportamientos tipificados por el género se incrementa al inicio de la adolescencia, lo cual refleja intensificación de género.  La segregación de género pierde intensidad.

Fuente: Shaffer, D. (2000)

### 3.4. Teorías de la Tipificación y del Desarrollo de los Roles de Género

Tal como sucede en otras temáticas que se han desarrollado en el libro, desde las diferentes posturas teóricas se plantean distintos argumentos para explicar la razón que da origen a las diferencias de género, el porqué de las conductas, roles y características, propias o esperables para el hombre y la mujer. Algunas harán más incapié en el efecto de la biología, otras en la conducta, el aprendizaje, los genes o la cultura.

Antes de embarcarnos en un recorrido por estas teorías clásicas, es importante contextualizar, el momento histórico que le otorga visibilidad al término y a la temática. Podemos reconocer su origen entre los grupos de feministas americanas, quienes en la décadas del sesenta al ochenta insistían en que la condición sexual no era producto de las distinciones basadas en el sexo biológico.

El concepto ponía al descubierto, el rechazo al determinismo biológico implícito en la utilización de términos tales como “sexo” o “diferencia sexual” y resaltaba la importancia de las prácticas sociales en la situación de inferioridad de las mujeres. De este modo, las feministas lograban diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología y además, poner en cuestión las características y prácticas femeninas naturalizadas (Scott, 2008).

Un referente clave del cuestionamiento de la idea de “naturaleza femenina” es Simone de Beauvoir quien, en su libro “El segundo sexo” demostró que la alienación de las mujeres es de orden cultural, social e histórico. La autora cuestionó los mitos sobre la mujer al definirlos como atributos que lo social le ha impuesto al definirla como lo Otro. Afirmando que la mujer “no nace sino que se hace”. Al eliminar la connotación

biológica, la sustitución del término “sexo” por el término “género” marcó el carácter social, político, histórico y cultural de las identidades de género.

Como hemos planteado en los apartados anteriores la distinción entre sexo y género, que se ha extendido ampliamente en el campo de las ciencias sociales y humanas, es parte de la conceptualización necesaria para referirse al tema de género.

Retomando algunas posturas teóricas, podemos destacar distintos aspectos relevantes que marcan diferencias en lo concerniente a esta temática:

- Desde el psicoanálisis, encontramos que para Freud la sexualidad (el instinto sexual) es innata. Es en la etapa fálica cuando se determinan, a partir de la resolución del complejo de edipo entre los 3 y 6 años de edad y mediante la identificación con el progenitor del mismo sexo, las diferencias en la identidad femenina o masculina.
- Si tomamos el conductismo podemos encontrar al respecto que, los roles se aprenden y se refuerzan mediante años de premios y castigos. También sostiene que este aprendizaje se da por la observación e imitación de personas valoradas socialmente.
- Los cognitivistas, en cambio, al explicar la identidad de género y las diferencias de género, se centran en la forma como un niño aprende intelectualmente un tema. El pensamiento de los niños sobre género sigue sus esquemas cognitivos, que son estáticos y egocéntricos.
- La perspectiva sociocultural hace incapié en que las pautas y normas culturales producen las diferencias entre hombres y mujeres. Para romper con la restricción de las expectativas culturales de género y para alentar a los individuos para que se definan en primer término como seres humanos, más que como hombres y mujeres, muchos padres y maestros propugnan la idea de la androginia. Destacando que esto no es pensable sólo impulsados por la cognición o el refuerzo parental, sino que implica un cambio en las ideas y prácticas culturales.
- Desde la denominada teoría de los sistemas epigenéticos se considera que todos los aspectos de la conducta humana, incluidos los roles y las actividades de género, son el resultado de la interacción entre genes y experiencia temprana, no solo para el individuo sino también para la especie (Shaffer, 2000, Berger y Luckman, 2006)



# CAPITULO 13

## Desarrollo Cognitivo

*Faas, A.E.*

### I. La Función Semiótica o Simbólica

En los estadios del desarrollo cognitivo planteados por Piaget, luego del denominado “sensoriomotriz” que caracteriza al niño de 0 a 2 años, sigue el llamado estadio “pre-operacional”, característico del niño en edad preescolar. La transición del estadio sensoriomotriz al preoperacional viene posibilitado por el surgimiento de la **función semiótica**. Aquí la inteligencia se transforma de práctica en representacional. La función semiótica o simbólica puede definirse como “la capacidad de emplear símbolos o representaciones mentales (palabras, números o imágenes a los que la persona a otorgado un significado) que permite pensar en las cosas sin que se encuentren físicamente presentes”. Implica utilizar signos y símbolos que funcionan como sustitutos de las cosas. Con la función simbólica el niño supera el mundo perceptual reducido a las situaciones presentes y se sumerge en representaciones que le van a permitir objetivar los hechos separados de **él** mismo, de su aquí y ahora, accediendo al mundo del pensamiento. Cuando el niño accede a este “mundo mental interior” los significantes se diferencian de los significados y permiten evocarlos cuando no están presentes. Ya no necesita actuar “materialmente” sobre la realidad puede representarla sustituyéndola mediante símbolos. Entre los 18 y 24 meses surgiría la función de representación en el niño y su acceso a la función simbólica. El gran avance del niño es que puede lograr la representación (significante) de lo representado (significado). Gradualmente avanza de los denominados *significantes perceptivos* característicos del periodo sensoriomotriz a los *significantes diferenciados* que posibilitarán el pensamiento del niño preoperacional. Podemos establecer la comparación en la siguiente tabla:

ETAPA	SENSORIOMOTRIZ	PREOPERACIONAL
<b>Tipo de Significante</b>	Perceptivo	Diferenciado
<b>Características</b>	<p><b>Indices o indicios:</b></p> <p>Implican aspectos o partes del objeto percibido que operan como antecedentes del mismo. La parte remite al todo. Por ejemplo, cuando el bebé observa una mano que abre la puerta de su habitación, <b>ésta</b> viene ligada a una persona que</p>	<p><b>Símbolos:</b></p> <p>Implican significantes que son dependientes del objeto que designan ya que guardan una semejanza estrecha o una relación motivada con <b>él</b>. En el juego simbólico el niño manifiesta esto cuando “hace comiditas” con</p>

<p><b>Características</b></p>	<p>ingresa a la misma. La mano es el significante que alude al cuerpo de la persona, el significado. No hay significante diferenciado, ambos coinciden en un mismo objeto).</p> <p><b>Señales:</b></p> <p>Aquí hay cierta distancia entre significante y significado ya que la representación ya no es parte del objeto pero tiene una relación cercana temporal o espacialmente. Los bebés aprenden a reconocer señales en los procesos de condicionamiento clásico cuando un estímulo anticipa a otro que está por venir condicionando luego esta respuesta (cuando al bebé que se le calienta la mamadera en microondas observamos que comienza a sobreexcitarse cuando escucha el sonido del mismo, porque <b>éste</b> “señaliza” que viene la mamadera. El sonido es el estímulo “señal” –condicionado- a la que se condiciona la repuesta de sobreexcitación).</p>	<p>piedras para representar a papas, o pasto para la ensalada, o utiliza un palo para que sea la espada de un superhéroe.</p> <p><b>Signos:</b></p> <p>Aquí los significatnes son arbitrarios y establecidos por convención en relación a los significados. No hay relación estrecha entre ellos. El lenguaje es el mejor ejemplo de esto ya que constituye un sistema de signos arbitrarios utilizados colectivamente por convención cultural. Entre una cosa y el conjunto de letras con que se la nombra no existe ninguna relación, la misma cosa podría haberse designado con otro conjunto de letras, como sucede en los diferentes idiomas. Lo mismo ocurre con otros símbolos como los matemáticos o lógicos.</p>
-------------------------------	--	---

Existe una continuidad entre el grado de conexión significante-significado que va de los índices y señales, a los símbolos y signos. En los índices y señales existe indiferenciación significante-significado, en los símbolos encontramos semejanzas o relaciones motivadas mientras que en los signos existe independencia significante-significado, por lo que se establecen convenciones para que sean comprendidos por el colectivo cultural. Esto no ocurre con los símbolos, que permiten reconocer fácilmente aquello que designan, por lo que pueden ser individuales (Delval, 1996).

### **1.1. Manifestaciones de la función simbólica**

La función simbólica se manifiesta en cinco conductas: imitación diferida, imagen mental, juego simbólico, dibujo y lenguaje.

#### **- Imitación Diferida**

En el niño la imitación evoluciona progresivamente de aquella directa y refleja que realiza en espejo frente a la conducta de los otros, la que puede apreciarse incluso ya desde los primeros días de vida a la imitación simbólica. Desde aproximadamente los 18 meses a los 3 años este tipo de imitación está en su apogeo. Piaget establece una evolución desde la imitación directa a la diferida e indirecta. Al final del período sensoriomotor, entre la imitación directa y la indirecta, propia del período preoperacional, el niño transcurre por la imitación diferida. Aquí puede imitar en ausencia del modelo, aunque

carece aún de representación en sentido estricto. El comienzo de la representación se caracteriza por la demora en imitar al objeto o situación percibida. Si tomamos como ejemplo el saludo, cuando el niño es saludado con la mano y repite el gesto está realizando imitación directa, pero cuando demora la acción de saludar y no imita el saludo inmediatamente, sino que lo hace luego de pasada la situación de despedida, esta acción ha comenzado a interiorizarse. Aquí se inicia la imitación diferida, la que evoluciona a simbólica cuando finalmente puede realizar el gesto manual de saludar en una situación de despedida sin que el otro haya realizado gesto alguno (Griffa y Moreno, 2005). Es hacia el año y medio cuando la imitación, al incluir acciones no presentes que el niño ha percibido hace tiempo, deja de ser una copia directa del modelo para convertirse en un significante diferenciado del significado. Es el “modelo mental interno” el que entra en juego.

### **-Imagen Mental**

La imagen mental implica una forma de representación interna ligada al recuerdo de un objeto o fenómeno. Las imágenes mentales están ligadas a la percepción pero no son residuos directos de éstas sino que implican verdaderas representaciones perceptuales de los objetos. La idea de que las imágenes derivan de la percepción ya era rechazada fuertemente por Piaget, quien sostenía que las mismas son siempre el resultado de una actividad del sujeto. Las imágenes derivan de la imitación, implican la imitación interiorizada del conocimiento que el sujeto tiene sobre el objeto, por lo que están muy ligadas al nivel de desarrollo intelectual del niño (Piaget e Inhelder, 2002). Piaget sostiene que la imagen mental implica reproducción interiorizada del modelo por lo que implica actividad representativa.

### **-Dibujo**

Para Piaget el dibujo está a mitad de camino entre la imagen mental y el juego simbólico y, tal como sucede con la imagen mental, implica un esfuerzo del niño por imitar lo real. Es una forma de imitación de la realidad en estrecha relación con la imitación diferida y con la imagen mental. Al dibujar el niño representa gráficamente sus experiencias y conocimientos sobre el mundo. El dibujo evoluciona con las capacidades cognitivas del niño y gradualmente involucra más y más control de movimientos y motricidad fina.

En un posterior apartado se desarrollarán en detalle las etapas que implica la evolución del dibujo en el niño.

### **-Juego Simbólico**

El juego simbólico, entendido como los juegos de rol o ficción, es propio del período comprendido entre los 2 y 5/6 años, y se inicia cuando el niño ha adquirido la función semiótica. El niño imita el modelo interiorizado, que puede corresponder a un rol adulto o a la conducta de un animal, por ejemplo, y duerme y acuna a su muñeca o camina en cuatro patas diciendo “miau”. La “interpretación” de los personajes presenta una intensidad en donde la realidad y la ficción parecieran confundirse, sin embargo, la realidad del juego implica el “como si”, donde la conciencia de ficción para el niño está presente. Experimentar el mundo “como si” fuera un adulto enriquece el mundo

del niño, lo ayuda en su adaptación social y a la adquisición de posteriores conductas regladas propias del período siguiente. El desempeño de roles autoafirma el yo, permite al niño asumir distintas posiciones, mostrar sus capacidades y expresar sus progresos frente a los otros. Asimismo, mediante la ficción el niño puede representar sus conflictos actuando aquello que lo angustia canalizando, de esta manera, sus sentimientos mediante el juego. El mayor conocimiento social, los avances cognitivos y la mayor capacidad de coordinación y control del cuerpo posibilitan el desarrollo gradual del juego hacia el cooperativismo y la grupalidad, tal como aparecerá en la edad escolar.

En un posterior apartado se desarrollarán en detalle las etapas que implica la evolución del juego en el niño.

### **-Lenguaje**

El lenguaje implica un sistema arbitrario de signos y símbolos utilizados por una determinada cultura para comunicarse. Para Vigotsky es la herramienta cultural por excelencia y necesariamente se construye socialmente. Pensamiento y lenguaje están estrechamente vinculados ya que el primero está ligado a la función simbólica sustituyendo los hechos por imágenes o palabras y es la función simbólica la que posibilita la representación mental y la construcción del “mundo interior” del ser humano. Al hablar el niño expresa de manera simbólica los hechos haciendo accesible el contenido de su pensamiento. Aunque el lenguaje evoluciona del balbuceo a las primeras palabras con significado y frases cortas en el período sensorio-motriz, es a partir del surgimiento de la función simbólica que el niño accede en sentido estricto al lenguaje hablado. Es el pensamiento lo que posibilita el surgimiento del lenguaje. Cada progreso lingüístico está precedido por un progreso intelectual por lo que los logros del lenguaje en el período sensorio-motor pueden tomarse como “prerrequisitos” para la adquisición del lenguaje que serán el fundamento de la capacidad lingüística posterior (Delval, 1996).

Las diferentes etapas en la adquisición del lenguaje ya han sido mencionadas en los capítulos anteriores del presente libro.

## **2. La Inteligencia del niño preescolar: Inteligencia Pre-Operacional**

---

La transición entre la inteligencia sensoriomotriz a la inteligencia preoperacional en el niño viene posibilitada, como ya se mencionara, por el surgimiento de la función simbólica, entendiendo por la misma a la “capacidad de emplear símbolos o representaciones mentales (palabras, números o imágenes a los que la persona a otorgado un significado) que permite pensar en las cosas sin que se encuentren físicamente presentes”. Los actos de la inteligencia sensoriomotora tienden a la satisfacción práctica con distancias muy cortas entre los sujetos y los objetos. El niño sensoriomotor sólo se interesa por el ambiente inmediato. Pero a partir de la función semiótica el niño supera esto e intenta conocer la totalidad del mundo, incluyendo lo no visible. Ocurre, por lo tanto, un distanciamiento espacio-temporal entre los

sujetos y los objetos. Varía aquí la naturaleza de los esquemas de acción utilizados y su funcionamiento, ahora son *representativos*, no prácticos. El paso se logra mediante la imitación, que el niño individualiza y produce la imagen mental, en la que tiene un gran papel el lenguaje. Es este distanciamiento espacio temporal entre los sujetos y los objetos el que posibilitará el posterior desarrollo de las operaciones lógicas de los periodos ulteriores.

## **2.1. Fases del pensamiento preoperacional según Piaget**

### **Preconceptual entre los 2 y los 4 años**

En esta etapa el infante logra la representación de objetos o cosas a partir de un sonido u otro objeto, por ejemplo, meterse en una caja de cartón y emitir un sonido similar al de un motor, para simular que va conduciendo un vehículo. El pensamiento está basado en preconceptos, que son esquemas representativos concretos. El niño utiliza una imagen tipo que representa todas las realidades que puedan encuadrarse dentro de ella. Todavía no son capaces de mantener la identidad de los objetos cuando se producen cambios visibles. Aunque es capaz de pensar y expresar lo que piensa rara vez tiene en cuenta lo que puedan estar pensando o sintiendo los demás (pensamiento egocéntrico). A esta edad los niños razonan de manera transductiva, es decir que van de un caso particular a otro particular para formar conceptos sacando conclusiones mediante la relación indebida de situaciones particulares.

Las principales características, entonces, son:

- El pensamiento está basado en preconceptos, que son esquemas representativos concretos. Una imagen tipo representa todas las realidades que puedan encuadrarse dentro de ella.
- El desarrollo del lenguaje incrementa el alcance y velocidad del pensamiento, pero como éste se adquiere con lentitud el pensamiento estará ligado en gran medida a las acciones en esta etapa.
- Para explicar sus creencias y teorías sobre el mundo, el niño comienza a pensar en términos de relación considerando que lo que ocurre en proximidad a una cosa se relaciona con ella. La causalidad se impregna de la inmediatez perceptiva. Es esta inmediatez la que se hace visible en las explicaciones “yuxtapuestas” (encadenamiento de explicaciones sin relación lógica entre sí), el “sincretismo” (donde liga lo que no está relacionado en la realidad al tratar de vincular todo su mundo perceptual mediante analogías inmediatas). Por ejemplo dice “la luna crece” cuando se va haciendo llena, pensando que lo hace tal como ocurre con los seres vivos.
- Razona de manera “transductiva” (donde va de un caso particular a otro particular para formar conceptos), donde también la cercanía de hechos inconexos entre sí se unen en una explicación causal del mundo. Saca conclusiones relacionando indebidamente situaciones particulares.

- El niño elabora sus explicaciones del mundo en función de su propia perspectiva, sin tener en cuenta lo que puedan estar pensando o sintiendo los demás (pensamiento egocéntrico).
- No es capaz de mantener la identidad de los objetos cuando se producen cambios visibles, por su “centración” de pensamiento. Por ejemplo cuando tiene que comparar igual cantidad de líquido transvasado a dos recipientes diferentes “centra” su razonamiento sólo en la altura de los vasos y responde de manera errónea que uno de ellos (el más alto) tiene más líquido.

### **Pensamiento intuitivo entre los 4 y los 7 años**

Aquí el niño o niña no actúa por la razón sino por la intuición, por la percepción instantánea y clara, pero aún pre-lógica. El pensamiento es intuitivo porque afirman sin pruebas. Es en estas edades cuando la función simbólica está en su máxima expresión. Los niños organizan mejor el mundo, ya pueden centrarse en dos dimensiones y adquieren el principio de dependencia funcional comprendiendo que algunos acontecimientos van asociados a otros y que una modificación en el primero lo hará en el segundo. Ya puede tener una conversación continuada en la que manipula diversas situaciones y objetos pero expresa solo una idea a la vez y no es capaz de considerar todas las partes que componen un todo. Los preescolares asumen que las demás personas piensan como ellos y que una breve explicación de sus pensamientos hace que todos lo entiendan. Al niño le interesa la idea general, le interesa el todo, se inclina por la globalidad, a esto Piaget le denominó “sincretismo”: reunión o fusión de diversos elementos.

Las principales características entonces, son:

- La función simbólica está en su máxima expresión.
- Los niños son capaces de organizar mejor el mundo, pudiendo ya centrarse en dos dimensiones, además de adquirir el principio de dependencia funcional, a partir del cual comprenden que algunos acontecimientos van asociados a otros y que una modificación en el primero lo hará en el segundo.
- El pensamiento de los niños de esta edad ya puede centrarse en relaciones entre objetos. Cuando hacia el final de esta etapa compara iguales cantidades de líquido transvasados a dos recipientes diferentes y corrige la “centración” sobre la altura con una “descentración” sobre el ancho puede decir “la cantidad del vaso B parece menos agua porque es más bajo”. El paso de una concentración a dos sucesivas preanuncia las operaciones lógicas, al razonar sobre las relaciones se encamina hacia la noción de conservación y el nivel operatorio.
- El niño ya puede tener una conversación continuada en la que manipula diversas situaciones y objetos y los relaciona entre sí, pero en general expresa sólo una idea a la vez y no es capaz de considerar efectivamente todas las partes que componen un todo.
- Como el pensamiento del niño aún es egocéntrico, asume que las demás personas piensan como ellos y que una breve explicación de sus pensamientos hace que todos lo entiendan.

- El pensamiento se caracteriza por ser intuitivo, ya que el niño afirma sin pruebas. Sin embargo, la intuición representa un progreso sobre el pensamiento preconceptual, en tanto implica una conciencia rudimentaria de las relaciones e implica configuraciones de conjunto.

Las principales características del desarrollo cognitivo en esta etapa pueden resumirse en:

- Desarrollo de la función simbólica, que como se mencionara implica la capacidad para representarse mentalmente imágenes visuales, auditivas o cinestésicas que tienen alguna semejanza con el objeto representativo.
- Comprensión de identidades: comprensión de que ciertas cosas siguen siendo iguales aunque cambien de forma, tamaño o apariencia. El desarrollo y convencimiento de esto no es definitivo sino que es progresivo.
- Comprensión de funciones: El niño comienza a establecer relaciones básicas entre dos hechos aunque aún de manera vaga, no con absoluta precisión.

### Logros del pensamiento preoperacional

Uso de símbolos	No necesitan contactos con un objeto o evento para pensar en él. Imaginación en los juegos.	Preguntan a su madre sobre los elefantes del circo que vieron varios meses atrás.
Discernimiento de las identidades	Las modificaciones superficiales no alteran la naturaleza de las cosas.	El papá se viste como pirata pero continúa siendo el mismo.
Entendimiento de causa-efecto	Los eventos tienen causas y efectos.	Al observar una pelota rodar detrás de una pared, busca detrás de la persona que la pateó.
Clasificación	Organización de objetos, personas y eventos en categorías significativas.	Clasificación en dos monedones: "grandes" y "pequeños".
Noción de número	Pueden contar y manejar cantidades pequeñas. Principios de la enumeración (1 a 1; orden estable, irrelevancia del orden; cardinalidad; abstracción).	Reparte caramelos y los cuenta.
Empatía	Capacidad de imaginar cómo pueden sentirse los demás.	Consuela a un amigo.
Teoría de la mente	Conciencia de la actividad mental y del funcionamiento de la mente.	Oculto galletas en una caja diferente de la habitual donde su hermano nunca las buscará.

Fuente: Papalia, Olds y Feldman, 2007.

Resumiendo los logros del niño preoperacional, diremos que el niño de esta edad podrá predecir cada vez más y más el mundo mediante el desarrollo de la *comprensión de identidades*, y esta comprensión será la base de su autoconcepto. A su vez, la capacidad de representación le ayuda a realizar juicios cada vez más precisos en torno a las *relaciones espaciales* y la comprensión de eventos familiares del mundo físico los ayuda a comprender la *causa* de los fenómenos. Las causas anteceden a los fenómenos y producen un efecto. La noción de causalidad progresa a la par de la de tiempo y espacio. Al poder representar, el niño comienza a separar presente de pasado y también del futuro inmediato. Comprende progresivamente frases del tipo de “después de la escuela vamos a...” o “antes de comer hacemos...”. Comienza a distinguir antes y después pero su ubicación está fundamentalmente centrada en el presente ya que la noción de tiempo culmina su desarrollo recién en la niñez escolar. Al ir avanzando en identificar similitudes y diferencias entre las cosas puede comenzar a clasificar y seriar, y esto les ayuda a entender y organizar también la vida social. Hacia los 4 años los niños pueden también contar, nombrando una secuencia de números y empiezan a organizar intuitivamente estrategias para sumar o restar. La noción de número se construye estableciendo entre los objetos relaciones de orden (seriación) y de inclusión jerárquica (clasificación). Al seriar el niño ordena los elementos según sus características crecientes o decrecientes, y esto lo ayuda a comprender posteriormente la sucesión numérica. Al mismo tiempo, el niño va descubriendo la cardinación, es decir, entiende que si se añade un elemento a un conjunto de 3 tendremos 4, siendo 4 el siguiente de 3, y el **último** número mencionado será el número total de elementos contados. Junto a esto el niño progresa en la clasificación, que implica agrupar elementos discriminándolos en colecciones de clases. Por lo general a esta edad las agrupaciones no incluyen más de dos propiedades simultáneas de los objetos (por ej. color y forma) (Griffa y Moreno, 2005).

Pero el niño preoperacional no puede todavía pensar en forma lógica, lo que realizará en la próxima etapa denominada de las operaciones concretas.

En el siguiente cuadro se resumen las principales limitaciones del pensamiento preoperacional que serán superadas en el niño de edad escolar con el pensamiento lógico-concreto.

### Limitaciones del pensamiento preoperacional

	Característica	Ejemplo
Centración	Se hace foco en un aspecto de la situación descuidando los restantes	Creer que se tiene más jugo porque está en un vaso alto
Irreversibilidad	No se comprende que es posible revertir operaciones y restablecer la situación original	El jugo puede ser devuelto a otro recipiente que contradiga el supuesto de mayor cantidad
Estados vs. transformaciones	No se comprende el significado de la transformación entre los estados	No se comprende que al modificar la forma de un líquido no cambia la cantidad
Razonamiento transductivo	Se pasa de un asunto a otro viendo causas donde no existe ninguna	El niño fue malo con su hermano, éste se enfermó, concluye que <b>él</b> lo hizo enfermar



Egocentrismo	Asumen que todos piensan, perciben y sienten como ellos	No da vuelta el libro para que se contemple el dibujo desde el otro
Animismo	Atribuyen vida a objetos que no la tienen	Da vida a sus juguetes y muñecos
Confusión apariencia / realidad	Confunden lo que es real con el aspecto exterior o con situaciones creadas por su imaginación	Una esponja con aspecto de piedra, sostiene que parece una piedra y entonces realmente lo es.

Fuente: Papalia, Olds y Feldman, 2007.

Para Piaget, una de las grandes limitaciones del pensamiento preoperacional es la irreversibilidad de pensamiento, puesta de manifiesto en la respuesta de los niños de esta edad en la variedad de tareas de conservación que él les ofrecía. En estas tareas, la noción de conservación se consideraba completa cuando el niño, además de responder a la pregunta del investigador, podía justificar de manera adecuada su respuesta.

En el siguiente cuadro puede verse un ejemplo de las diferentes tareas de conservación brindadas a los niños y las respuestas típicas del pensamiento preoperacional.

### Tareas de conservación piagetianas y respuestas del preescolar

Conservación	Muestra	Transformación	Pregunta	Respuesta
Número	Dos hileras de dulces iguales y paralelas	Aumente el espacio en una	¿ <b>Existe</b> el mismo número en cada uno?	“La más larga tiene más”
Longitud	Dos palos paralelos de igual longitud	Desplace uno hacia la derecha	¿ <b>Tienen</b> igual longitud?	“El de la derecha (o izquierda) es más largo”
Líquido	Dos vasos idénticos con igual cantidad	Vierta el líquido de uno en un vaso más alto	¿ <b>Tienen</b> la misma cantidad los dos vasos?	“El más alto tiene más”
Materia (masa)	Dos bolas de arcilla del mismo tamaño	Convierta una en salchicha	¿ <b>Tienen</b> la misma cantidad de arcilla?	“La salchicha tiene más”
Peso	Dos bolas de arcilla de igual peso	Convierta una en salchicha	¿ <b>Pesan</b> ambas lo mismo?	“La salchicha pesa más”
Área	Dos conejos de juguete, dos trozos de cartón (pastizales) con piezas (establos)	Reorganice las piezas de uno de los cartones	¿ <b>Tiene</b> cada conejo igual cantidad de pasto para comer?	“El que tiene las fichas más cerca tiene más”
Volumen	Dos vasos de agua con dos bolas de arcilla iguales	Convierta una bola en salchicha	¿ <b>Si</b> colocamos la salchicha de nuevo en el vaso, estarán las aguas a igual altura?	“El agua del vaso con la salchicha estará más arriba”

Fuente: Papalia, Olds y Feldman, 2007.

### 3. La inteligencia del niño en edad escolar: Inteligencia Operatoria Concreta

---

Aquí aparece la inteligencia operacional a raíz de la reversibilidad (invertir las propias acciones a fin de conocer el estado inicial). El niño internaliza los objetos que percibe o que ha percibido en el mundo real o concreto; los clasifica, es decir, los agrupa en una clase y los ordena relacionándolos en serie. Puede clasificar objetos en categorías como forma, color o ambos. Sabe que una subclase (por ejemplo las rosas de un ramo) tiene menos miembros que la clase que la contiene (por ejemplo las flores del ramo total). Puede seriar y realizar inferencias transitivas. Por ejemplo, puede organizar un número de palos en orden ascendente y colocar uno de tamaño intermedio donde corresponde. Si un palo es más largo que otro y éste más largo que un tercero, entonces el primero es más largo que el último. Ha logrado la conservación. Por ejemplo, sabe que si una bola de arcilla se convierte en salchicha la cantidad es la misma. Más tarde sabe que tienen el mismo peso. En la adolescencia comprende que ambas desplazan igual cantidad de agua.

Ahora el niño puede organizar la experiencia como un todo, considerando las diferentes posibilidades que afectan un fenómeno, pudiendo retornar al estado original del mismo. Las experiencias comienzan a ordenarse por separado o formando parte de unidades más amplias. El establecimiento de relaciones entre ellas le permite ordenar el mundo y entenderlo cada vez más sujeto a la realidad. La toma de conciencia de que cada objeto o fenómeno puede ser analizado desde varias alternativas lo va sumergiendo en una manera de construir la realidad de manera lógica y científica en oposición a las construcciones intuitivas propias del preescolar, donde la mera proximidad de las experiencias y su imagen perceptual resultaba suficiente. Es cuando el niño puede construir sistemas de conjuntos componibles y reversibles que las intuiciones se transforman, entonces, en operaciones. El gran logro de las operaciones concretas es la reversibilidad. Con la reversibilidad el niño puede vincular un hecho o pensamiento con las partes interrelacionadas que lo componen. Puede así descomponer los fenómenos desde su principio a su final o a la inversa, desde su final hacia su principio. Como la reversibilidad permite el regreso al punto de partida de cualquier operación o proceso, el aprendizaje de las matemáticas comienza a esta edad (por ej. sumar y restar).

En este periodo su pensamiento es **interno**, ya que los agrupamientos se llevan a cabo en su mente; pero su pensamiento también es **concreto** ya que manipula los objetos del mundo real; a su vez, su pensamiento es **descentralizado** porque el niño puede concentrarse en dos aspectos de un mismo fenómeno y es capaz de coordinar con ellos.

Para los niños que transitan este período, el punto de partida debe ser **lo que es real** porque los niños en la etapa de las operaciones concretas sólo pueden razonar acerca de las cosas con las que han tenido *experiencia personal directa*. Cuando tienen que partir de una proposición hipotética o contraria a los hechos, tienen dificultades.

Existen cuatro operaciones que el niño en la etapa de operaciones concretas es capaz de realizar:

- *Combinatoria*: Habilidad para combinar dos o más clases en una clase mayor;
- *Reversibilidad*: La noción de que cada operación tiene una operación opuesta que la revierte;
- *Asociatividad*: La comprensión de que las operaciones pueden alcanzar una meta de varias maneras;
- *Identidad y Negación*: La comprensión de que una operación que se combina con su opuesto se anula, y no cambia.

En la evolución de las nociones de conservación puede observarse claramente cómo el niño que en su etapa preoperacional sostiene que tiene más líquido el vaso más alargado “porque es más alto”, mientras que, en función de una operación reversible que permite mantener invariable el líquido a pesar del cambio de forma de los vasos, el niño de las operaciones concretas contesta “la cantidad de líquido es la misma porque no se ha agregado ni quitado agua”. Es de este modo como las transformaciones se asimilan a operaciones.

Las operaciones implican “operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas”. El niño no sólo usa el símbolo, ya puede usar los símbolos de un modo lógico mediante la capacidad de conservar y generalizar. Piaget sostenía la siguiente evolución:

- Alrededor de los 7 años el niño adquiere la capacidad intelectual de **conservación de cantidades numéricas: longitudes y volúmenes líquidos**.
- Alrededor de los 8 años el niño desarrolla la capacidad de **conservación de materiales**. Por ejemplo: tomando una bola de arcilla y manipulándola para hacer varias bolillas el niño ya es consciente de que reuniendo todas las bolillas la cantidad de arcilla será prácticamente la bola original, y es esto lo que implica la **reversibilidad** de pensamiento.
- Alrededor de los 9/10 años el niño ha accedido al **último** paso en la noción de conservación: la **conservación de superficies**. Por ejemplo, puesto frente a cuadrados de papel se puede dar cuenta que reúnen la misma superficie aunque estén esos cuadrados amontonados o aunque estén dispersos.

En el siguiente cuadro puede observarse la evolución de las nociones de conservación desde el preoperatorio y para las distintas etapas establecidas para el periodo operacional concreto. La noción de conservación está totalmente lograda cuando además de la respuesta, la justificación también es correcta.

## Evolución de las nociones de conservación

	<b>SUSTANCIA</b> <b>Bola y rollo de plastilina</b>	<b>LÍQUIDO</b> <b>Vaso alto y ancho con líquido</b>	<b>PESO</b> <b>Bola y pedacitos de plastilina</b>	<b>VOLUMEN</b> <b>Bola y pedacitos de plastilina</b>
<b>Menos de 7 AÑOS</b>  <i>No Conservación Preoperatoria</i>	“Bola gorda, rollo flaco: la bola es más grande y pesada”	“El agua en A está más alta que en B por eso tiene más”	“La bola es más pesada aunque sean iguales”	“La bola va a hacer subir el agua más”
<b>7-8-9 AÑOS</b>  <i>Reacciones intermedias</i>	“Son iguales”  Justificación contradictoria	“Es la misma cantidad de agua”  Justificación anterior	“La bola pesa más que los pedacitos”  Justificación contradictoria	“Desplazarán lo mismo”  Justificación contradictoria anterior
<b>9 AÑOS en adelante</b>  <i>Conservación Operacional concreto</i>	“Es lo mismo, sólo cambió la forma”  Justificación basada en la compensación	“Es la misma agua, se la pasó de un vaso a otro”  Justificación basada en identidad, reversibilidad, compensación	“Tienen el mismo peso, sólo cambió la forma”  Justificación basada en adición de las partes	“Ambas ocupan el mismo lugar y desplazan la misma cantidad de agua”  Justificación basada en densidad, concentración constante de materia

Fuente: Moreno y Griffa, 2005.

Los principales logros de las operaciones concretas pueden resumirse en el siguiente cuadro:

Razonamiento espacial	Puede utilizar un mapa para facilitar la búsqueda de un objeto oculto e indicar a otra persona cómo hallarlo. Conoce el camino hacia el colegio, calcula distancias y cuánto tardará en ir de un lugar a otro.
Causa y Efecto	Sabe cuáles atributos físicos de los objetos colocados a cada lado de la balanza (por ej. el número o cantidad) afectarán el resultado.
Clasificación	Puede clasificar objetos en categorías como forma, color o ambos. Sabe que una subclase (rosas) tiene menos miembros que la clase que la contiene (flores).
Seriación e inferencia transitiva	Puede organizar un número de palos en orden ascendente y colocar uno de tamaño intermedio en donde corresponde. Si un palo es más largo que otro y <b>éste</b> más largo que un tercero, entonces el primero es más largo que el <b>último</b> .
Razonamiento inductivo y deductivo	Puede resolver problemas inductivos y deductivos y sabe que las conclusiones inductivas (basadas en premisas particulares) son menos confiables que las deductivas (basadas en premisas generales).

Conservación	Sabe que si una bola de arcilla se convierte en salchicha la cantidad es la misma. Más tarde sabe que tienen el mismo peso. En la adolescencia comprende que ambas desplazan igual cantidad de agua.
Número y matemáticas	Puede contar mentalmente, sumar contando a partir del número más pequeño y solucionar problemas narrados simples.

Fuente: Papalia, Olds y Feldman, 2007.

Sin embargo, existen limitaciones del pensamiento concreto que se resolverán recién en el periodo siguiente. Entre ellas podemos mencionar:

- Dificultad para resolver problemas enunciados verbalmente. Las operaciones están ligadas a la manipulación de los objetos.
- La experimentación o la “manipulación” mental depende todavía de la percepción y de la acción, el niño no puede ejecutar operaciones a menos que perciba en la realidad concreta su lógica interna.
- Ensayo y error versus Hipótesis. Representa la realidad pero sólo aquella sobre la que actúa.
- Adhesión a lo real, concreto y actual. No va más allá de los datos conocidos.
- El pensamiento no es generalizable a todos los contenidos, procede dominio por dominio.
- El pensamiento concreto se restringe a las transformaciones reales y solo alcanza un pequeño conjunto de transformaciones virtuales, pues apenas vislumbra “posibilidades” distintas de la realidad inmediata.

El niño de las operaciones concretas tendrá dificultades para resolver problemas enunciados verbalmente, sus operaciones lógicas estarán siempre ligadas a la manipulación de los objetos. El razonamiento depende de la realidad concreta y sus operaciones están ligadas a ella. Todavía prima el ensayo y error que será reemplazado por las hipótesis en la próxima etapa del pensamiento formal. Las representaciones de la realidad en las operaciones concretas estarán ligadas a aquello sobre lo que efectivamente se actúa o ha actuado. El pensamiento implica una adhesión a lo real y concreto, no puede ir más allá de los datos conocidos. Cuando el niño clasifica, seriar, iguala, etc. depende de lo real y podrá seriar otros objetos luego de haberlo hecho con los primeros porque prolonga las acciones aplicadas a este contenido. Pero le será difícil generalizar a todos los contenidos. El pensamiento concreto procede dominio por dominio.

El traspaso del pensamiento operatorio al formal implica superar las relaciones con interacción y materiales concretos para pensar en relación de relaciones y otras ideas abstractas, como proporciones y conceptos de segundo orden. El niño debe reemplazar la lógica concreta por la lógica del discurso. El razonamiento se vuelca sobre enunciados verbales proposicionales que implican manipular una hipótesis, muchas veces admitiendo el punto de vista ajeno aún sin creer en las posiciones sobre las cuales se razona. Con el pensamiento formal el niño comprenderá el tiempo histórico y el espacio exterior, empleará símbolos para representar otros símbolos (por ej.

X representa a 15). Podrá aprender álgebra y cálculo y por el manejo del discurso comprender la metáfora y la alegoría. Ya podrá pensar en términos de lo que podría ser y no de lo que es, imaginando posibilidades y elaborando y probando hipótesis. El niño de este período utiliza la verificación, pues necesita demostrar y proporcionar pruebas de lo que dice. Tiene en cuenta el sistema combinatorio, ya que puede considerar todas las combinaciones posibles en una determinada situación, aislando y controlando variables y vinculando relaciones mediante una combinación proporcional.

Pero habrá que esperar el ingreso a la pubertad para que este tipo de pensamiento ocurra.

# CAPITULO 14

## Evolución del Juego

*Marasca, R.; Curti, J.; Nanzer, C. y Faas, A.E.*

### **I. Importancia del juego en el desarrollo integral del niño**

---

#### **I.1. ¿Qué es el juego para el niño?**

¿Qué juegos recordamos de niños? ¿Con quiénes los jugábamos? ¿Siempre terminábamos los juegos? ¿Qué sensación provocaba el juego en cada uno de nosotros? Es importante reflexionar sobre estas cuestiones para recordar y entender lo significativo que resulta para cada niño disfrutar cotidiana y naturalmente de cada experiencia de juego.

Tomando en cuenta los aportes sobre el juego investigados por Garaigordobil (2008) podemos considerar que el juego es una pieza clave para el desarrollo integral porque a través de él, el niño desarrolla la creatividad, la resolución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales, aprende a controlar los movimientos de su cuerpo, a regular su conducta y sus emociones.

En esa línea, Tonucci (1996) plantea que en el juego el niño vive una experiencia de enfrentarse por sí mismo con el mundo y su complejidad, él solo con toda su curiosidad, con todo lo que conoce y con todo lo que sabe hacer, con todo lo que no sabe y desea saber. Para el niño jugar significa recortar cada vez un trocito de este mundo para sí, ese pedacito de mundo comprenderá a un amigo, a objetos, a reglas, un espacio a ocupar, un tiempo a administrar, riesgos a correr. En este espacio los adultos tienen la función de dejar hacer, dejar jugar, dejar perderse en el tiempo, dejar que el niño como individualidad logre encontrarse con el mundo en una relación excitante, repleta de riesgos y de aventuras, siendo el motor más potente de este espacio lúdico el placer.

Por su parte, Vigotsky señala que el juego es una realidad cambiante e impulsora del desarrollo mental del niño. Centrar la atención, recordar y memorizar reglas por ejemplo son operaciones mentales que en el juego se hacen sin ninguna dificultad y de un modo placentero y divertido. A su vez, este autor señala que jugando con otros los niños amplían permanentemente su zona de desarrollo próximo, aumentando su capacidad de comprender la realidad del entorno social en el que se encuentran inmersos. Así, es en esta distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial donde los niños, a través del juego, pueden practicar y originar sin condicionamientos nuevos aprendizajes y construir su propia realidad socio-cultural. En este sentido, el juego es un espacio contenido que sirve de andamiaje, dando lugar a la expresión y reconocimiento de emociones que los niños pueden utilizar posteriormente de modo inteligente.

Si bien se pueden presentar características de los juegos predominantes en cada etapa, no podemos dejar de plantear que surgen diferencias en virtud de las condiciones concretas de existencia. Así, en los últimos años muchos hogares han incorporando nuevas tecnologías (computadoras, celulares, videojuegos, tablets, etc.) en su vida cotidiana, hecho que llevó a una transformación en torno a las preferencias de algunas infancias y adolescencias al momento de elegir las actividades a realizar en su tiempo libre extraescolar. En esa línea, numerosos estudios han evidenciado cómo el uso de tecnologías y la participación en redes sociales ha ido desplazando de modo creciente a la práctica de juegos activos al aire libre y entre pares. A su vez, en el otro polo encontramos a niños inmersos en contextos de vulnerabilidad social, que si bien en la mayoría de los casos no tienen acceso a estas tecnologías, son sus condiciones de vida -trabajo infantil, cuidado de hermanos, tareas domésticas, entre otras responsabilidades adultas- lo que impide u obstaculiza el desarrollo del juego. Resulta importante visibilizar esto, ya que el juego no sólo es relevante para el desarrollo infantil sino que también es un derecho que deben tener todos los niños: derecho a jugar.

El juego enlaza todos los aspectos del desarrollo integral del niño –biológico, psicomotor, cognitivo, psicosocial, afectivo-emocional- y avanza en sus características de forma paralela al proceso de desarrollo, en el marco del cual sus comportamientos se vuelven más complejos. Así, en la transición del período preescolar al escolar “la edad de los juegos” del niño pequeño, caracterizada por representaciones dramáticas y la adopción de distintos roles cambia sus características, en tanto comenzarán a aparecer los juegos de regla. Estas transformaciones están vinculadas con cambios en las relaciones sociales, nuevos modos de razonamiento, nuevas formas de pensar y pensarse junto a otros. En este marco, los espacios de convivencia escolar favorecen el encuentro y las actividades lúdicas compartidas, siendo el recreo un momento privilegiado para las atrapaditas, rayuela, poliladrón, la escondida, entre otros. También aparecen los juegos de proezas como “lanzar la pelota más lejos”, los juegos de lucha y acrobacia, a partir de los cuales se empieza a relacionar estas actividades con la competición.

En esa línea, Piaget (1971) plantea que entre los 4 y 7 años el juego simbólico del niño comienza a declinar, puesto que el símbolo reviste un carácter menos egocéntrico y se transforma en una representación imitativa de la realidad. El niño se acerca más a lo real y el símbolo llega a perder el carácter de deformación para tornarse en simple representación imitativa de la realidad. Con posterioridad, entre los 7 y 12 años las construcciones simbólicas se vuelven cada vez más cercanas a la realidad. El símbolo declina a medida que el niño se adapta al entorno social del cual forma parte, ya que en lugar de asimilarla a su “Yo” progresivamente se somete a ella y, de este modo, el juego simbólico se transforma progresivamente en una representación imitativa de la realidad.

De acuerdo con Piaget, los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio-motoras (carreras, lanzamiento de canicas, o bolas, etc.) o intelectuales (cartas, damas, ajedrez, etc.) con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y regulados por un código transmitido de generación en generación o por



acuerdos improvisados. Así, los avances a nivel psicosocial y los aprendizajes que el niño va adquiriendo en el marco de su proceso de desarrollo integral también influyen en las características del juego. A su vez, en este momento del desarrollo se producen cambios en la moral, ya que los niños dejan de lado la moral heterónoma dependiente del otro como portador de la ley para comenzar a instaurar la moral autónoma, es decir, la comprensión de lo posible y de lo prohibido en relación con las pautas acordadas en el grupo, sin necesidad de que sea un adulto el que tenga el poder de dirimir entre lo correcto y lo incorrecto, cambios que colaboran en la transición del juego simbólico del preescolar al juego reglado del niño en edad escolar.

Finalmente, desde el psicoanálisis podemos pensar que la instauración del superyó posibilita en la dinámica pulsional la aceptación en la organización del juego, donde las reglas establecen qué es posible y qué está prohibido en relación con el juego compartido. En este marco, los juegos de roles o dramáticos tienen una importancia fundamental, debido a que favorecen el intercambio social con pares y permiten la elaboración de situaciones conflictivas.

Entonces, en el espacio de juego el niño:

- Experimenta con personas y cosas
- Almacena información en su memoria
- Estudia causas y efectos
- Resuelve problemas
- Construye un vocabulario útil
- Aprende a controlar las reacciones e impulsos emocionales centrados sobre sí mismo
- Adapta su conducta a los hábitos culturales de su grupo social
- Interpreta acontecimientos nuevos
- Incrementa las ideas positivas relativas a su autoconcepto
- Desarrolla destrezas motrices finas y gruesas

## 2. Características del juego

Diversos autores (Palacios, Marchesi y Coll, 1995; Delval, 1996; Garaigordobil Landazabal, 2003) acuerdan en señalar que el juego posee una serie de características que le dan entidad propia. Algunas de ellas son:

- I. Es una actividad placentera: destinada a producir placer a quien la realiza. El juego es generador de satisfacción y gozo y no es una actividad que se realiza por una finalidad exterior sino por sí misma. Suscita excitación y alegría e incluso si no fuera acompañada de estos signos de regocijo, siempre es evaluada positivamente por quien juega. La naturaleza del placer de lo lúdico diferirá en función del tipo de juego, es decir, cada juego generará un modo

distinto de placer (placer de provocar efectos, placer de crear o destruir sin cumpla, placer sensorio-motriz, placer de interactuar y compartir, placer de expresar los propios deseos, placer de hacer lo prohibido, etc.).

2. Es una actividad libre, espontánea y totalmente voluntaria: el niño juega porque quiere y desea hacerlo. El juego es una actividad libremente elegida y, por tanto, no admite imposiciones externas, de lo contrario pierde su entidad como tal. Al momento de jugar, el niño debe sentirse libre para actuar como quiera, para elegir el personaje que desea representar, los medios con los cuales desea realizarlo, etc. No obstante, vale señalar que el juego también implica para el niño algunas restricciones internas, ya que al jugar deberá ajustarse, aunque voluntariamente, a ciertas pautas de conducta -por ejemplo comportamientos del personaje que quiere representar-, así como también a ciertas reglas de juego que deberá acatar en caso de que decida participar de un juego grupal.
3. Es una actividad que tiene fin en sí misma: el niño juega por el placer de jugar, sin esperar nada en particular. En el juego lo importante es el proceso, no el resultado final. Así, el juego no posee metas o finalidades extrínsecas, sino que es una actividad que tiende a desarrollarse en sí misma, una finalidad sin fin, cuyas motivaciones son intrínsecas. A partir del momento en que el juego se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde el carácter de juego.
4. Es una actividad que implica acción: jugar es hacer y siempre implica la participación activa del jugador.
5. Es una actividad que se desarrolla en una realidad ficticia: cuando el niño juega “hace como si” teniendo al mismo tiempo conciencia de esa ficción. Durante el juego, los niños pueden hacer lo que ellos deseen pudiendo incluso superar los límites de la realidad. De este modo, la ficción es un elemento constitutivo del juego que permite al niño liberarse de las imposiciones que lo real le impone.
6. Es una actividad que implica seriedad: los niños encaran con seriedad sus actividades lúdicas y a partir de ellas se activan todos los recursos y capacidades de su personalidad. El juego ayuda al niño a crecer, a desarrollarse, a mejorar su autoestima y a afirmar su personalidad. Para el niño jugar es una actividad tan seria como el trabajo para los adultos.
7. Es una actividad asociada al esfuerzo: en ocasiones el juego implica algunas exigencias. De hecho, cuando un niño juega debe emplear grandes montos de energía física (correr, saltar, etc.), psíquica e intelectual (atender, perseverar, concentrarse, controlar emociones y sentimientos, etc.), mientras que en otros momentos el juego simplemente transcurre en medio de tranquilas repeticiones y sin otra intención aparente que la obtención de placer. Incluso, varios juegos poseen reglas severas, por lo que tienden a producir cansancio, fatiga y agotamiento en los niños. Otros juegos consisten en ponerse dificultades y el objetivo de los mismos es poder superarlas. Para que haya juego y para que el niño se divierta, los obstáculos a superar desempeñan un

papel importante y tienden a ser necesarios, ya que de lo contrario los niños se aburren pronto.

8. Es una actividad delimitada temporal y espacialmente: el tiempo de juego de un niño estará determinado por lo que él desee, mientras que el espacio estará definido por el lugar o sitio donde decida realizar el juego.
9. Es una actividad propia de la infancia: sin embargo los adultos en ocasiones suelen escoger juegos para ocupar sus momentos de ocio.
10. Es una actividad innata, universal, regular y consistente: el juego se ha desarrollado y se desarrolla en todas las culturas y momentos históricos, y los niños no necesitan una explicación previa de cómo jugar. No obstante, vale señalar que a lo largo de la historia y en cada región la concepción de juego ha ido variando en función de cambios sociales, políticos, económicos, etc. de cada época y lugar.
11. Es una actividad que da cuenta de la etapa evolutiva por la cual un niño se encuentra atravesando: a medida que los niños avanzan en su proceso de desarrollo los juegos también varían en función de la edad y período evolutivo por el cual atraviesan.
12. Es una actividad que favorece procesos de socialización: a través del juego los niños aprenden a relacionarse y cooperar con otros. Su práctica permita desarrollar hábitos de cooperación, convivencia y trabajo en grupo.

## **2. 1. Contribuciones del juego al proceso de desarrollo integral del niño**

Tal como se mencionó con anterioridad, el juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño, en tanto contribuye de modo positivo a diversos aspectos del proceso de desarrollo humano. En este sentido, resulta importante reconocer cuáles son los aportes del juego en los diferentes niveles o aspectos del desarrollo integral.

En lo que refiere al nivel **biológico**, el juego constituye un agente de crecimiento del cerebro, ya que en el nacimiento las fibras nerviosas no están definitivamente estructuradas y el juego las estimula, potenciando de este modo la evolución del sistema nervioso.

En lo concerniente al aspecto **psicomotor**, el juego favorece el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. Tal es así que la fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción y la confianza en el uso del cuerpo se sirven para su desenvolvimiento de las actividades lúdicas.

A nivel **cognitivo o intelectual** el juego crea zonas potenciales de aprendizaje, ya que al momento de jugar el niño aprende y adquiere nuevas experiencias. Jugar brinda al niño la posibilidad de cometer aciertos y errores, le permite aplicar sus conocimientos a determinadas situaciones, es una oportunidad para aprender a resolver problemas que se le presenten, es una ocasión para desarrollar la capacidad creativa.

Desde el punto de vista **social** mediante el juego el niño entra en contacto

con sus pares, interacción que le permitirá conocer a las personas que le rodean, además de aprender normas y reglas de comportamiento que a su vez le ayudarán a adaptarse a cada contexto. Es también en el marco de estos intercambios que el niño irá descubriéndose a sí mismo como un ser autónomo.

A nivel **afectivo-emocional** el juego es una actividad placentera que proporciona satisfacción, gozo y alegría a los niños. Jugando, el niño se expresa libremente, logra descargar sus tensiones, problemas, enojos, encauzando sus energías de forma positiva. A su vez, el juego es el refugio frente a las dificultades con las que el niño se topa en la vida. Jugando los niños reelaboran su experiencia acomodándola a sus necesidades, por lo que el juego constituye un importante factor de equilibrio psíquico y dominio de sí mismo.

En el cuadro que sigue se resumen las contribuciones del juego para el desarrollo infantil establecidos por Garaigordobil (1998):

ASPECTOS DEL DESARROLLO	CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL PROCESO DE DESARROLLO
<b>BIOLÓGICO</b>	El juego es un agente que estimula el crecimiento del cerebro y la estructuración de las fibras nerviosas potenciando el SNC.
<b>PSICOMOTOR</b>	<p>El juego potencia el desarrollo del cuerpo y los sentidos</p> <p>A través del juego el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubre sensaciones nuevas.</li> <li>• Coordina los movimientos de su cuerpo.</li> <li>• Desarrolla su capacidad perceptiva.</li> <li>• Estructura la representación mental del esquema corporal.</li> <li>• Explora sus posibilidades sensoriales y motoras, ampliándolas.</li> <li>• Va conquistando su cuerpo y el mundo exterior.</li> </ul>
<b>COGNITIVO</b>	El juego crea y desarrolla estructuras mentales superiores, originando la creatividad. Es un estímulo para la atención y la memoria; fomenta el descentramiento cognitivo; desarrolla la imaginación, estimula la discriminación fantasía- realidad, a través de la ficción desarrolla el pensamiento abstracto; es una vía de comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje.
<b>PSICOSOCIAL</b>	<p>El juego es un poderoso instrumento de comunicación y socialización, estimula el desarrollo del yo social del niño.</p> <p><b>Los juegos de representación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulan la comunicación y cooperación con los iguales.</li> <li>• Amplían el conocimiento del mundo social del adulto y preparan al niño para el mundo del trabajo.</li> <li>• Promueven el desarrollo moral, (autodominio, voluntad, asimilación de normas de conducta).</li> <li>• Facilitan el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia moral.</li> </ul>

<b>PSICOSOCIAL</b>	<p><b>Los juegos de reglas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son aprendizajes de estrategias de interacción social.</li> <li>• Facilitan el control de la agresividad.</li> <li>• Son ejercicios de responsabilidad y democracia.</li> </ul> <p><b>Los juegos cooperativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos y disminuyen los negativos.</li> <li>• Incrementan las conductas prosociales y disminuyen las conductas sociales negativas.</li> <li>• Estimulan interacciones y contactos físicos positivos.</li> <li>• Potencian el nivel de participación y la cohesión grupal.</li> <li>• Mejoran el concepto de los demás.</li> </ul>
<b>APECTIVO-EMOCIONAL</b>	<p>El juego promueve el equilibrio afectivo y la salud mental.</p> <p>Es una actividad placentera que genera satisfacción emocional.</p> <p>Permite la asimilación de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad.</p> <p>Posibilita la expresión simbólica de la sexualidad infantil y el proceso de la identificación sexual.</p> <p>Es un medio para el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos.</p>

Fuente: Garaigordobil, 1998

### 3. Revisión de los estudios y teorías en torno al juego

#### 3.1. Tres momentos en la historia del estudio del juego

Retomando la revisión teórica e histórica efectuada por Maite Garaigordobil Landazabal (1998) en torno a los distintos autores, teorías y estudios efectuados sobre el juego y su importancia en el desarrollo infantil, es posible identificar tres grandes momentos en la historia del juego:

<b>PRIMER MOMENTO</b>	<b>SEGUNDO MOMENTO</b>	<b>TERCER MOMENTO</b>
<p><b>Fenómeno del juego infantil en Europa</b></p> <p><b>S. XIII al S. XVIII</b></p>	<p><b>Primeras teorías e investigaciones sobre el juego</b></p> <p><b>S. XIX</b></p>	<p><b>Teorías planteadas desde distintos marcos teóricos</b></p> <p><b>S. XX</b></p>
<p>-Registros <b>literarios</b> (S. XIII-XVI)</p> <p><b>Zingerle</b> <i>“El juego infantil en la edad media alemana”</i> (1872)</p>	<p>-Teoría del recreo de <b>Shiller</b></p> <p>-Teoría del exceso de energía de <b>Spencer</b></p>	<p>-Teoría de la anticipación funcional de <b>Karl Gross</b> a partir de la cual el juego es por primera vez objeto de investigación psicológica</p>

<p>-Registros <b>pictóricos ó iconográficos</b> <b>Brueghel</b> “<i>El juego de los niños</i>” (1560)</p> <p>-<b>Pedagogía del juego</b> (finales del S. XVIII)</p>	<p>-Teoría del descanso de <b>Lazarus</b></p>	<p>-Teoría de la recapitulación de <b>Stanley Hall</b></p> <p>-Teorías Psicoanalíticas: <b>Sigmund Freud, Ana Freud, Melanie Klein, Eric Erikson, Donald Winnicott</b></p> <p>-Teoría psicogenetista de <b>Jean Piaget</b></p> <p>-Teoría del juego como exploración y ejercicio de cada función de <b>Henri Wallon</b></p> <p>-Teoría del juego como autoafirmación de la personalidad infantil de <b>Jean Chateau</b></p> <p>-Teoría sobre el juego y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de <b>Lev Vygotski</b></p> <p>-Teoría sobre el juego de regla o protagonizado de <b>Elkonin</b></p> <p>-Teoría del juego desde un enfoque social de <b>Mildred Parten</b></p>
---	---	---

## **PRIMER MOMENTO: El fenómeno del juego infantil en Europa (S.XIII – S.XVIII)**

### **– Registros literarios**

Uno de los primeros registros literarios sobre juego fue el de Zingerle quien en 1872 publicó “*El juego infantil en la edad media alemana*”, en el cual registró cincuenta y cuatro juegos llevados a cabo en Alsacia (Alemania), entre los que destaca: juegos activos, juegos con bolos, juego del ladrón y el policía, el escondite, el gallito ciego, juegos eróticos (como por ejemplo jugar a besarse), entre otros.

Según Zingerle, los juegos en este momento socio-histórico tenían las siguientes características:

- No existía un límite claro entre el juego infantil y el juego adulto. Niños y adultos participaban de las mismas situaciones lúdicas.
- No existía una barrera entre el juego y la sexualidad.
- El juego se encontraba poco codificado y sus reglas eran rudimentarias.
- El tiempo del juego tendía a ser lento y en ellos no se buscaba la competición.
- En general las actividades lúdicas eran al aire libre.
- Existía una concepción de juego amplia que abarcaba desde actividades coti-

dianas agradables (como cantar, partir nueces, etc.) hasta el empleo juguetero y múltiple de objetos cotidianos.

### **– Registros pictóricos ó iconográficos**

Uno de los primeros registros iconográficos en torno al juego fue llevado a cabo por Pieter Brueghel a través de su pintura “*El juego de los niños*” (1560) en la cual representó diversas escenas de juego infantil en la plaza de un pueblo. Algunos de los juegos que su obra muestra son: juego de las piedrecitas, jugar a las muñecas, tocar tambores, remover barro, hacer rodar aros, inflar globos con vejigas de cerdo, juego de la gallina ciega, lucha de jinetes, golpear ollas, juego del escondite, caminar con zancos, juego con canicas, lucha libre, imitar animales, pantomimas de oficios, danzar, comprar y vender, juego con bolos y trompos, reparar, nadar, entre otros.

En esta época, el juego tenía las siguientes características:

- La mayoría de los juegos eran al aire libre.
- Existían pocos juguetes y tenían en esta época un papel subordinado al juego.
- Los objetos de trabajo de los adultos eran los que cumplían la función de juguetes (barriles, vejigas de cerdo, etc.), mientras que otros eran fabricados por los mismos niños (yo-yo, máscaras, zancos, huesillos para jugar a los dados, etc.). Sólo el caballo de palo y las muñecas eran juguetes producidos por los adultos para los niños.
- Existían juegos de chicos y chicas por separado y pocos juegos mixtos.

La pintura de Brueghel posee un importante valor, ya que a partir de la misma comienza a prestarse mayor atención al fenómeno del juego infantil. No obstante, en este momento todavía existía una fuerte proximidad entre los juegos de los niños y las situaciones de trabajo y experiencias de los adultos. Tal es así que los juegos estaban asociados con el esfuerzo corporal, la actividad y el movimiento y carecían de un carácter emocional o sentimental.

A su vez, existía cierta contradicción en torno a la concepción de juego, debido a que las actividades lúdicas realizadas no requerían de instrucciones de los adultos, no eran contrapuestas al mundo de los adultos, ni excluían a los niños de tareas adultas. De hecho, el contenido que los adultos conferían al juego estaba asociado con la participación de los niños en actividades propias de los adultos.

Posteriormente, en el S.XVIII el juego es reducido a espacios cerrados con reglas básicas de seguridad y en el S.XIX es posible observar a los niños reducidos a sus rincones de juego y el juguete se convierte en el principal instrumento del juego infantil.

### **– Inicios de la pedagogía del juego**

A finales del S.XVIII, impulsada por un grupo de educadores alemanes, se desarrolla la Pedagogía del Juego, a partir de la cual el juego infantil comienza a ocupar un espacio más relevante en la socialización infantil, principalmente en niños pertenecientes a la burguesía.

La separación entre el hogar y el ámbito de trabajo en esta época propiciaron, por un lado, la exclusión de los niños de la praxis social. Sin embargo, por otro lado, la clase burguesa consideraba que para constituirse y perpetuarse como tal, los niños debían ser disciplinados, adiestrados e instruidos para el aprendizaje de futuros papeles sociales a desarrollar en la vida adulta.

Así, desde esta línea de pensamiento, el objetivo principal de la pedagogía del juego en sus comienzos tenía que ver con la utilidad, iniciativa y adquisición de conocimientos mentales que permitieran convertir al niño en un ciudadano productivo. Esta nueva mirada llevó en la práctica a la fundación de internados en Alemania, espacios en los que se desarrolla por primera vez la pedagogía del juego con el objeto de que los niños desarrollen un carácter social específico que en este momento histórico tenía que ver con la instrucción, educación, adiestramiento, disciplinamiento y adaptación de los niños.

Quienes propulsaron la pedagogía del juego provenían de los círculos de comerciantes y funcionarios y se sustentaba en supuestos económicos y políticos que llevaron a que se produjeran importantes cambios en el juego infantil, tales como:

- El juego de los niños no queda abandonado a sí mismo.
- Aparecen los primeros pedagogos y profesionales del juego (Campe, Basedow, Locke, etc.). Así, el educador no podía abandonarse a sí mismo en el juego, sino que debía seguir en su posición de adulto y transmitir conocimientos, enseñar a través del juego. Su rol era el de mediador entre el juego del niño y su educación, el cual tenía una actitud directriz en el juego.
- Se produce una instrumentalización del juego, en tanto se pone al servicio de objetivos pedagógicos y se produce una subordinación del juego a metas educativas.
- Se reprimen los juegos sexuales (jugar a los novios, a besarse), autoeróticos (jugar a hacerse cosquillas), de azar (jugar a las cartas, dados, etc.) y el juego como placer en sí mismo.
- Aparecen los juguetes tradicionales (muñeca, pelota, etc.).

En sus inicios, la pedagogía del juego recibió fuertes críticas:

- Contradicción en la manera de entender al juego, ya que mientras por un lado se estimulaba a los niños a jugar, por el otro se realizaban limitaciones del placer del juego en los niños. Así, por momentos se programaban y organizaban juegos específicos para los niños y en otros momentos los juegos eran prohibidos.
- Concepción del juego como una pseudo-actividad nociva para los niños, en tanto distraía su atención del saber y esto constituyó un obstáculo para su investigación.
- Arbitrariedad en la praxis sobre la instrucción mediante el juego, debido a la falta de esquemas para este abordaje metodológico.
- Infantilización tanto del niño como del educador cuando el pedagogo realizaba el ajuste de aquello que pretendía enseñar.
- A diferencia de las escuelas a las que asistían los niños de la clase burguesa, en las escuelas industriales a la que asistían niños hijos de campesinos y artesanos,



la actividad lúdica del niño no era estimulada, sino prohibida. El ocio infantil y el juego en estas clases eran reprimidos, ya que la meta de la pedagogía del juego era formar una disciplina de trabajo productivo. No sólo se impedía el juego de los niños en la escuela, sino también fuera de ella, argumentando que era preciso economizar tiempo y hacer productivo el tiempo libre.

## **SEGUNDO MOMENTO: Primeras Teorías y Estudios sobre el Juego (S.XIX)**

### **– Teoría del recreo de Shiller**

Shiller define al juego como una actividad estética cuyo fin o función es la recreación. Propone al juego como una actividad generadora de placer, placer que se asocia con la manifestación del exceso de energía y, por tanto, se produce cuando el organismo se encuentra lleno o repleto de energía. Dicho placer constituye un rasgo constitutivo tanto del juego como de las actividades estéticas o artísticas. De hecho, para Shiller, el arte nace en el juego.

### **– Teoría del exceso de energía de Spencer**

A partir del análisis de las formas turbulentas de los juegos de animales, Spencer entiende al juego como una actividad estética que tiene como función la descarga de energía sobrante.

Según Spencer, el juego constituye un derivado de energías sobrantes, no agotadas por la actividad útil, que se canalizan en actividades sin finalidad sirviendo como medio de descarga de tensiones no resueltas, descarga que se expresa a través de imitaciones.

De acuerdo con Spencer, la única diferencia entre las actividades estéticas o artísticas y el juego es que en las primeras se manifiestan las aptitudes superiores, mientras que en el juego se manifiestan las aptitudes inferiores.

### **– Teoría del descanso de Lazarus**

Partiendo de una concepción opuesta a la de Shiller y Spencer, Lazarus define al juego como una respuesta a la necesidad de relajamiento que les sirve a las personas para descansar, siendo la función del juego el descanso y la recuperación de energías consumidas.

Así, entiende al juego como un medio para el restablecimiento de energías consumidas en actividades serias y útiles, por lo que el núcleo de la función del juego sería su efecto recuperatorio. Tal es así que al implicar un cambio de actividad, el juego para Lazarus resulta incluso más recuperatorio de energías que el mero ocio.

## **TERCER MOMENTO: Teorías sobre juego a partir del S.XX**

### **– Teoría de la anticipación funcional de Karl Gross**

La mayoría de los autores acuerdan en señalar que el juego es por primera vez objeto de investigación psicológica a partir de los estudios efectuados por el filósofo y psicólogo alemán Karl Gross y su teoría de la anticipación funcional, la cual propone al juego como pre-ejercicio de funciones de la vida adulta.

Con anterioridad a esta teoría, el juego era una actividad que carecía de significación funcional, por lo que Gross es considerado el primer estudioso en constatar el relevante papel del juego en el desarrollo del pensamiento y de la actividad del hombre.

Desde una concepción biologicista, Gross define al juego como todas aquellas manifestaciones motoras que no parecen perseguir en lo inmediato ninguna finalidad vital. Plantea que el origen o naturaleza del juego es biológica e instintiva, ya que los niños juegan a causa de un instinto que sirve para una educación práctica, como un medio que lo prepara para poder desarrollar funciones que le posibilitarán realizar determinadas actividades de la vida adulta, es decir, el ejercicio de capacidades.

Vale señalar que en la actualidad esta idea de una naturaleza exclusivamente biológica del juego ha sido superada por diversos trabajos que evidencian la necesidad de interacción social temprana y positiva para que el juego se desarrolle. Los estudios de Wallon y de Vigostsky advierten que la naturaleza del juego también es social e incluso el trabajo de Piaget da cuenta de que no es el pre-ejercicio lo que explica el símbolo sino la estructura del pensamiento del niño.

La propuesta teórica sobre juego de Gross presenta dos teorías:

1. **Teoría general del juego como pre-ejercicio:** según la cual el juego contribuye al desarrollo de funciones y capacidades para la vida adulta, siendo un ejercicio preparatorio necesario para la maduración. Los niños juegan como entrenamiento para la lucha por la vida y la supervivencia. Por ejemplo: jugando con sus manos el niño aprende a controlar su cuerpo. Así, para Gross el juego tiene como finalidad hacer posible la adquisición de adaptaciones necesarias para la vida, las cuales maduran a través de la actividad lúdica.
2. **Teoría sobre la función simbólica:** según la cual es a partir del pre-ejercicio del juego que surge el símbolo. De acuerdo con Gross, en el juego hay ficción simbólica, es decir, mientras juega el niño juega hace un “como si” y esto le permite desarrollar su capacidad simbólica. Así, por ejemplo: aunque un niño todavía no se encuentre capacitado para cuidar bebés verdaderos puede hacer “como si” cuidara niños con sus muñecos.

En lo que refiere a la clasificación de los juegos, para este autor existen dos tipos de juegos:

- **Juegos de funciones generales ó de experimentación:** entre los cuales incluye los juegos sensoriales (silbidos), motores (carreras), intelectuales (de imaginación y curiosidad) y afectivos (mantenerse un tiempo en una posición difícil).
- **Juegos de funciones especiales:** que incluyen los juegos de lucha, de caza, de persecución, sociales, familiares, de imitación, entre otros.

## **Las ideas sobre la recapitulación de Stanley Hall**

Stanley Hall -psicólogo y educador norteamericano- influido por las ideas darwinianas, rescata las ideas sobre la recapitulación según las cuales cada niño a través del juego repite la historia de su especie.

Considera al juego infantil como reproducción de formas primitivas de la raza humana, por lo que el juego supondría la reproducción de la filogénesis en la ontogénesis. Por ejemplo, cuando el niño juega a indios y vaqueros, a cazar, etc. estaría actuando en el nivel de hombre primitivo.

Desde esta línea de pensamiento, los juegos son reviviscencias de actividades que en el curso de las civilizaciones se han sucedido en la especie humana y constituyen instrumentos de eliminación de tendencias inútiles, eliminación que a la vez favorece el desarrollo de otras funciones superiores necesarias.

Es posible reconocer tres aspectos esenciales en los postulados de S. Hall:

1. Sucesión regular en la evolución del juego, en tanto los juegos para Hall se desarrollan de acuerdo con etapas de edades relativamente constantes en función del contenido de las actividades lúdicas.
2. Correspondencia entre los contenidos de los juegos y actividades ancestrales cuyo orden sucesivo ha sido y es el mismo en el curso de la historia humana.
3. La función del juego es liberar, eliminar o purgar tendencias inútiles de la especie humana.

La postura de Hall recibió algunos cuestionamientos. Por ejemplo, Piaget y Wallon plantean que el contenido de los juegos puede variar según el medio físico y social del niño, mientras que Piaget rechaza la idea de que los símbolos sean transmitidos desde los primitivos hasta nuestra época, ya que el contenido del juego está ligado a la interacción del individuo con el medio y no a una cuestión hereditaria como plantea Hall.

### **Teorías Psicoanalíticas: aportes de Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Eric Erikson y Donald Winnicott sobre el juego infantil**

#### **• Sigmund Freud**

Si bien Freud no propuso una teoría específica sobre juego infantil, realizó importantes aportes para comprender su naturaleza. Conceptualizó al juego de distintas maneras según la época de producción de sus escritos, definiciones que pueden ser agrupadas en dos períodos: desde el inicio de su obra hasta 1920 y desde 1920 en adelante.

Los primeros aportes en torno al juego fueron efectuados en 1909 a partir de la interpretación del juego, sueños y fantasías en el análisis que realiza de la fobia de un niño de 5 años -Caso Juanito o caso del pequeño Hans-.

Posteriormente, en 1920 observa e interpreta el juego de su nieto de 18 meses (Juego del Fort-Da / Juego del Carretel / “Tá – no tá”), a partir del cual plantea los

mecanismos psicológicos de la actividad lúdica en el marco de su obra “*Más allá del principio del placer*”. En este trabajo, plantea que el juego del carretel es el modo que utiliza el niño para dominar su angustia frente a la separación de su madre simbolizada en el carretel. Así, jugando con el carrete de hilo el niño puede separarse de la madre sin el peligro de perderla, ya que el carretel vuelve cuando él lo desea y de este modo descarga sus fantasías agresivas y de amor dirigidas hacia su madre sin los riesgos o consecuencias que tendrían en la realidad.

Según Freud, es a partir del juego del carretel que el niño es capaz de simbolizar una situación traumática (la separación entre él y su madre) y con esa repetición simbólica el niño se va haciendo dueño de la situación, además de ir elaborando la angustia que la situación real de separación le impone.

Posteriormente, Freud observó que el niño no sólo juega a lo que le es placentero (repetiendo situaciones satisfactorias), sino que también repite situaciones dolorosas displacenteras, experiencias traumáticas o acontecimientos de la vida que le causaron intensa impresión y que al jugar los niños logran elaborar haciéndose dueños de la situación. De allí el *carácter elaborativo* que Freud le atribuye al juego, ya que es a través de éste que el niño elabora lo que ha sufrido pasivamente al repetirlo simbólicamente, manejando de forma activa en el juego la situación que ha sufrido pasivamente.

A partir de sus estudios, Freud realizó cuatro valiosos aportes a la comprensión del juego:

- **El juego permite la elaboración de experiencias traumáticas mediante la repetición simbólica.** Según Freud, el juego es fundamentalmente una actividad simbólica a partir de la cual el niño repite situaciones que ha experimentado en la realidad. A su vez, destaca la ficción del juego y plantea que el simbolismo aparece porque el contenido de los símbolos se halla reprimido en el inconsciente.
- **En el juego existe una tendencia al placer, a partir de la cual el niño repite como juego una impresión desagradable, repetición que está ligada a la consecución de placer.** Para Freud, la ansiedad del niño en la infancia es muy intensa y la presión de estas ansiedades pone en marcha la compulsión a la repetición, mecanismo atribuido a contenidos inconscientes, estudiado por Freud en el dinamismo de la transferencia y en el impulso a jugar.
- **El juego es el disfraz de la libido, es un realizador de deseos y una vía de descarga pulsional.** Según Freud, la vida pulsional infantil se despliega en el juego a través de impulsos sexuales y agresivos. Así, el juego representa un espacio mental en el que se puede dar la descarga de esos impulsos. Por ejemplo, retomando el juego del carretel, la acción de arrojar el carrete de hilo para que desapareciera podría asociarse con la satisfacción de un impulso agresivo contra la madre por haberse separado del niño. De este modo, el juego del carretel (desaparición y retorno) permite renunciar a una satisfacción instintiva, no oponiendo resistencia a la partida de la madre, a la vez que posibilita al niño salidas desviadas de impulsos reprimidos de venganza contra su mamá por separarse de él, pero sin las consecuencias que tendrían en la realidad. En

este sentido, el juego actuaría como disfraz de la libido -de manera similar a las manifestaciones neuróticas y los sueños-, teniendo por tanto una función catártica. A su vez, Freud plantea el carácter elaborativo del juego en función del mecanismo de simbolización y de la compulsión a la repetición, planteando de este modo y por primera vez el importante valor terapéutico que tiene el juego.

- **El motor del juego es el deseo del niño de ser mayor.** Freud plantea que el juego infantil está influenciado por el deseo dominante de los niños de ser grandes y poder hacer lo que hacen los mayores.

Los aportes de Freud en torno al juego permitieron comprender que si bien los niños a temprana edad no pueden expresarse totalmente con palabras, sí pueden hacerlo a través de un lenguaje preverbal mediante juegos o dibujos, por lo que accediendo al significado de éstos es posible recrear el método psicoanalítico en niños de corta edad.

- **Melanie Klein**

A partir de su trabajo con niños, Melanie Klein efectuó valiosos aportes en torno al juego infantil, los cuales sentaron las bases de su terapia de juego. Algunos de ellos son:

- **El juego como lenguaje de símbolos al igual que el sueño:** Klein sostiene que el juego es el medio de expresión natural del niño y entiende al mismo como un lenguaje que debe analizarse con los mismos parámetros que los sueños. Así, mediante el juego y los juguetes el niño expresa sus fantasías, deseos, temores y experiencias de manera simbólica y al hacerlo utiliza el mismo lenguaje que en los sueños. El análisis de niños da cuenta de los diferentes significados que puede tener un simple juguete o fragmento de juego y podrán ser comprendidos en la medida en que se conozca su conexión y la situación de análisis global en la que se ha producido. De este modo, M. Klein equipara la actividad lúdica infantil con la asociación libre del adulto y propone que el contenido de los juegos, el modo en que el niño juega, los medios que utiliza, los motivos por los cuales cambia de juego, etc. son aspectos que deben ser interpretados por el analista del mismo modo en se interpretan los sueños en el adulto. Jugando el niño habla y dice cosas que tienen el valor de asociaciones genuinas. Incluso, las perturbaciones del juego son consideradas por Klein como medidas defensivas del yo, comparables a las resistencias en la asociación libre. Tanto el juego como el sueño permiten una satisfacción sustitutiva de deseos, en tanto son expresión de fantasías inconscientes, ansiedades y deseos imposibles de satisfacer en la realidad.
- **El juego como mecanismo de elaboración de la ansiedad:** para Klein el juego es el modo que tiene el Yo del niño para dominar la ansiedad y transformar las experiencias sufridas pasivamente en activas, cambiando dolor por placer. En el juego el niño logra vencer realidades dolorosas y domina sus miedos instintivos internos proyectándolos al exterior, mecanismo que es posible gracias a la temprana capacidad de simbolizar y proyectar. En este sentido, el

juego según Klein sería una especie de puente entre fantasía y realidad. En virtud de mecanismos inconscientes de proyección y escisión puestos en marcha durante el juego, el niño logra descargar su angustia y conflictos intra-psíquicos, obteniendo a su vez una mayor comprensión de la realidad y un alivio de su ansiedad interna. Para Klein, el juego no es sólo satisfacción de deseos, sino dominio de la realidad gracias al proceso de proyección de peligros internos en el mundo externo, a partir de lo cual el niño transforma la angustia en placer.

- **La inhibición del juego y su curso paralelo a la inhibición del aprendizaje:** según Klein, la expresión y desarrollo de fantasías en el juego promueve y mantiene el desarrollo del interés por el mundo externo y el proceso de aprendizaje del mismo. Es decir, de las fantasías puestas en marcha al jugar el niño logra organizar su conocimiento del mundo. Para que los símbolos y fantasías se formen es preciso cierta cantidad de angustia, angustia que en exceso el Yo del niño no puede elaborar. Ante esto, el niño pone en juego mecanismo defensivos mediante los cuales logra cesar las fantasías y formación de símbolos. En función de sus estudios con bebés, Klein encontró que el niño realiza desde el segundo mes de vida juegos de experimentación para adaptarse a la realidad y expresar sus fantasías. A su vez, plantea que cuando el niño no juega está reprimiendo sus fantasías al considerarlas peligrosas y ello a su vez le genera sentimientos de culpa que impiden la sublimación que el juego implica, dando como resultado la inhibición del juego y, por tanto, la inhibición del aprendizaje.
- **El juego crea y favorece el desarrollo del pensamiento representativo:** de acuerdo con Klein el juego espontáneo de representación crea y fomenta las primeras formas de pensamiento “como si”. En este tipo de juegos imaginativos el niño evoca por primera vez situaciones pasadas, capacidad que se asocia con la formulación hipótesis de futuro, hipótesis constructivas y la posibilidad de desarrollar simbólicamente consecuencias de determinada situación bajo premisas condicionales (Si... entonces...). Así, para Klein el juego representativo tiene intenciones de adaptación, debido a que tiende a promover el sentido de realidad, una actitud científica y el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo.
- **El juego y su valor diagnóstico-terapéutico:** Klein advirtió que era posible utilizar al juego como un medio o instrumento para el diagnóstico de la personalidad infantil y desarrolló una técnica de ludoterapia para el análisis de niños en edades tempranas. Para Klein, a partir del análisis de las libres expresiones del juego del niño con los juguetes es posible acceder a sus fantasías inconscientes. Plantea que el juego es un medio susceptible de ser analizado con el mismo método que se analizan los sueños. Para ello, es necesario observar en el transcurso del análisis la conducta general del niño (cómo comienza a jugar, los juegos que realiza, su actitud hacia los juguetes, etc.), así como también analizar los motivos a partir de los cuales el niño asigna determinados roles al terapeuta, efectúa cambios de un juego a otro, entre otros aspectos. El análisis del juego al tratar sistemáticamente la situación presente como una situación de transferencia y al establecer conexiones con la situación originariamente

fantaseada posibilita al niño la liberación y elaboración de la situación originaria en la fantasía. Así, mientras juega el niño pone al descubierto sus experiencias y las causas originarias de su desarrollo sexual, resolviendo de este modo fijaciones y corrigiendo errores en su desarrollo.

- **Anna Freud**

Desde un enfoque diferente al de Melanie Klein, Anna Freud plantea seis fases del desarrollo del juego que abarcan desde el juego del niño al trabajo del adulto. Ellas son:

**Fase 1:** en este momento el juego constituye una actividad que proporciona placer erótico y que involucra la boca, dedos, visión y la piel. Se lleva a cabo con el propio cuerpo (placer auto-erótico) o con el cuerpo de la madre, existiendo una indiferenciación bebé-mamá.

**Fase 2:** en esta etapa las propiedades del cuerpo de la madre y del niño son transferidas a ciertos objetos suaves como una almohada, mantita, oso de peluche, que sirven como primer objeto de juego cargados con libido narcisista y objetal.

**Fase 3:** en esta fase se produce el apego del niño a un objeto de transición específica y se desarrolla un interés menos discriminado por juguetes suaves, que en tanto objetos simbólicos son acariciados y/o maltratados de forma alternada (cargados con libido y agresión). El hecho de ser objetos inanimados posibilita al niño de 2 años expresar sus sentimientos ambivalentes hacia ellos.

**Fase 4:** en este período los juguetes suaves van desapareciendo gradualmente, aunque los mismos aún son utilizados por los niños para dormir convirtiéndose en objetos de transición que favorecen el pasaje del niño desde la participación activa en el mundo externo hasta el retraimiento narcisista necesario para lograr el sueño. No obstante, en la vida diurna estos objetos son reemplazados por juguetes que le sirven a las actividades del Yo del niño y a sus fantasías. De este modo, aparecen:

- Juguetes de permiten llenar-vaciar, abrir-cerrar, etc recipientes, cuyo interés se desplaza desde los orificios del cuerpo y sus funciones.
- Juguetes que pueden rodar y contribuyen al placer de la motricidad.
- Materiales de construcción que permiten al niño construir-destruir.
- Juguetes que permiten al niño expresar sus tendencias y actitudes masculinas y/o femeninas, empleados en juegos solitarios de representación y en escenificaciones de diversas situaciones del complejo de Edipo en grupo.

**Fase 5:** en esta etapa la satisfacción directa o desplazada obtenida a partir del juego va dejando cada vez más lugar al placer por el producto final de las actividades (placer por la tarea cumplida), hecho que constituye un requisito fundamental para el logro de un buen rendimiento escolar. Diversos factores están en juego en esta relación entre la vida instintiva del niño y el placer por la tarea cumplida, tales como: la imitación e identificación en la relación madre-hijo inicial, la influencia del Ideal del Yo, el cambio de la pasividad a la actividad y la tendencia a la maduración o desarrollo progresivo. El placer por el logro es una capacidad latente que puede ser estimulada por disposiciones externas. Sólo cuando el niño ha internalizado las fuentes externas que

regulaban la autoestima puede obtener el placer por la tarea cumplida.

**Fase 6:** en esta última fase la capacidad lúdica se convierte en trabajo, transformación que se da a partir de la adquisición de la capacidad de control, inhibición o modificación de impulsos y de la utilización de objetos y materiales de forma positiva y constructiva (construir, aprender, planificar, etc.-). De este modo, se produce el paso del placer instintivo al placer sublimado. Este logro a su vez está asociado a otros logros a nivel del desarrollo, tales como: la capacidad para postergar el placer inmediato, la tolerancia a la frustración, el placer por el producto final, el paso del principio del placer al principio de realidad, logros esenciales para desempeñar con éxito el trabajo durante el período de latencia en la adolescencia y en la adultez.

En el marco de la evolución del juego infantil planteada por Anna Freud que va del cuerpo al juguete y del juego al trabajo, es posible advertir diversas actividades que favorecen el desarrollo de la personalidad, como el soñar despierto y las aficiones (hobbies). En este sentido, la autora plantea a las aficiones o hobbies a mitad de camino entre el juego y el trabajo. A su vez plantea que tanto el juego como los hobbies tienen ciertas características comunes, en tanto ambos son emprendidos con fines placenteros; ambos persiguen fines desplazados, sublimados, pero no se encuentran alejados de la gratificación de los impulsos eróticos o agresivos; ambos persiguen estos fines con una combinación de energías instintivas no modificadas y en distintos niveles de neutralización. Vale destacar que los hobbies aparecen por primera vez al comienzo del período de latencia y aunque el contenido de los mismos puede variar a lo largo del tiempo, en general tienden a persistir durante toda la vida.

Por otra parte, Anna Freud destaca que en el juego infantil se produce una transición de la actitud pasiva del niño a una actitud activa, ya que el niño asume un papel dominante y se apropia de la situación lúdica.

Asimismo, destaca el importante rol del juego en el proceso de socialización infantil que a su vez permite a los niños ensayar aptitudes y capacidades para el trabajo adulto.

Por otro lado, plantea que en la situación de juego frecuentemente es posible observar un mecanismo de identificación con el agresor, a través del cual el niño que ha sufrido pasivamente una situación, adopta de forma activa en el juego el papel de agresor, elaborando de este modo su ansiedad.

En lo que refiere al juego como instrumento terapéutico, Anna Freud sostiene que el juego es un medio de tratamiento de las dificultades infantiles, cuyo empleo difiere de la técnica de terapia de juego de M. Klein. Para A. Freud, el juego es una técnica complementaria en el análisis del niño, que si bien facilita el esclarecimiento de los impulsos del Ello no permite ver cómo funciona el Yo.

Para Anna Freud, el juego no es equivalente a las asociaciones libres de los adultos y plantea que para comprender las dificultades que tiene el niño es preciso utilizar el juego en combinación con otros medios como la interpretación de dibujos o sueños.

Otra discrepancia entre la teoría de M. Klein y la teoría de A. Freud tiene que ver con el rol del terapeuta en el análisis y su intervención en las situaciones lúdicas de los niños. A diferencia de Klein, Anna Freud plantea que durante el juego del niño el



terapeuta debe desempeñar un activo papel educador, orientando los impulsos del niño por un cauce nuevo y regulando su vida instintiva.

- **Eric Erikson**

Partiendo de postulados psicoanalíticos, Eric Erikson realizó cuatro grandes aportes en torno al juego y su importancia en el desarrollo infantil:

- **El juego y su función de alucinar un dominio yoico:** según Erikson el juego es una función del Yo, un intento de sincronizar los procesos corporales y sociales con el sí mismo. Pone énfasis en la necesidad yoica de dominar las diversas áreas de la vida, especialmente aquellas en las que considera que el sujeto considera que su sí mismo, su cuerpo y su rol social son incompletos. Por ello, considera que la finalidad del juego es alucinar un dominio yoico y practicarlo en una realidad intermedia entre la fantasía y el mundo real.
- **El juego está íntimamente asociado con el crecimiento:** juego infantil distinto sentido y función que el juego del adulto. Para Erikson el juego del adulto no es igual al juego del niño, ya que para el adulto que trabaja el juego es una re-creación que le permite alejarse de aquellas formas de limitación definida que constituyen su realidad social. Así, el adulto que juega pasa a otra realidad, mientras que el niño que juega avanza hacia nuevas etapas de dominio. El juego del niño es la forma infantil de la capacidad humana para manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad mediante el experimento y planeamiento.
- **El juego y sus tres esferas:** según Erikson es posible identificar tres grandes esferas del juego a medida que el niño avanza en su proceso de desarrollo, las cuales se describen a continuación en el siguiente cuadro:

<p><b>Juego Autocósmico ó AUTOESFERA</b></p>	<p><b>Juego Solitario ó MICROESFERA</b></p>	<p><b>Juego compartido con otros ó MACROESFERA</b></p>
<p>-En sus comienzos, el juego del niño se centra en su propio cuerpo. -Este tipo de juegos consisten en la exploración por repetición de percepciones sensoriales, sensaciones kinestésicas y vocalizaciones.</p>	<p>-Refiere al pequeño mundo de juguetes susceptibles de manipulación, al cual el niño vuelve cuando su Yo necesita reparaciones.</p>	<p>-Aparecen cuando el niño entra a la edad preescolar. -En este tipo de juegos el mundo es compartido con otros.</p>
<p>-Posteriormente, el niño comienza a jugar con personas y objetos accesibles. Por ejemplo: puede fingir que llora para ver si provoca la aparición de su madre. Así, a partir de las interacciones mamá-bebé,</p>	<p>-Consiste en juegos solitarios que resultan indispensables para la reparación de emociones. Cuando el niño juega solo introduce todos los aspectos dañados de su Yo.</p>	<p>No obstante, al principio los otros son tratados como objetos. Esto se observa, por ejemplo, en el hecho de que el niño al momento de jugar atropella y obliga a sus pares a desempeñar el rol que él desea, no respetando la opinión del otro.</p>

<p>estos juegos se convierten en ejes de orientación para el niño en el mundo, guías para la primera orientación del Yo en el mundo.</p>	<p>Si el niño resulta atemorizado o desilucidado en la microesfera puede hacer una regresión a la autoesfera, pero si el primer contacto con el mundo de las cosas es exitoso, el placer de dominar los juguetes se asocia con el dominio de traumas que se proyectaron en ellos y con el prestigio obtenido a través de este dominio.</p>	<p>-Posteriormente y a medida que avanzan en su desarrollo los niños logrará efectivamente compartir momentos lúdicos con sus pares, respetando al otro, consensuando reglas, etc.</p>
--	--	--

- **El juego como instrumento diagnóstico- terapéutico:** para Erikson el juego es un medio que refleja el modo en que el niño experimenta y estructura su mundo, así como también la manera en que funciona dentro de ese mundo, por lo que constituye un valioso instrumento de diagnóstico infantil. Para lograr comprender el significado del juego es necesario observar su contenido, su forma, las palabras que lo acompañan y los afectos visibles, principalmente de aquellos que llevan a la desorganización del juego. A su vez, Erikson considera al juego como una actividad terapéutica, donde el Yo infantil lleno de temor puede recuperar su poder sintetizador a través de la posibilidad de entrar y salir de la situación lúdica. Según Erikson, el juego espontáneo posee una tendencia autocurativa, en tanto ayuda al niño a ayudarse a sí mismo. La medida autocurativa más natural y frecuente dentro del juego infantil es el acting out. En este punto Erikson discrepa con S. Freud, en tanto considera que el carácter curativo en el juego está dado por el acting out, mientras que S. Freud plantea que en el juego la curación se produce a través de procesos de simbolización (re-vivir situaciones traumáticas displacenteras). A su vez, Erikson destaca el importante papel de la actividad lúdica infantil como fuente para el sentimiento de identidad.

- **Donald Winnicott**

Si bien Donald Winnicott no elaboró una teoría específica sobre juego, en sus observaciones clínicas recogió importantes aspectos de este fenómeno, destacando la relevancia del mismo en el desarrollo infantil y realizando importantes aportes. Algunos de ellos son:

- **El concepto de objeto transicional:** al cual define como la primera posesión Yo - No Yo que tiende a favorecer el proceso de individuación y de discriminación entre el mundo interno y el mundo externo. En un primer momento es común observar en niños pequeños el chupeteo de puños y dedos, lo cual da cuenta de la succión autoerótica mediante la que estimula la zona erógena oral. Esta conducta con posterioridad suele pasar a ser el chupeteo de una manta o de algún muñeco de trapo o felpa. Winnicott explica esto a partir de los conceptos de espacio, fenómenos y objetos transicionales. Así, para este autor el **espacio transicional** es una zona de experiencias neu-

tral o intermedia entre la subjetividad y la objetividad que resulta necesaria para una relación entre el niño y el mundo externo y que se da gracias a un buen maternaje (madre suficientemente buena capaz de adaptarse a las necesidades del bebé). Es en este espacio intermedio que se dan los fenómenos y objetos transicionales.

A su vez, llama **fenómenos transicionales** al conjunto de conductas tales como el bebé jugando con saliva o balbuceando para dormirse; el bebé acariciando, abrazando, acunando o chupando al objeto transicional se dan en el espacio transicional y se los denomina. Estos fenómenos dan inicio a la existencia de una tercer área que asegura la transición entre el niño unido simbióticamente a la madre y una situación de individuación progresiva, de reconocimiento de la madre como un ser independiente y exterior.

A su vez, Winnicott plantea que el **objeto transicional** representa el pecho materno o el objeto de la primera relación y es anterior al establecimiento de la prueba de realidad. En él se advierte el paso del dominio omnipotente y mágico al dominio por manipulación. En general los objetos y fenómenos transicionales suelen aparecer entre los 4 meses y el primer año de vida y poseen ciertas características, tales como:

- El objeto transicional es algo concreto.
- Es el niño quien lo elige (no es impuesto).
- Debe sobrevivir al amor y al odio.
- El niño tiene derechos sobre el objeto.
- Debe ser suave, dar la sensación de calidez, de movimiento, de que tiene vida propia.
- Debe dar la sensación de protección.
- Generalmente es uno, no cambia y es difícilmente sustituible.
- Debe tener continuidad (si se lava para el niño ya no es el mismo objeto).
- No hay duelo por este objeto sino que con el avance del desarrollo va quedando relegado en el olvido.
- A su vez, es preciso destacar que el objeto transicional adquiere una importancia vital para el bebé en tanto constituye una defensa contra la ansiedad ante la pérdida o separación de la madre. De hecho, los padres reconocen la relevancia de este objeto y lo llevan a todas partes incluso cuando viajan, permitiendo que se ensucie. En este sentido, para Winnicott el objeto transicional constituye un precursor simbólico, en tanto su uso implica el inicio de la simbolización en el niño, permitiendo la transición de lo subjetivo a lo objetivo. Es decir, el empleo de un objeto tal por parte del bebé implica la primera utilización de un símbolo de unión entre él y su mamá, a partir del momento en que ambos se hallan en el inicio de su estado de separación. En este espacio simbólico, la madre y el niño se separan y se unen, posibilitando una progresiva discriminación Yo - No Yo. De este modo, lo transicional no es el objeto mismo, sino lo que éste representa: la transición del bebé de un estadio de fusión inicial con su madre a un estadio de relación con ella como algo exterior.

- Con el avance saludable del desarrollo (5-6 años de edad), el objeto transicional va perdiendo significación en tanto se desarrollan los intereses culturales y si bien ya no habrá objeto como tal, sí prevalecerá esa zona intermedia donde se desarrollará el juego, la creatividad, el aprendizaje, el arte, la cultura y la religión. No obstante, vale señalar que algunos niños no son capaces de renunciar a la ilusión de omnipotencia sobre el objeto ni a la protección que les aporta, conservándolo más allá de la edad habitual, pudiendo por ejemplo convertirse en un objeto fetiche de la vida sexual cuando el niño no logra renunciar a él.
- **La confianza en la base del juego:** para Winnicott, el niño no puede pasar del principio de placer inicial al principio de realidad si no existe una madre lo suficientemente buena que se adapte plenamente a las necesidades del bebé. Esta adaptación le ofrecerá al niño la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él, el cual se encuentra bajo su dominio y de que existe una realidad exterior que corresponde a su propia capacidad de crear. Forjarse la ilusión de que lo que él cree existe en realidad. Con posterioridad, la madre desilusiona al bebé, pero no lo logrará si al principio no le ofreció la oportunidad de ilusión y en este proceso de ilusión-desilusión el bebé podrá ir reconociendo progresivamente la realidad. De hecho, los objetos y fenómenos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de la iniciación de la experiencia. En esa línea, el juego implica confianza y el uso del espacio de juego está determinado por experiencias vitales que se dan en las primeras etapas de vida, por lo que la falta de confiabilidad en la madre significa para el niño la pérdida de la zona de juego. De este modo, para Winnicott la capacidad de crear del niño dependerá de la capacidad para confiar. Para Winnicott la naturaleza del juego es social, ya que sólo habrá juego en la medida en que el niño haya tenido experiencias de confiabilidad con la madre. Así, el juego es una actividad creadora sumamente relevante para el desarrollo de la personalidad, en tanto que el vivir creador desarrollado en esta zona intermedia de experiencias permite el sentimiento de que la vida y las personas son valiosas.
- **El juego como espacio simbólico, neutral o intermedio de experiencias entre el mundo interior y el mundo exterior:** la función de esta zona intermedia es la de ser un espacio de descanso para el niño dedicado a la tarea de mantener separadas y a la vez relacionadas la realidad interna y la realidad externa. Este espacio neutral está conformado por diversas experiencias del bebé y se conserva a lo largo de toda la vida en las experiencias artísticas, religiosas, científicas y en la vida imaginativa. Es una zona donde se desarrolla toda la experiencia cultural del hombre.
- **El valor terapéutico del juego:** según Winnicott el juego es terapéutico en sí mismo. Conseguir que los niños jueguen es una psicoterapia de aplicación inmediata. Existe una correspondencia entre el juego y la salud, en tanto favorece el crecimiento y estimula las relaciones grupales. Incluso, para Winnicott el juego constituye una forma de comunicación en psicoterapia, ya que en la zona de superposición entre el juego del niño y el juego de otra persona existe la

posibilidad de introducir enriquecimientos. A diferencia de M. Klein, para quien es la interpretación lo que pone en marcha el proceso analítico, para Winnicott es la creación de un área simbólica de juego, espacio en el que es posible el descubrimiento.

- **El juego en el origen de la experiencia cultural:** Winnicott establece una relación entre el objeto transicional, el juego y la cultura. Según este autor existe un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, del juego al juego compartido y del juego compartido a las experiencias culturales. Plantea que la experiencia cultural surge a partir de la zona intermedia de experiencias que existe entre el individuo y su ambiente. Esta zona es el mismo espacio que el del juego porque la experiencia cultural comienza con el vivir creador cuya primera manifestación es el juego. En cada individuo la utilización de dicho espacio la terminan las experiencias vitales que surgen en las primeras etapas de su existencia, porque en la base del juego está la confianza. Cuando las experiencias son positivas, el niño llena este espacio con juegos creadores y esta zona se sigue enriqueciendo en el vivir creador y en la vida cultural.

- **Teoría psicogenetista en torno al juego de Jean Piaget**

Piaget estudió la psicología del juego en el marco de su teoría del desarrollo cognitivo. Sostiene que todo juego implica una relación entre el niño y su entorno y que las actividades lúdicas que el infante desarrolla son un modo de conocer al medio, aceptarlo, modificarlo y construirlo. En este sentido, plantea que los juegos poseen un papel de relevancia para el desarrollo intelectual, siendo para el niño instrumentos que le permiten investigar cognoscitivamente su entorno. Así, según Piaget es a través del juego que el niño construye y desarrolla las sucesivas estructuras mentales.

Teniendo en cuenta que el juego para Piaget tiene una evolución paralela a la evolución de los estadios del desarrollo cognitivo, será preciso entonces retomar algunos conceptos que él plantea en su teoría a los fines de lograr una mejor comprensión de este fenómeno.

Al momento de explicar el desarrollo, Piaget recurre al concepto de *equilibración* al cual define como la tendencia a buscar el balance entre los elementos cognitivos del organismo así como entre éste y el mundo exterior a partir de la interacción entre acomodación y asimilación, procesos que a su vez dan como resultado la *adaptación* o ajuste del organismo a la nueva información del entorno. En esta búsqueda de equilibrio, por momentos prevalece la acomodación y en otros lo que predomina es la asimilación.

Mientras que la *acomodación* es un proceso que implica cambios en una estructura cognitiva existente para incluir información nueva -cuando nos acomodamos reconocemos objetivamente la realidad y nos adaptamos a ella modificando nuestro desarrollo cognitivo en función del contacto con el medio-, la *asimilación* es un proceso que implica la modificación que ha de sufrir la comprensión para abarcar lo nuevo -cuando asimilamos incorporamos información nueva a una estructura cognitiva existente y esto nos ayuda a interpretar la realidad desde los esquemas mentales que ya poseemos-.

A partir de estos conceptos, Piaget define al juego como pura asimilación, como la modificación de la realidad conforme a la estructura del pensamiento del niño. Este predominio de la asimilación por sobre la acomodación en el juego tiene que ver con el hecho de que el niño cuando desarrolla sus actividades lúdicas cambia o modifica la información que recibe del medio de acuerdo con sus experiencias previas, adaptando el juego a sus necesidades.

Atendiendo a estas consideraciones teóricas, la clasificación de juego propuesta por Piaget está fundamentada en la evolución de las estructuras del pensamiento en cada etapa del desarrollo cognitivo (sensoriomotriz, preoperacional, de las operaciones concretas). En función de ello, agrupa a los juegos en tres grandes grupos:

1. Juegos Sensoriomotores o de Ejercicio (0-2 años)
2. Juegos Simbólicos (2-7 años)
3. Juegos de Regla (7-12 años)

### **I. Juegos Sensoriomotores o de Ejercicio (0-2 años)**

Esta etapa del juego coincide con el período sensoriomotriz, en el cual la estructura del pensamiento del niño es de acción, es decir, la interacción entre el niño y el medio se basa en la acción.

Piaget señala que en este momento de su desarrollo, el niño está adquiriendo el control sobre sus movimientos y aprende a coordinar sus gestos y percepciones con los efectos de los mismos.

En este sentido, los juegos sensoriomotores implican el ejercicio de actividades que el niño repite una y otra vez y que realiza simplemente por el placer de dominarlas. Así, los juegos de ejercicio consisten en la repetición y variación de movimientos por puro placer funcional, placer que deriva del nuevo poder adquirido por el dominio de las propias capacidades motoras. De este modo, los niños experimentan placer en la medida en que son capaces de repetir acontecimientos y provocar efectos al experimentar el mundo con sus sentidos (tacto, la vista, el sonido, etc.). En esa línea, según Piaget el juego de ejercicio sería el momento subsiguiente al aprendizaje de una función. Una vez conseguido el aprendizaje, el niño experimenta placer funcional.

Advirtiendo esta evolución paralela entre el desarrollo del juego y el desarrollo cognitivo, Piaget plantea una serie de características de los juegos de ejercicio en cada uno de los sub-estadios del período sensoriomotor, las cuales ya han sido mencionadas y se describen aquí sólo brevemente en torno a su relación con el juego:

- I. Primer sub-estadio: Estadio de los reflejos (0-1 mes) para Piaget el comienzo del juego se produce cuando surgen las acciones en las que predomina la asimilación, por lo que *no considera juego a los ejercicios de reflejos del primer mes de vida*.
- II Segundo sub-estadio: Reacciones circulares primarias (1-4 meses) en este sub-estadio el niño repite movimientos, actividades y comportamientos de forma casual, *siendo esta repetición la actitud precursora del juego*.

- III. Tercer sub-estadio: Reacciones circulares secundarias (4-8 meses) en el cual el niño repite comportamientos con intencionalidad luego de que realiza el acto, imitando sistemáticamente movimientos visibles de su cuerpo, ante lo cual experimenta placer funcional -placer de ser causa y provocar efectos-. *Comienzan los primeros juegos intencionales.*
- IV. Cuarto sub-estadio: Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses) en este sub-estadio es posible observar dos nuevos avances:
- El niño aplica esquemas conocidos a situaciones nuevas, susceptibles de ejecutarse por el placer de actuar, sin esfuerzo de adaptación. Tira obstáculos por placer, sin intención de tomar lo que hay detrás.
  - La movilidad de los esquemas le permitirá al niño *combinaciones lúdicas*. Se da una *ritualización de esquemas* que sacados de un contexto adaptativo son jugados. El niño realiza gestos habituales de iniciación al sueño, pero este ritual lúdico aún no es símbolo, ya que todavía no existe conciencia de ficción, de hacer “como si”, ni una diferenciación clara entre significante y significado.
- V. Quinto sub-estadio: Reacciones circulares terciarias (12-18 meses) es el estadio de la experiencia para ver, de la imitación sistemática y de la exploración de lo nuevo. *Las ritualizaciones lúdicas avanzan en el sentido del simbolismo, pero aún no hay conciencia del “como si”.*
- VI. Sexto sub-estadio: Invención de nuevos medios (18-24 meses) a finales de este sub-estadio se produce la *transición del juego motor al juego simbólico*, en virtud de la aparición de la función semiótica y de la adquisición de la capacidad de representar. Este nuevo modo de pensamiento representativo inicialmente está ligado a la imitación interiorizada, es decir, al interiorizar la acción, el niño la hace mental, pudiendo reproducirla en ausencia del objeto. Aparece la simbolización y el comienzo de la ficción.

## 2. Juegos Simbólicos (2-7 años)

Esta etapa del *juego coincide con el período preoperacional*, en el cual la estructura del pensamiento del niño es representacional. En la medida en que el niño se relaciona con el medio utiliza nuevos recursos simbólicos y comienza basarse en la realidad y en la experiencia.

En esa línea, *los juegos simbólicos surgen al final del período sensorio-motriz y declinan al final del período preoperacional alrededor de los 7 años de edad*. Se caracterizan por hacer “como si” con conciencia de ficción y por la utilización de símbolos propios.

Mediante este tipo de juegos, los niños adquieren la capacidad de codificar sus experiencias en símbolos y pueden recordar imágenes de acontecimientos pasados. A su vez, comienzan a jugar con símbolos y con las combinaciones de **éstos**.

De acuerdo con Piaget, la función del juego simbólico es la asimilación de la realidad al Yo por medio de la ficción simbólica, ya que el niño transforma o modifica la realidad en función de sus necesidades del momento y en ese proceso va asimilándola progresivamente.

Vale destacar que el símbolo es el idioma afectivo, personal e individual del niño en esta etapa y constituye el medio fundamental de esa asimilación egocéntrica. Según Piaget, este tipo de juegos representa el pensamiento egocéntrico puro y el egocentrismo deforma la realidad.

El juego simbólico es una de las manifestaciones de dicho egocentrismo infantil, mientras que la asimilación simbólica -supeditación de la realidad a la idea egocéntrica- constituye la fuente de este tipo de juegos.

Vale destacar que para Piaget, el juego simbólico es muy importante para el desarrollo intelectual del niño en tanto constituye la primera forma de simbolización. Con el juego simbólico se inicia y se desarrolla la capacidad de simbolizar del niño.

En el juego simbólico es posible identificar según Piaget dos períodos diferenciados según la evolución del símbolo:

**I. Apogeo, inicio y esplendor del juego simbólico (2 a 4 años):** en el cual lo que predomina habitualmente es el juego individual con un simbolismo egocéntrico. A esta edad es posible observar en los niños el juego simbólico en su máxima expresión.

Inicialmente, a los 2 años el símbolo es muy egocéntrico (por ejemplo, una caja de cartón puede representar un camión, un oso, un soldado, una muñeca, etc.) al igual que el pensamiento del niño.

A partir del momento en que el niño comienza a hacer “como si” en sus acciones habituales (por ejemplo, hace como si durmiera, como si comiera, etc.) aplicando esos esquemas simbólicos a otros objetos (por ejemplo, hace comer y dormir a su muñeco) logra separar el símbolo del ejercicio sensoriomotor y lo proyecta como representación independiente.

Con posterioridad, el niño proyecta esquemas de imitación sobre objetos nuevos, pero estos son tomados por imitación en lugar de pertenecer al conjunto de la acción propia (por ejemplo, hace como que lee, que habla por teléfono, etc.) para más tarde proyectarlo (por ejemplo, hace leer o le habla a un muñeco). En el siguiente nivel no sólo imita conductas de otros, sino que se va a identificar con lo que representa (hace como si fuera un gato, una campana, etc.).

A los 3 años, el juego simbólico se enriquece y se impregna de gran imaginación. El niño construye escenas que van de la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios. Esta nueva capacidad va a dar lugar a 3 tipos de combinaciones lúdicas donde aparecen deseos reprimidos que se satisfacen en el juego:

- Combinaciones lúdicas **compensatorias**: en las que el niño realiza ficticiamente lo que se le ha prohibido, aquello que no puede hacer en la realidad.
- Combinaciones lúdicas **liquidatorias**: mediante las cuales el niño no sólo compensa situaciones desagradables, sino que también las asimila e intenta superarlas al reproducirlas simbólicamente. Acepta situaciones que le provocan miedo gracias a la transposición simbólica que modifica el contexto (juego de médicos).
- Combinaciones lúdicas **anticipatorias**: a través de las cuales el niño resalta formas externas de simbolismo lúdico cuando se refleja la dirección del pen-



samiento adaptado, en las cuales anticipa de algún modo los resultados de su acción (le dijeron que tenga cuidado con las espinas y juega a que se pinchó un dedo)

**2. Declinación del juego simbólico (4 a 7 años):** en este segundo período lo que predomina es el juego colectivo. El símbolo comienza a presentar un carácter menos egocéntrico y más real, al mismo tiempo que la simbolización progresivamente se transforma en representación imitativa de la realidad (por ejemplo, utilizará un tren de juguete para representar un tren). De acuerdo con Piaget, es posible identificar tres características juego simbólico en esta etapa:

- Las combinaciones simbólicas se tornan coherentes respecto a la secuencia y orden de los hechos en el juego de roles.
- Existe una preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real.
- Aparece el simbolismo colectivo con diferenciación y adecuación de papeles.

A su vez, según Piaget el símbolo declina a medida que el niño se adapta a la realidad, debido a que en lugar de asimilarla a su Yo, progresivamente se somete a ella por 3 razones:

- Porque el niño cada vez se interesa más en la existencia verdadera y, por tanto, la asimilación simbólica se vuelve cada vez menos **útil**, encontrando otros medios para liquidar y compensar
- Porque el simbolismo de varios puede engendrar la regla y, por tanto, permite la transformación de los juegos de ficción en juegos de reglas. La socialización tenderá a transformar el símbolo en la dirección de la imitación objetiva de lo real.
- Porque a medida que el niño intenta someterse a la realidad, en lugar de asimilarla, el símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva. Este simbolismo colectivo dará lugar a la regla, ya que el deseo de jugar para representar con otros conduce al establecimiento progresivo de reglas de conducta.

### **3. Juegos de Reglas (7-12 años)**

Esta etapa del juego coincide con el período de las operaciones concretas, en el cual la estructura del pensamiento del niño es reflexivo, es decir, el niño comienza a utilizar la capacidad de razonamiento y el uso de la lógica.

Los juegos de reglas aparecen alrededor de los 7 años y subsisten durante toda la vida. Se caracterizan por estar estructurados en base a reglas objetivas cuya trasgresión constituye una falta. A diferencia del símbolo, la regla implica relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo, por lo que su violación implica una falta.

Para Piaget, los juegos de regla son juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, lanzamiento de canicas, etc.) o intelectuales (cartas, juegos de mesa, etc.) con competencia de los individuos y regulados por un código.

Entre los 7 y los 12 años, las construcciones simbólicas del niño están cada vez más cerca del trabajo adaptado. A medida que el niño se adapta a la realidad, efectúa cada vez menos deformaciones y transposiciones simbólicas, ya que en lugar de asimilar el mundo a su Yo, progresivamente somete su Yo a la realidad.

A su vez, en la etapa de las operaciones concretas, el niño ha comenzado a comprender ciertos conceptos sociales como cooperación, competición, empieza a ser capaz de trabajar y pensar más objetivamente. Por ello, los juegos reglados se estructuran en base a reglas objetivas que pueden implicar actuaciones de grupo.

Por otra parte, este tipo de juegos evidencian una mayor adaptación a la realidad por parte del niño. A medida que predomina la realidad objetiva y se va superando el egocentrismo infantil, el juego propiamente dicho, como modelo asimilador, va cesando.

Según Piaget es posible observar cierta evolución de las reglas, tanto en lo que refiere a su práctica como a la conciencia que el niño tiene de las mismas.

La **conciencia de la regla** es el modo en que los niños entienden las reglas y de qué manera aceptan someterse a ellas. En este punto encontramos tres etapas:

1. **Regla No coercitiva** (0-2/5 años): esta regla se acata pero no se respeta, los niños no sienten la obligatoriedad de cumplirlas. En este momento del desarrollo la regla aún no es coercitiva, debido a que o bien es puramente motriz o bien se sigue de forma inconsciente como un ejemplo interesante y no como una realidad obligatoria. Aunque los jugadores no tienen intención de seguir las reglas, al proponerles alguna norma pueden seguirla como algo interesante.
2. **Regla sagrada** (5/6-11 años): en este período la regla tiene las siguientes características: es sagrada, intangible, de origen adulto -se respetan porque son establecidas por ellos- y de esencia eterna, por lo que no pueden ser transgredidas de ninguna manera. Si algún jugador evade una regla es sancionado.
3. **Regla ley de mutuo consentimiento** (11/12 años en adelante): en este momento la regla es obligatoria, es ley y es el producto del acuerdo mutuo entre los compañeros de juego, entonces se respeta. Las reglas sólo pueden ser modificadas siempre que exista consenso general del grupo. A esta edad, el niño adquiere una condición más democrática.

En lo que refiere a la **práctica de la regla**, es decir, cuáles son las reglas que los niños usan y cómo las usan, es posible distinguir cuatro períodos:

1. **Motor individual** (0-2/5 años): esta etapa coincide con el estadio sensoriomotor, donde el juego del niño es individual, es decir, juega solo. Por tanto, en este momento la regla no existe en el juego del niño, quien obtiene placer a partir del dominio motor de su cuerpo. Así, en este período no hay reglas colectivas e incluso cuando dos niños juegan a la vez, lo hacen uno al lado del otro pero cada uno juega solo, no existiendo coordinación entre ambos.

2. **Egocéntrico (2-6/7 años):** en este periodo el niño en su juego es capaz de imitar a otro niño que está cumpliendo algunas reglas, pero no las puede seguir porque no las conoce. Esta etapa se inicia cuando el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, es decir, cuando puede percibir de algún modo el exterior. Imitando estos ejemplos el niño juega todavía individualmente, sin uniformizar sus diversas formas de juego. Así, los niños continúan jugando centrados en sí mismos y cuando lo hacen juntos pueden por ejemplo ganar todos al mismo tiempo, no existiendo una preocupación por codificar otras normas.
  3. **Cooperación naciente (7-11 años):** en este momento los niños pueden ponerse de acuerdo acerca de las reglas del juego e intentan realizar un juego social, aunque de todos modos se pelean porque cada uno atiende a la regla como la conoce. De forma progresiva, el niño va teniendo más en cuenta al otro. Cada jugador intenta ganarle a sus compañeros y aparece la preocupación por el control mutuo y por la unión de las reglas.
  4. **Codificación de las reglas (11/12 años):** a partir de este momento los niños son capaces de ponerse de acuerdo en las reglas del juego y pueden modificarlas. Las actividades lúdicas están reguladas por normas de forma minuciosa y el código de las reglas es conocido por todos.
- ***Teoría del juego como exploración y ejercicio de cada función de Henri Wallon***

Henri Wallon a través de su teoría realizó relevantes aportes en torno al juego infantil, rescatando su vital importancia en el proceso de desarrollo. Entre sus contribuciones se destacan:

- **El juego como ejercicio libre de una función antes de integrarse en el proceso de la realidad:** para Wallon el juego es el ejercicio libre de cada nueva función antes de que ésta se integre en el proceso de la realidad. A través del juego el niño prueba una función en todas sus posibilidades. Inicialmente, cada función actúa libremente y con posterioridad pierden su autonomía funcional integrándose en funciones superiores. Así, Wallon propone al juego como una actividad que favorece la exploración y ejercicio de funciones biopsicológicas, las cuales van apareciendo de forma paralela a la maduración progresiva y a partir de la interacción del niño con su entorno social, al cual le otorga especial relevancia en tanto es el contexto en el que el niño vive (familia, escuela, sociedad) el que permite a cada función manifestarse cuando ésta alcanza su maduración.
- **El juego posee una serie de características que le otorgan un carácter particular:** para Wallon lo que caracteriza al juego es su espontaneidad, libertad, goce y progreso en el niño. A su vez, sostiene que el juego tiene una finalidad sin fin en tanto es una actividad que tiende a realizarse en sí misma. Cuando la actividad se convierte en un medio con un fin determinado pierde el carácter de juego.

- **En el juego lo que predomina es la acomodación:** a diferencia de Piaget quien sitúa al juego en un momento posterior al aprendizaje con primacía de la asimilación, ya que el niño goza en el ejercicio de esa función por el placer de dominarla, Wallon sostiene que en el juego lo que predomina es la acomodación. De ahí la importancia que este autor le atribuye a los juegos de exploración, los cuales tienen mucho de adaptación, situando al juego en el momento del aprendizaje cuando la función no se ha integrado en otra superior, es decir, no es ejercida con control.
- **Importancia del juego en el desarrollo psíquico:** según Wallon el juego es importante para el crecimiento y la evolución psíquica infantil, debido a su incidencia en el desarrollo de esquemas y funciones motrices, así como también por su papel en el desarrollo intelectual y afectivo. Destaca el papel relevante de los juegos de ficción, a partir de los cuales se introduce en la vida mental del niño el uso de los simulacros que constituyen la transición necesaria entre el índice -aún ligado a la cosa- y el símbolo -soporte de las puras combinaciones intelectuales-.
- **Valor diagnóstico del juego:** al analizar la relación del juego con la dinámica y génesis de la actividad total del niño Wallon destaca el valor diagnóstico del juego. Según Wallon, las etapas que sigue el desarrollo del niño están marcadas por múltiples actividades que durante cierto tiempo acaparan casi totalmente su atención y cuyos posibles efectos el niño no se cansa en perseguir. A su vez, plantea que estas actividades lúdicas pueden servir de test a los niños, en tanto favorecen su evolución funcional, pudiendo ser utilizadas como pruebas para discernir o medir la aptitud correspondiente.
- **Clasificación del juego en etapas funcionales:** Wallon propone una clasificación de los juegos en función de un orden sucesivo cronológico adecuado a la actividad espontánea del niño.

En esa línea, divide al juego en diferentes etapas funcionales, cuyas características se describen a continuación a partir del siguiente cuadro:

Etapa del juego	Características generales	
<b>PRIMERA ETAPA</b>  Lactante  0-2 años	<p style="text-align: center;"><b>Juegos FUNCIONALES</b></p> -Son juegos individuales. En un comienzo, el niño juega con su propio cuerpo hasta alcanzar las primeras manipulaciones con objetos a finales de esta etapa.  -Consisten en el libre ejercicio de funciones mediante movimientos simples, sonidos o actividades que buscan algún efecto, tales como:	<p style="text-align: center;"><b>Juegos de ADQUISICIÓN</b></p> -Surgen alrededor de los 9 meses cuando el bebé empieza a articular los primeros fonemas al interactuar con sus padres y repite gestos que éstos le muestran.  -Se basan en la observación y en la imitación. De hecho, según Wallon a los 9 meses algunos bebés logran adquirir por medio de la imitación nuevos gestos y sonidos.

<p><b>PRIMERA ETAPA</b></p> <p>Lactante</p> <p>0-2 años</p>	<p>extender y doblar brazos y/o piernas, balanceos, producir sonidos, etc. De este modo, el niño pasa la mayoría del tiempo probando funciones y buscando efectos.</p> <p>-Wallon también incluye dentro de este grupo los juegos de espejo, en los que el niño sonríe, toca, lame el espejo, golpea su imagen y se divierte mostrando su imagen reflejada.</p> <p>-Inicialmente estos juegos se caracterizan por ser perseverantes e inestables.</p> <p>-Posteriormente, alrededor del año los juegos que predominan en esta etapa son: arrojar objetos, romper papeles, patear cosas, etc.</p> <p>-Constituyen manifestaciones de funciones en ejercicio que tienen un valor biológico y psicomotor más que social y afectivo.</p> <p>-Favorecen la construcción de esquemas motrices que los niños ejercitan, los cuales tienden a repetirse hasta integrarse progresivamente en su nuevo comportamiento.</p>	<p>-En estos juegos, el niño mira, escucha, realiza esfuerzos para percibir y comprender objetos, seres, escenas, imágenes, relatos, canciones, etc.</p> <p>-Posteriormente, entre los 12 y 14 meses los niños son capaces de reconocer las canciones que se les canta y parecen hacer un esfuerzo en registrarlas.</p> <p>-A los 20 meses comienzan a repetir las.</p> <p>-A los 2 años les gusta repetir junto a los adultos los nombres de objetos que reconocen y escuchar cuentos e historias.</p>
<p><b>SEGUNDA ETAPA</b></p> <p>Preescolar</p> <p>2 a 4/5 años</p>	<p><b>Juegos de FICCIÓN ó IMITACIÓN</b></p> <p>-A comienzos de esta etapa el juego tiende a ser individual y a medida que el niño avanza en su desarrollo se vuelve compartido.</p> <p>-Aparecen junto con el logro de la capacidad de representación.</p> <p>-Mediante los juegos de ficción el niño comienza a realizar simulacros de situaciones y a utilizar símbolos que le llevarán a la función de representación, tanto de imitación como simbólicos, tales como: imitación de superhéroes, andar en caballo con una escoba, jugar con muñecas, etc.</p> <p>-En esta etapa los niños empiezan a dar significado a las acciones y a distinguir entre realidad y juego.</p>	<p><b>Juegos de FABRICACIÓN</b></p> <p>-Aparecen alrededor de los 4 años.</p> <p>-Suelen ser consecuencia de los juegos de ficción.</p> <p>-Son juegos de transformación de la materia.</p> <p>-Permiten al niño experimentar con objetos y materiales transformándolos.</p> <p>-En estos juegos el niño disfruta de la creación de objetos nuevos (hacer vestidos a las muñecas, construir casas, etc.), así como también de reunir, combinar, modificar y transformar objetos.</p>

<p><b>SEGUNDA ETAPA</b></p> <p>Preescolar</p> <p>2 a 4/5 años</p>	<p>-A los 2 años lo que predomina es la imitación.</p> <p>-Entre 2-3 años existe un predominio de los juegos de alternancia y reciprocidad.</p> <p>-A los 3 años lo que predomina es la imitación fantástica o dramática.</p> <p>-Implican un progreso funcional y favorecen el surgimiento de los juegos reglados.</p>	
<p><b>TERCERA ETAPA</b></p> <p>Escolar</p> <p>4-5 años en adelante</p>	<p style="text-align: center;"><b>Juego REGLADO ó DE REGLAS</b></p> <p>-Aparecen con la socialización.</p> <p>-Se caracterizan por ser juegos grupales, compartidos con otros.</p> <p>-En esta etapa del juego el niño incorpora reglas a sus actividades lúdicas, dificultad que según Wallon es buscada activamente por el niño, en tanto se crea obstáculos que debe resolver por sí mismo. No obstante, si la regla se vuelve demasiado rígida la actividad lúdica pierde el carácter de juego, ya que la dificultad de las reglas genera miedo al fracaso y el niño pierde la esperanza de triunfar dejando de experimentar placer.</p> <p>-A su vez, las reglas darán lugar a un nuevo tipo de juegos: las trampas. Mediante la trampa, el niño logra desplazar o sustituir un objeto por otro. Además, la trampa introduce al niño al tema del éxito que no se opone al juego, ya que tiene un fin en sí mismo y porque si no hay esperanzas de triunfo se produce la declinación del juego.</p> <p>-En este momento, Wallon también incluye los juegos de azar (dominó, dados, etc.), los cuales aparecen alrededor de los 5 años. Sin embargo, cuando el azar es exagerado y provoca angustia en el niño se pierde el carácter de juego.</p> <p>-En este grupo de juegos el niño alterna entre reglas arbitrarias y reglas del exterior.</p>	

• ***Teoría del juego como autoafirmación de la personalidad infantil de Jean Chateau***

Jean Chateau sostiene que el juego es el acto por excelencia de la vida infantil y que mediante el juego el niño puede afirmar su sí mismo, su ser, su poder y dar prueba de su personalidad. A partir de su teoría es posible identificar diversos aportes en torno al desarrollo del juego infantil:

- **La finalidad del juego como afirmación de sí mismo y prueba de la personalidad infantil:** el fin natural del juego es el placer de la afirmación de sí mismo, la afirmación del Yo. En este sentido, el concepto de autoafirmación de Chateau se asocia con el afán del niño de perfeccionamiento y superación de dificultades, de conquista de progresos. Según Chateau, esta búsqueda de afirmación del sí mismo se manifiesta en el juego de dos formas:

1. La atracción del mayor: cuando juega el niño sueña con ser adulto. Sus actividades lúdicas están regidas por el deseo de ser mayor.
2. El gusto por el orden: en esta necesidad del niño por el orden (gusto por ritmos, repeticiones, colecciones, etc.) se halla el origen del gusto por la regla (subir escaleras de dos en dos, no pisar las rayas de las baldosas de la calle, etc.). En la regla el niño encuentra un instrumento más seguro de afirmación de sí mismo. Así, cuando obedece la regla trata de afirmar su Yo. Mediante las reglas el niño manifiesta la permanencia de su ser, su voluntad y autonomía. No obstante, vale señalar que los niños necesitan de un tiempo prolongado para someterse a las reglas infantiles tradicionales. Según Chateau son dos los aspectos que obstaculizan el logro de la disciplina de reglas, uno de ellos es el egocentrismo del niño y su incapacidad de ponerse en el lugar del otros, mientras que el otro obstáculo tiene que ver con la tendencia del niño al arrebató.

Por otra parte, Chateau plantea que el juego compromete todo el ser del individuo, es una manifestación que abarca toda la personalidad infantil. Este deseo de hacerse valer por parte del niño, observado por ejemplo en los juegos de muñecas, indica que es una prueba de la personalidad infantil en la que el niño busca espectadores, complaciéndose a sí mismo por sus aciertos. Así, en el juego los niños buscan una prueba que les permita la afirmación de su Yo. En esa línea de pensamiento, Chateau plantea al juego como una actividad que implica seriedad. Sin embargo, diferencia la seriedad del trabajo del adulto de la seriedad del juego infantil, advirtiendo que la primera tiene origen en sus resultados, mientras que la segunda procede de la autoafirmación del Yo, por lo que el juego permite afirmar el ser del niño, revelando su poder y autonomía. En el juego el niño posee un mundo para sí, en el cual puede ejercer su soberanía y su poder. Esta desvinculación con lo real le lleva a un mundo en el cual es omnipotente, en el cual puede crear. Así, del mismo modo en que el adulto se siente importante por sus obras, el niño se hace fuerte por sus aciertos lúdicos. En el juego, la meta es, por un lado prueba y, por el otro, ser uno mismo, la conquista de sí mismo.

- **El juego como fuente de actividades superiores del hombre, como fuente de la cultura, de la ciencia, del arte, de la religión:** Chateau subraya el papel del juego en el desarrollo integral del niño y plantea que no sólo implica el ejercicio de todas las facultades, sino también una fuente rica de las actividades superiores del hombre como la cultura, la ciencia, el arte, la religión. Mediante el juego el niño ejercita sus funciones fisiológicas y psíquicas, aflora las potencialidades de su ser, las asimila, desarrolla, une, complica, coordina su ser. Asimismo, el juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación, la capacidad de sistematizar, además de conducir al trabajo, sin el cual no habría ciencia ni arte. Incluso, invenciones científicas como la pólvora estuvieron inspiradas en juegos de niños, ya que en un principio sirvieron para hacer fuegos artificiales y divertir a los niños. Otras creaciones artísticas como

la poesía también estuvieron inspiradas en los juegos con palabras. De este modo, Chateau resalta al juego como una actividad con una gran significación humanizadora. De hecho, por el juego comienza el pensamiento propiamente humano. En el juego proyectamos, contemplamos, construimos. Es por el juego que esta humanidad existe y se desarrolla.

- **El juego como medio de observación de la personalidad infantil:** Chateau propone al juego como un medio de análisis del carácter infantil. Sostiene que la entrega total del niño al juego permite el reconocimiento de su vida moral, afectiva, motriz y social. En el juego el niño muestra su inteligencia, su voluntad, su personalidad, su carácter dominador. Cada niño posee un estilo de juego y en él reflejará sus deseos y sentimientos (odio, alegría, tristeza). Para entender las características de la personalidad infantil que cada niño muestra a través del juego es preciso colocarse en el lugar del niño y recurrir a ciertos procedimientos de la psicología científica, tales como: observación del tipo de juego realizado por el niño; análisis sistemático de sus reacciones sociales en el juego; observación y análisis de la elección del juguete; análisis del comportamiento del niño mientras juega; entre otros aspectos.
- **El juego evoluciona en dos etapas: etapa de juegos no reglados y etapa de juegos reglados.** Las características que Chateau plantea para cada uno de ellas se describen en el siguiente cuadro:

Juegos No reglados (0-2 años)	Juegos reglados (3 años en adelante)
<p>-Son los primeros juegos del infante que se caracterizan por ser funcionales no intencionales.</p> <p>-Consisten en simples ejercicios de una función que surge, como por ejemplo: hacer sonar un sonajero, tomar objetos y dejarlos caer, etc.</p> <p>-Proceden de un impulso interno de tendencias primitivas y de la necesidad de actividad.</p> <p>-Chateau también los llama pseudojuegos, debido a que no comportan la conciencia de la naturaleza del juego verdadero que es la afirmación del Yo. Así, por ejemplo, cuando el niño hace sonar un sonajero, su interés se dirige hacia el objeto, por tanto lo que hace es afirmar una función azarosamente, por casualidad.</p> <p>No obstante, con el avance del desarrollo del niño, el objeto pasa a un segundo plano -detrás de la actividad del sujeto-, con lo cual el placer del juego deja de estar asociado</p>	<p>-Son juegos verdaderamente representativos.</p> <p>-Favorecen el desarrollo de la personalidad del sujeto. El hecho de obedecer reglas hace que el individuo se autoafirme.</p> <p>-La regla recién aparece de forma encubierta alrededor del segundo año de vida a partir de las primeras imitaciones del niño.</p> <p>-Estos juegos aparecen a partir del logro de la capacidad de representación, en función de la cual el juego cambia para convertirse en intencional. Al asumir una finalidad consciente, los juegos en esta etapa ya no provienen de impulsos internos, sino de un impulso que abarca a todo el ser, regido por una necesidad más amplia de afirmación del sí mismo.</p> <p>-En este grupo de juegos Chateau incluye:</p> <p><b>1) Juegos de imitación ó figurativos:</b> aparecen a partir de los 2/3 años y se asocian con el medio familiar y social inmediato (juego</p>



con el resultado en sí mismo y pasa a estar determinado por el hecho de que es el propio niño quien lo ha producido. En este sentido, el placer de ser causa implicará no sólo la afirmación de una función, sino la afirmación de sí mismo.

-Constituyen la base a partir de la cual surgen posteriormente, a partir de los 2 años de vida, los juegos representativos verdaderos (de imitación, de invención o construcción, de regla, sociales y tradicionales).

-En este grupo de juegos Chateau incluye:

**1) Juegos funcionales:** consisten en movimientos espontáneos e instintivos que el niño repite con distintas partes de su cuerpo (manos, brazos, piernas, etc.) que sirven para el desarrollo de sus funciones. Por ejemplo: el pateo, movimiento esencial para la funcionalidad de los músculos de las piernas, el cual favorecerá que el niño pueda levantarse y caminar.

**2) Juegos hedonísticos:** los cuales surgen casi simultáneamente con los juegos funcionales. Su objeto es la búsqueda de placer mediante actividades que estimulen los sentidos y la experimentación de sensaciones del propio cuerpo. Por ejemplo: la producción ruidos, sensaciones táctiles, juegos con los brazos o manos, chuparse el dedo, etc.

**3) Juegos con lo novedoso:** son juegos de exploración y experimentación con objetos externos, los cuales permiten al niño conocer el entorno que le rodea. Por ejemplo: jugar con objetos, animales, arena, etc.

**4) Juegos de autoafirmación inferior:** los cuales aparecen entre el primer y el tercer año de edad a partir del deseo del niño de autoafirmación personal. Dentro de este grupo, Chateau incluye los juegos de destrucción y los juegos de desorden y arrebató, como por ejemplo: gritar, empujar fuertemente las cosas, girar sobre sí mismo rápidamente hasta caerse, entre otros.

de padres e hijos, jugar al almacén, a la escuela, etc.). Entre los 7-8 años predominan los juegos de imitación ficticia, ya que los modelos que el niño imita generalmente no son humanos, por ejemplo jugar a imitar superhéroes, a hacerse los lobos, osos, etc. Entre los 8-9 años aparecen los juegos de imitación colectiva que permiten la organización del grupo y los niños suelen imitar escenas complejas en las cuales cada uno tiene una misión que cumplir.

**2) Juegos de construcción:** surgen entre los 2-4 años junto a las primeras imitaciones. El esquema que rige a estos juegos ya no es un esquema concreto sacado de conocimientos como en las imitaciones, sino un esquema abstracto.

**3) Juegos de regla arbitraria:** los cuales aparecen entre los 5 y los 7 años de edad cuando el niño crea nuevas reglas arbitrarias que se impone a sí mismo jugando a acatarlas. Se caracterizan por ser juegos que conservan de los juegos de imitación y de construcción la noción de regla pero sin un orden preestablecido. Dan cuenta de la capacidad del niño para crear reglas y normas en función de las cuales ordena su actividad lúdica. Por ejemplo: usar cierto ritmo al subir las escaleras, repetir ciertas frases, saltar valdosas sin pisar las blancas, no pisar trozos de asfalto sin pintar, etc.

**4) Juegos sociales:** aparecen entre los 7-10 años de edad. Incluye tanto juegos figurativos o de imitación colectiva como juegos de proezas grupales (hazaña, heroicidad) mediante los cuales el niño busca demostrar su superioridad y autoridad dentro de un grupo. Cuando los juego

de proezas se organizan rudimentariamente se convierten en juegos de competición, los cuales a su vez darán lugar a los deportes individuales.

**5) Juegos tradicionales:** surgen a partir de los 10 años de edad. Son juegos individuales o colectivos en los cuales las reglas se vuelven más abstractas. Los juegos tradicionales se originan a partir de:

-Los juegos sociales: los cuales dan lugar a los juegos tradicionales de competición cooperativa, como por ejemplo policías y ladrones.

-Los juegos de imitación: los cuales dan origen a juegos tracionales tales como las ceremonias (jugar a casarse, jugar a la batalla, etc.). A las ceremonias se agregan las danzas y rondas que consisten en juegos de regulación estricta al igual que las ceremonias pero sin que el niño recurre a la imitación.

• **Cuadro síntesis comparativo sobre el juego y su evolución según las teorías de Piaget, Wallon y Chateau**

	<b>PIAGET</b>	<b>WALLON</b>	<b>CHATEAU</b>
<b>Definición de juego</b>	El juego es pura asimilación de la realidad al yo.	En el juego existe primacía de la acomodación.  El juego es el ejercicio libre de cada nueva función antes de que esta se integre a la realidad, el juego tiene un fin en sí mismo.	El juego es el acto por excelencia de la vida infantil, a partir del cual el niño puede afirmar su sí mismo, su ser, su poder y dar prueba de su personalidad.
<b>ETAPAS DEL JUEGO</b>	Divide el desarrollo del juego en tres etapas:	Divide al juego en diferentes etapas funcionales:	Divide el desarrollo del juego en dos etapas:
<b>PRIMERA ETAPA</b>	<p><b>1-Juego sensoriomotor o de ejercicio (0-2 años)</b></p> <p>En esta etapa del juego la estructura del pensamiento del niño es de <u>acción</u>, por lo que disfruta intentando dominar cada nuevo movimiento que descubre. La interacción con el medio se basa en la acción.</p>	<p><b>1-Juegos y funcionales (0-2 años)</b></p> <p><b>2-Juegos de adquisición (9 meses – 2 años)</b></p> <p>Los juegos en este momento del desarrollo son manifestaciones de funciones en ejercicio que tienen un factor biológico y psicomotor que se irán integrando en nuevos comportamientos.</p>	<p><b>1-Juegos no reglados (0-2 años)</b></p> <p>El juego en esta etapa está centrado en la capacidad para dominar una función adquirida, generar placer a través del dominio motor y facilitar el conocimiento del propio cuerpo y el del otro.</p> <p><u>Incluyen:</u></p> <p>1. Juegos <b>funcionales</b></p> <p>2. Juegos <b>hedonísticos</b></p> <p>3. Juegos <b>con lo nuevo</b></p> <p>4. Juegos <b>de autoafirmación inferior</b></p>

<p><b>SEGUNDA ETAPA</b></p>	<p><b>2-Juego simbólico (2-7 años)</b></p> <p>En esta etapa del juego la estructura del pensamiento del niño es <u>representativa</u>.</p> <p>Con la aparición de la capacidad semiótica alrededor del segundo año de vida, surgen nuevos recursos simbólicos y el niño logra la capacidad de representar o hacer "COMO Sí", teniendo conciencia de la ficción que representa al momento de jugar.</p>	<p><b>3-Juegos de ficción (2-4/5 años)</b></p> <p><b>4-Juegos de fabricación (3/4-5 años)</b></p> <p>En este momento los niños empiezan a dar significado a las acciones. Aparece el simulacro y el simbolismo.</p>	
<p><b>TERCERA ETAPA</b></p>	<p><b>3-Juego de reglas (7-12 años)</b></p> <p>En esta etapa del juego la estructura del pensamiento del niño es <u>reflexiva</u>.</p> <p>De este modo, los juegos están estructurados en base a reglas objetivas cuya transgresión constituyen una falta. El niño empezó a comprender ciertos conceptos sociales, tales como la cooperación, la competición y piensa más objetivamente.</p> <p>Según Piaget, la regla evoluciona en diferentes estadios donde la práctica y la conciencia que él niño tiene de ellas son diferentes y dependerá del nivel de desarrollo del pensamiento en el que se encuentra.</p> <p>Etapas de la <b>conciencia</b> de reglas:</p> <p>1-Regla no coercitiva 2-Regla sagrada 3-Regla ley de mutuo consentimiento</p> <p>Etapas de la <b>práctica</b> de reglas:</p> <p>1-Regla Motora individual 2-Egocéntrica 3-Cooperación naciente 4-Codificación de las reglas</p>	<p><b>5-Juegos de reglas (4/5 años en adelante)</b></p> <p>Se asocian con la aparición de la socialización.</p> <p>Se caracterizan por ser juegos grupales, compartidos con otros, en los cuales incorpora reglas, dificultad activamente buscada el niño.</p> <p>A su vez, las reglas darán lugar a un nuevo tipo de juegos: las trampas, que introduce al niño al tema del éxito.</p> <p>En este momento, Wallon también incluye los juegos de azar (dominó, dados, etc.), los cuales aparecen alrededor de los 5 años.</p>	<p><b>2-Juegos reglados (3 años en adelante)</b></p> <p>En esta etapa con la aparición de la representación el juego cambia para convertirse en intencional. Con posterioridad y de forma paulatina, empieza a aparece la regla y con ella el concepto de trampa.</p> <p><u>Incluyen:</u></p> <p>1.Juegos de <b>imitación o figurativos</b></p> <p>2.Juegos de <b>construcción</b></p> <p>3.Juegos de <b>regla arbitraria</b></p> <p>4.Juegos <b>sociales</b></p> <p>5.Juegos <b>tradicionales</b></p>

- **Teoría sobre el juego y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de Lev Vygotski**

El interés de Vygotski por la psicología del juego está asociado con las investigaciones de la psicología del arte y el estudio del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Vygotski ofrece una explicación socio-histórica del desarrollo psíquico y de los procesos psíquicos superiores. Plantea que las funciones mentales superiores del hombre, entre las que también incluye al juego (lenguaje, pensamiento, abstracción, etc.) tienen un origen cultural e histórico y están íntimamente asociadas con la interacción social.

En función de su teoría, este autor realizó importantes aportes en torno al juego infantil, entre los que se destacan:

- **El juego como actividad que estimula el desarrollo de funciones psicológicas superiores:** para Vygotski, los juegos constituyen actividades que favorecen el desarrollo de funciones mentales superiores. En el juego el niño aprende a actuar en una situación cognoscible o mental. El niño ve una cosa, pero actúa de forma diferente al enfrentarse a lo que ve. De este modo, se obtiene una situación en la que el niño empieza a actuar con independencia de lo que ve. Así, la acción en una situación que no se ve pero que se piensa en un contexto imaginario, en una situación ficticia, lleva al niño a aprender a determinar su comportamiento, no sólo a partir de la percepción directa de un objeto o de una situación que influye directamente sobre él, sino también a partir del significado de esa situación. En este sentido, según Vygotski en el juego se produce por primera vez una diferencia entre lo semántico (idea) y lo visual (la cosa, el objeto) y comienza la acción que se deriva del pensamiento y no del objeto mismo. El niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos de la realidad. En la primera infancia existe una fusión entre la palabra y el objeto, entre el significado y lo visible, no existiendo diferencia entre el contexto semántico y el contexto visible. Posteriormente, al año y medio, el niño descubre que cada cosa tiene un nombre y a través del juego descubre que cada objeto tiene un sentido y que cada palabra tiene un significado que puede sustituir al objeto. Así, la acción adquiere por primera vez sentido en el juego, es decir, el niño toma conciencia de ella y cuando pone en práctica sus ideas en el plano de la ficción comprende su significado. En la edad pre-escolar es posible evidenciar por primera vez en el juego cierta divergencia entre el campo semántico y el visual, por lo que en el juego el pensamiento se separa de las cosas y se inicia por primera vez la acción que proviene del pensamiento. Así, por ejemplo, el pensamiento se separa de las cosas porque una caja empieza a desempeñar el papel de un auto o una escoba el rol de un caballo. Separar el pensamiento de la cosa (significado de la palabra) es una tarea difícil y el juego constituye una forma transitoria hacia esa meta. A partir de ese

momento cambia la estructura psicológica del niño que determina su actitud hacia la realidad: la estructura de la percepción. Así, el niño crea en el juego una estructura sentido/cosa, en la cual el aspecto semántico, el significado de la palabra, el significado del objeto determina el comportamiento. Si bien las propiedades del objeto son importantes y se conservan (ya que un palo puede servir de caballo pero no una carta), su significado se invierte, momento a partir del cual el pensamiento se convierte en un aspecto fundamental.

Para Vygotski, la situación sustitutiva en el juego es el prototipo de todo proceso cognoscitivo y esta creación de una situación ficticia desde el punto de vista del desarrollo puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. La regla a la que está vinculado este tipo de pensamiento lleva al niño a desarrollar acciones, gracias a las cuales se hace posible la división entre juego y trabajo en la edad escolar. En la edad pre-escolar, el juego no desaparece sino que penetra en la actitud hacia la realidad y tiene su continuación en el estudio escolar y en el trabajo (actividad obligatoria con una regla).

- **Tanto el juego como las funciones mentales superiores se originan a partir de la interacción social:** para Vygotski las relaciones con otros que se dan a través del juego tienen un papel de vital importancia en el desarrollo cognitivo del niño. Según este autor, la interacción social constituye el motor del desarrollo infantil.
- **El juego como desencadenante del desarrollo, como favorecedor de la creación de zonas de desarrollo próximo:** el juego es fuente de desarrollo y crea zonas de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP es definida por Vygotski como la distancia entre el nivel de *desarrollo real ó efectivo* -lo que el niño es capaz de hacer por sí solo- y el nivel de *desarrollo potencial* -lo que el niño es capaz de hacer con la ayuda y bajo la guía de un adulto o compañero más capaz con un mayor nivel de desarrollo-. De acuerdo con Vygotski, es en el marco del juego con cuidadores, hermanos y otros compañeros de juego más experimentados que se adquieren nuevas funciones mentales superiores, internalizadas a partir de interacciones sociales. Tras el juego, el niño cambia sus necesidades y su conciencia, surgiendo nuevas categorías de actitud ante la realidad.
- **El origen y desarrollo de la creatividad a través del juego:** según Vygotski la creatividad y la imaginación se originan jugando y en función de las interacciones sociales tempranas con adultos, hermanos y compañeros de juego. Antes del juego no existe imaginación. La imaginación es una nueva formación que falta en la conciencia del niño durante la primera infancia y como toda función de la conciencia aparece inicialmente en la acción. Así, para Vygotski, el juego es la imaginación en acción. El desarrollo de la imaginación creativa forma parte de una función mental superior. Las interacciones lúdicas externas se convierten gradualmente en procesos imaginativos que el niño internaliza.
- **La creación de situaciones ficticias está en la base del juego:** lo central y típico de la actividad lúdica es la creación de una situación ficticia que consiste en la adopción del papel del adulto por parte del infante en actividades

creadas por el propio niño, capacidad que aparece con la edad preescolar. De hecho, para Vygotski, el juego como tal no existe antes de los 3 años, a partir del momento en que el niño es capaz de aprender a actuar en una situación cognoscible o mental.

- **El juego es realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados:** a partir de los 3 años aparecen en el niño tendencias contradictorias de las cuales deriva el juego. Una de esas tendencias son las exigencias no inmediatamente realizables y la otra es la tendencia a la realización inmediata de deseos, de allí que la razón por la que un niño juega tiene que ver con una realización imaginaria de deseos irrealizables. Según Vygotski, lo esencial del juego es la actuación de los deseos, pero no de deseos individuales o singulares, sino de deseos generalizados.
- **Placer del juego en la superación de impulsos inmediatos. La renuncia como placer y fuente de desarrollo moral:** para Vygotski, el juego presenta una paradoja. Por un lado, mientras el niño juega hace aquello que más desea, hace lo que quiere, en tanto el juego está ligado al placer. Por otro lado, al momento de jugar el niño aprende a actuar sometándose a ciertas reglas, debiendo renunciar a lo que quiere o desea, como por ejemplo el juego de la mancha, en el cual quiere correr pero se queda quieto porque las reglas así lo ordenan. De este modo, la sumisión a las reglas y la renuncia a actuar según un impulso inmediato en el juego es la vía hacia el máximo placer. El respeto por la regla es fuente de placer y el juego proporciona al niño una nueva forma de deseo, es decir, le enseña a desear relacionando los deseos con su Yo ficticio, con su papel en el juego y con una regla. De allí que el juego permite muchas conquistas al niño, las cuales más tarde a medida avance en el proceso de desarrollo se convertirán en su moral. El placer del juego se asocia con la superación de impulsos inmediatos, con la subordinación a la regla implícita del papel. Todo juego con una situación ficticia es a la vez juego de reglas y todo juego con reglas es juego con la situación ficticia. Por ejemplo: el juego de ajedrez implica reglas, las reglas del juego son las que el niño se impone a sí mismo, por ello el juego es escuela de voluntad y de moral.
- **Juego como facilitador del desarrollo social y de la conciencia del Yo:** el papel del juego en la socialización del niño, en la preparación profesional y en el trabajo es fundamental. En los juegos de los niños sobreviene su preparación profesional para la actividad futura. A su vez, el juego está orientado a la actividad futura de carácter social. Los niños observan actividades de los adultos y cuando juegan las imitan y transforman, adquiriendo asimismo relaciones sociales fundamentales. Mediante el juego el niño también toma conciencia de sí, toma conciencia de su Yo, de su conocimiento en el juego, de su propio pensamiento, del “yo quiero”.

- **Teoría sobre el juego de rol o protagonizado de Daniil Borissowitsch Elkonin**

Influenciado por postulados vygotskianos, Elkonin elaboró una teoría sobre el juego de roles, en función de la cual realizó diversos aportes en torno al juego y su importancia en el desarrollo infantil:

- **El juego de rol y su origen social:** Elkonin concibe al juego como una práctica social que consiste en reproducir en acción cualquier fenómeno de la vida independientemente de su finalidad práctica real. Para Elkonin, el origen, naturaleza y objetivo del juego es esencialmente social, en tanto nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad, además de favorecer el entrenamiento del hombre en las fases tempranas de su desarrollo y en su papel colectivizador. Haciendo hincapié en los juegos de roles, sostiene que éstos constituyen una actividad en que es posible reconstruir sin fines utilitarios directos las relaciones sociales. Incluso, los temas de los juegos infantiles no se extraen únicamente de la vida de los niños sino que tienen un trasfondo social. De este modo, el juego se presenta como una actividad que responde a la demanda de la sociedad en la que viven los niños y de la que deben llegar a ser miembros activos. Este carácter social del juego se ve reflejado asimismo en los juguetes, los cuales han sido creados por la sociedad para ejercitar roles sociales ligados al trabajo y otras prácticas sociales adultas (jugar a la mamá o papá, jugar a los bomberos, jugar a la secretaria, etc.). Según Elkonin, es a partir del momento en que los niños juegan con otros que empieza a aparecer el juego de rol o protagonizado.
- **El juego como producto de la educación:** según Elkonin el camino del desarrollo del juego, que va desde la acción concreta con los objetos a la acción lúdica sintetizada y de ésta a la acción lúdica protagonizada (jugar con la cuchara, dar de comer a la muñera con la cuchara, jugar a la mamá y darle de comer a la muñeca como madre) requiere en todas las transiciones de la dirección y guía de los adultos. No obstante, los adultos no se dan cuenta de la dirección que ejercen espontáneamente en ese proceso, por lo que el vínculo entre el papel y las acciones relacionadas con el juego deberá ser descubierto por propio el niño.
- **Incidencia de las relaciones sociales en el juego:** en el juego infantil protagonizado influye esencialmente las actividades y relaciones humanas. Cada papel desempeñado en los juegos oculta determinadas reglas de acción o conducta social. De allí que según Elkonin una condición psicológica esencial para que el juego surja es la manifestación de ciertas relaciones que sean reales para el niño. A su vez, plantea que el juego sólo es posible si hay ficción, en tanto su aspecto constitutivo es la adopción de un papel y su esencia interna radica en la reconstitución de las relaciones entre las personas. Según Elkonin el sentido del juego cambia en función de la edad. Así, a temprana edad (3-4 años) el sentido de las actividades lúdicas realizadas por el niño está ligado a las acciones de la persona que representan; a mediana edad (4-5 años) se asocia con las relacio-

nes de estas personas con otros; mientras que a partir de la edad escolar (5-6 años en adelante) el sentido del juego tiene que ver con las relaciones típicas de las personas cuyo papel los niños representan a través del juego.

- **Funciones del juego en el desarrollo psíquico:** según Elkonin el juego tiene una incidencia fundamental en distintos aspectos del desarrollo psíquico. A nivel **emocional**, pasada la primera infancia el niño descubre el mundo de los adultos, sus actividades, funciones, relaciones y el adulto comienza a ser un modelo para él. El niño quiere actuar como el adulto y ese deseo lo lleva a asumir papeles adultos. A su vez, Elkonin destaca la trascendencia del juego en la evolución de las motivaciones y necesidades del niño, señalando el importante impacto y carga emocional que tiene el juego del niño cuando se relaciona con los adultos, mediante el cual desempeña los papeles y funciones sociales. A nivel **cognitivo**, el juego es un proceso de descentramiento cognitivo permanente, de allí su importancia para el desarrollo intelectual. En el juego protagonizado se forman operaciones intelectuales que cambian la posición del niño frente al mundo, favoreciendo el paso del pensamiento del niño a un nivel más elevado. Así, para Elkonin el juego protagonizado no sólo se presenta como una práctica de cambio de postura con la adopción de un papel, sino también como una práctica de relaciones con el compañero de juego. Es decir, no sólo es una práctica real con los objetos, sino también una práctica de coordinación de puntos de vista sobre los significados que tienen esos objetos sin manipulaciones directas. A nivel del desarrollo **moral**, Elkonin señala que en el juego protagonizado cuando el niño representa un papel existe un modelo de conducta implícito con el que el niño compara y verifica su conducta. Al mismo tiempo que verifica su papel, verifica su comportamiento, aunque esta verificación también dependerá de la situación y de los compañeros de juego. A su vez, Elkonin, plantea que el contenido de los papeles que el niño asume en el juego está centrado en las normas de las relaciones sociales, las cuales devienen por medio del juego en fuente del desarrollo moral. En esa línea, el juego favorece colectivos infantiles armónicos, la independencia del niño, la educación basada en el amor al trabajo, la corrección de desviaciones conductuales, entre otros aspectos. Estos efectos educativos se fundan en la influencia que el juego ejerce sobre el desarrollo psíquico del niño y la formación de su personalidad.
- **El juego como unidad entre el papel y las acciones:** para Elkonin lo que constituye la evolución de la forma de juego protagonizado de los niños son el papel o rol desempeñado y las acciones realizadas. A su vez, señala que la fuente de contenido del juego de rol son las ideas que los niños tienen de la realidad, por lo que si carecen de ellas el juego no puede llevarse a cabo. En sus estudios en torno a la evolución del juego observó que con un mismo argumento, niños de distintas edades reflejaban distintos contenidos, en función de lo cual plantea cuatro niveles en el desarrollo del juego.



En el siguiente cuadro pueden observarse los diferentes niveles propuestos por Elkonin para los juegos de rol:

1º NIVEL 3-4 años	2º NIVEL 4-5 años	3º NIVEL 5-6 años	4º NIVEL 6-7 años
<b>Contenido:</b> acciones con objetos determinados dirigidas a un compañero de juego.	<b>Contenido:</b> acciones con el objeto en correspondencia la acción lúdica con la realidad.	<b>Contenido:</b> interpretación del papel y ejecución de las acciones que se desprenden de él.	<b>Contenido:</b> ejecución de acciones relacionadas con la actitud adoptada entre otras personas.
<b>Papeles:</b> existen en la realidad pero están determinados por el carácter de las acciones, no las determinan los niños.	<b>Papeles:</b> se denominan, se reparten las funciones y se ejecutan acciones relacionadas con el papel.	<b>Papeles:</b> están bien distribuidos antes de que empiece el juego y determinan el comportamiento de los niños en el juego.	<b>Papeles:</b> están definidos y destacados, en los cuales el habla tiene un carácter teatral manifiesto.
<b>Acciones:</b> son monótonas, repetitivas y hay infracción en la lógica de la acción.	<b>Acciones:</b> están guiadas por la realidad, sin protesta si hay infracción.	<b>Acciones:</b> están determinadas por el papel y no se permite la infracción.	<b>Acciones:</b> se despliegan con orden y lógica real, son múltiples, no se aceptan infracciones.
<b>Ejemplo:</b> dar de comer a una muñeca con una cuchara.	<b>Ejemplo:</b> jugar a la casita.	<b>Ejemplo:</b> jugar a las escondidas.	<b>Ejemplo:</b> jugar al fútbol.

- **Teoría del juego desde un enfoque social de Mildred Parten**

La socióloga Mildred Parten (1932) analizó el juego infantil desde una perspectiva cuanti y cualitativa de la relación social que los niños mantenían entre ellos mientras jugaban, teniendo en cuenta el número de participantes y la relación que los niños mantenían entre ellos durante el juego. En función de estos estudios y desde un enfoque social, propuso una serie de etapas de la evolución del juego planteando que las actividades lúdicas avanzan de juegos más solitarios a juegos más sociales.

La clasificación de juegos propuesta por Parten, todavía vigente en la actualidad, implica los siguientes momentos:

- **Juego solitario (0-1 año):** inicialmente el/la niño/a juega solo, no existiendo intención ni esfuerzos de su parte por relacionarse con otros, ya que su interés está centrado en la actividad lúdica en sí misma. Mientras juega de modo solitario ignora a otros niños que están jugando cerca, se entretiene solo y separado de los demás. Es posible observar cómo en un primer momento el niño/a juega con su propio cuerpo (con sus manos, con su voz) del cual obtiene placer autoerótico y posteriormente incorpora algunos objetos o juguetes (sonajero, chupete, etc.).

- **Juego del espectador** (1-2 años): en este momento el/la niño/a simplemente se limita a observar a otros jugar, no participando del juego y sin mostrar todavía interés por integrarse ni compartir la actividad lúdica. Los niños exhiben un comportamiento de meros observadores, ya que siguen con la mirada, realizan algún comentario verbal o simplemente se sientan y escuchan, pero en ningún momento se unen al juego ni muestran motivación por integrarse al grupo y compartir con ellos la actividad en curso. Por ejemplo: un niño de esta edad puede mover su cabeza para seguir a otros niños con la mirada mientras corren detrás de una pelota, pero no juega con ellos ni trata de alcanzársela, sólo permanece observando.
- **Juego paralelo** (2-3 años): en este momento el/la niño/a juega junto a otros pero no con ellos. Si bien juegan con juguetes y de formas similares, compartiendo un mismo espacio físico, jugando unos cerca de otros, no se evidencia interacción entre ellos, juegan de forma independiente. Así, lo que caracteriza a este tipo de juego es la ausencia de influencia mutua. A pesar de que el niño se encuentre en proximidad física y espacial junto a otros la concentración de cada uno permanece en su propio juego individual. Es decir, mientras juegan uno a la par de otro, los niños exploran los objetos o juguetes, pero cada uno permanece centrado en su propia actividad, sin que se produzca todavía una verdadera cooperación. Por ejemplo: una niña que está vistiendo a un bebé de juguete se puede sentar junto a otra que juega a alimentar a una muñeca. La primera niña puede anunciar que al bebé hay que cambiarle los pañales, mientras que la segunda puede expresar que su muñeca tiene hambre.
- **Juego asociativo** (4-5 años): es considerado el primer juego social, ya que empiezan a emerger las primeras interacciones entre los niños que participan de una misma actividad lúdica, ya sea observándose, intercambiando juguetes, compartiendo materiales, etc. No obstante, el juego todavía no es mutuo ni recíproco, debido a que los niños de esta edad aún no son capaces de recurrir a acciones cooperativas para llegar a una meta común, ni organizar y estructurar el juego de forma conjunta. Si bien durante el juego asociativo, los niños interactúan compartiendo materiales y mostrando interés en los juegos de otros, mantienen historias y temas diferentes mientras juegan. Por ejemplo: los niños de edad pre-escolar pueden trabajar en proyectos de arte individuales unos juntos a otros compartiendo materiales, pero cada uno crea su producto individual y narra una historia diferente sobre aquello que creó.
- **Juego cooperativo** (6/7 años en adelante): en esta etapa los niños ya son capaces de esforzarse por lograr metas comunes, repartiéndose papeles y colaborando con el objetivo final: jugar de un modo organizado. Los niños juegan juntos creando o elaborando una actividad conjunta, respetando los turnos, repartiendo roles o tareas. Cuando se realiza este tipo de juegos, el/la niño/a comienza a tener conocimiento y a incorporar reglas para organizar la actividad lúdica. De este modo, los juegos cooperativos promueven la comunicación, cohesión y confianza, favorecen la definición y afirmación de la personalidad, el desarrollo de la autoestima, la adquisición de valores sociales, la adopción

de conductas pro-sociales y la capacidad para controlar las emociones. Por ejemplo: un grupo de niño juntan todos los autitos para jugar a una carrera, asignándose entre ellos distintos autos, designando autos más veloces o más lentos, etc.

De acuerdo con Parten, a medida que el niño avanza en edad se produce una progresiva disminución del juego individual (juego solitario, juego del espectador y juego en paralelo) y un incremento de actividades lúdicas más sociales (juegos asociativos y cooperativos), aunque las primeras pueden seguir estando presentes en el repertorio lúdico de niños mayores.

Las actividades lúdicas con mayor interacción social, como los juegos asociativos y cooperativos, comienzan a hacerse más fluidas a partir de una mejora en la competencia lingüística que permite a los niños expresarse de forma adecuada, así como también a partir de la superación de la etapa de egocentrismo que posibilita al niño tener en cuenta la perspectiva de otros en sus juegos y el desarrollo del conocimiento y uso de reglas dentro de un grupo.

En el siguiente cuadro se expone la evolución del juego según la teoría de Parten y su relación con la evolución de la amistad:

EVOLUCIÓN DEL JUEGO		EVOLUCIÓN DE LA AMISTAD
<b>Juego Solitario</b> (0-1 año)	Juega solo con su propio cuerpo, con objetos o juguetes.	AMISTAD = mediada por tipificación de género y estilos comportamentales
<b>Juego del espectador</b> (1-2 años)	Observa jugar a otros.	
<b>Juego paralelo</b> (2-3 años)	Juega <i>junto</i> con otros niños pero no <i>con</i> ellos.	
<b>Juego asociativo</b> (4-5 años)	Juega <i>con</i> otros niños, pero de se interesa más por la compañía de otros que por la actividad lúdica propiamente dicha.	AMISTAD = ayuda y apoyo unidireccional
<b>Juego cooperativo</b> (6/7 años en adelante)	Juega en un grupo organizado para lograr una meta. Dividen el trabajo, asumen diferentes papeles y complementan esfuerzos.	AMISTAD = proceso bidireccional que se construye, basado en la confianza mutua.

## **4. El juego y las nuevas tecnologías: su incidencia en el desarrollo infantil**

---

La exposición de los niños a los medios electrónico-tecnológicos, entre ellos los videojuegos, se manifiesta como una realidad constante en nuestros días. Estos dispositivos atrapan diariamente su atención e interés, ocupando un lugar significativo en su vida cotidiana, por lo que resulta necesario conocer los efectos de su exposición a corto y a largo plazo.

En este sentido, la finalidad de este apartado es exponer evidencia científica acerca de los efectos sociales y psicológicos - tanto positivos como negativos - de los videojuegos en la infancia, a partir de la revisión de una serie de investigaciones actuales efectuadas en relación con esta temática.

De acuerdo con la exploración realizada, la mayoría de los autores coinciden en señalar que los estudios empíricos efectuados son escasos y a veces contradictorios (Moncada Jiménez y Chacón Araya, 2012) e incluso que varios de los argumentos a favor o en contra se han basado mayormente en opiniones personales y prejuicios que en datos científicos concretos (Tejeiro Salguero; Pellegrina del Río y Gómez Vallecillo, 2009). A su vez, los resultados obtenidos por gran parte de las investigaciones efectuadas tienden a polarizarse en dos posturas antagónicas. Por un lado, están los estudios que rescatan los efectos negativos y perjudiciales que ejercen los videojuegos en las distintas áreas del desarrollo del niño y, por otro lado, investigaciones más optimistas que tienden a reducir sus efectos en la influencia que los distintos agentes de socialización – principalmente la familia y la escuela - tienen sobre los niños, posicionando a estos últimos como sujetos pasivos y meros receptores de un proceso unidireccional, dejando de lado su papel activo y su participación (Díaz Soloaga, 2006).

Cabe señalar que si bien las nuevas tecnologías y dispositivos electrónicos ocupan en la actualidad un lugar cada vez más preponderante en la vida de los niños, éstos no han desplazado su interés por actividades recreativas tradicionales (Bringué Sala y Sábada Chalezquer, 2010), las cuales siguen siendo relevantes y poseen un importante papel en el desarrollo del niño tanto a nivel psicológico como social.

### **4.1. Los niños y su exposición a dispositivos electrónico-tecnológicos**

En la actualidad, los niños se encuentran frecuentemente expuestos a la tecnología y a diversos medios de difusión electrónica, no sólo en sus hogares sino también en el ámbito escolar. La televisión, los videojuegos, los celulares, las tablets, la “play”, la computadora, son algunos de los dispositivos que diariamente atrapan su atención e interés, ocupando un lugar significativo en sus vidas y siendo parte de su entorno mediático (Bavelier, Green y Dye, 2010; Strasburger, Jordan, y Donnerstein, 2010).

En esa línea, en el estudio de Bringué Sala y col. (2010) llevado a cabo con una muestra de niños y adolescentes escolares argentinos de entre 6 y 18 años de edad, se encontró que los niños de 6-9 años optaban por jugar con videojuegos como su actividad de ocio preferida para pasar el tiempo libre, seguido por jugar con amigos y mirar televisión. También se observó que la computadora y el celular constituían

los dispositivos electrónico-tecnológicos más utilizados por este grupo etario para jugar. Sin embargo, cabe señalar que actividades más tradicionales como la lectura o pasar tiempo con amigos, padres y/o hermanos han sido mayormente valoradas en comparación con actividades nuevas, tales como navegar en Internet o chatear, lo cual evidencia la relevancia que aún tienen estas actividades para los niños. A su vez, dicho estudio halló diferencias significativas en función de las variables género, edad y posesión de los dispositivos. Se encontró que los varones hacían un mayor uso de los videojuegos, comenzaban a jugar desde más pequeños y tendían a conservar altos niveles de juego a lo largo de los años en comparación con las mujeres. En cambio, las niñas no sólo jugaban con menor frecuencia, sino que además alrededor de los 12 años su interés por este tipo de juegos tendía a disminuir notablemente.

Por otro lado, estos mismos autores hallaron que el uso individual de los videojuegos por parte de los niños se combinaba con momentos compartidos, aunque nuevamente encontraron diferencias de género en lo que a este aspecto refiere, ya que los niños tendían a jugar mayormente solos en comparación con las niñas, haciendo estas últimas un uso más social de los videojuegos en compañía de amigos o familiares.

En cuanto a la cantidad de horas que los niños tienden a utilizar estos dispositivos electrónico-tecnológicos y los motivos de su uso, un estudio realizado en EE.UU. encontró que la exposición de los niños era de más de siete horas por día, siendo la televisión, la computadora y los videojuegos los dispositivos más elegidos, usados con fines de entretenimiento, diversión y ocio (Strasburger, Jordan, y Donnerstein, 2010).

En esa línea, Bringué Sala plantea que los videojuegos resultan atractivos para niños y jóvenes en tanto constituyen medios de entretenimiento y diversión utilizados como actividades para llenar su tiempo de ocio. A su vez, advierte que tienen un importante rol en la socialización, siendo los videojuegos, Internet y celulares vías para mantener y desarrollar el contacto con sus pares y otros grupos de pertenencia, además de facilitar la comunicación con estos grupos. Por otra parte, señala que este tipo de dispositivos constituyen medios de expresión individual, siendo éste un factor de relevancia al tratarse de sujetos en pleno proceso de desarrollo en búsqueda de su propia identidad. Así, según el autor el ocio digital posee diversos atributos valorados por la población infantil, tales como: interactividad, rapidez, variedad, flexibilidad, además de adaptarse fácilmente a sus necesidades de expresión, diversión, libertad y sociabilidad. No obstante, también se encontró que la relación de los niños con estos nuevos medios electrónicos implican ciertos riesgos y peligros, tales como el acceso a contenidos inapropiados, el uso de la tecnología como un modo de exponer su privacidad e intimidad, entre otros. Destaca, por otra parte, la fuerte influencia que los factores contextuales tienen actualmente en el uso de estos dispositivos, asociados fundamentalmente con la alta difusión que los mismos tienen en Argentina y, de modo más general, con los continuos avances tecnológicos que suceden en la sociedad contemporánea y que llevan a las familias a requerir nuevos medios para actuar y comunicarse en la vida cotidiana. Todo ello facilita cada vez más la llegada de estos dispositivos al hogar e incluso a las escuelas, en tanto constituyen herramientas que los padres utilizan en su cotidianeidad y que los docentes además emplean para desempeñarse en su profesión. En este sentido, las

nuevas tecnologías estarían modificando el entorno social del hogar, ya que de ser el ámbito propio y exclusivo de la familia, ha pasado a ser también el espacio de amigos, tanto virtuales como físicos, multiplicando los círculos sociales a los que los niños pueden acceder. Así, por ejemplo los resultados obtenidos evidencian que un 57% de niños argentinos mayores de 10 años posee algún amigo virtual.

Por su parte, Aleks Krotoski (2010) señala que la tecnología y los medios electrónicos poseen un importante rol en el desarrollo del niño, fundamentalmente en el aprendizaje y la plasticidad cerebral, así como también en el rendimiento académico, debido entre otros factores a que en los últimos años las tecnologías de la información y comunicación han sido incorporadas por los docentes en el espacio áulico como una herramienta útil para el desarrollo de sus clases.

Finalmente, de acuerdo con Díaz Soloaga (2006) cabe advertir que si bien el efecto que implica la exposición permanente a los medios electrónico-tecnológicos a largo plazo es evidente, su estudio es complejo, debido a que el consumo no es el mismo en todos los niños y a que no todos asimilan la información emitida por estos dispositivos de igual modo, debido fundamentalmente a la mediación de la familia, de la escuela y de las amistades. A su vez, en la actualidad los niños tienden a utilizar varios dispositivos al mismo tiempo (celular, televisión, computadora, entre otros), por lo que los efectos de esta multi-tarea será distinto al de aquellos niños que sólo utilizan un medio a la vez, siendo difícil aislar cada consumo para medir en qué proporción afecta a sus usuarios.

#### **4.2. Los videojuegos y sus efectos en la niñez**

Los primeros estudios científicos acerca de las implicaciones psicológicas y sociales de los videojuegos comenzaron a publicarse a principios de la década del 80. Eran investigaciones parciales, a pequeña escala, sujetas a interpretaciones subjetivas y asociadas fundamentalmente con aspectos psicopatológicos, además de abarcar las áreas de la personalidad, la salud y la coordinación ojo-mano.

A su vez, en estos primeros trabajos sobre la influencia de los videojuegos en la infancia se concebía a los niños como sujetos pasivos, ubicándolos como meros receptores de un proceso unidireccional y considerando la relación niño-medio como una relación lineal donde la familia y el grupo de pares constituían sólo variables intervinientes.

En la conferencia efectuada por la Universidad de Harvard en 1983, las conclusiones enfatizaban aspectos positivos más que negativos en relación con esta temática, pero con la crisis de la industria de los videojuegos ese mismo año se produjo una declinación del interés científico en esta área. No obstante, a mediados de 1990 resurgen los estudios en relación con los efectos de los videojuegos, aunque sin mayores avances debido a que se abordaban los mismos temas, tomando como hechos empíricos lo que en realidad eran opiniones e interpretaciones de los autores.

En los últimos años, los investigadores han cambiado la orientación de los estudios efectuados sobre esta temática y han logrado aportar evidencia empírica más sólida.

Incluso, la sociedad se ha ido habituando a los videojuegos y estos últimos han dejado de verse como algo propio de niños y adolescentes. Actualmente, el interés de los académicos está mayormente centrado en aspectos motivacionales, principalmente en el potencial de los videojuegos para el desarrollo o recuperación de ciertas habilidades físicas y cognitivas.

Además, los científicos se han replanteado el papel del niño, redefiniéndolo como un sujeto activo-participante, reconociendo la importancia de las diferencias individuales en el uso de los videojuegos, así como también las distintas respuestas de los niños ante estos medios. En este sentido, esta nueva aproximación considera la relación niño-medio como una relación que se encuentra multidimensionada y multideterminada por factores tales como la familia, el grupo de iguales y la sociedad en la cual los niños se hallan inmersos (Tejeiro Salguero y cols., 2009).

Por otra parte, Díaz Soloaga (2006) postula que la mayoría de los estudios acerca de los efectos de los videojuegos en los niños tienden a polarizarse en dos posturas antagónicas. Por un lado, están aquellos autores que sólo señalan los efectos negativos y perjudiciales de este tipo de juegos en las distintas áreas del desarrollo del niño. Por otro lado, se encuentran aquellos estudios más optimistas que, desde una postura adultocéntrica, tienden a reducir los efectos de los videojuegos en la influencia que los distintos ámbitos de socialización - fundamentalmente la familia y la escuela - tienen en los niños, suponiendo que estos últimos tienen un rol pasivo en el proceso de desarrollo.

No obstante, la mayoría de los autores acuerdan en señalar que los videojuegos pueden tener al mismo tiempo efectos positivos como negativos, ya sea en el desarrollo cognitivo, social como conductual. Incluso algunos autores como Levac y cols. (2010), al momento de referirse a los efectos de los videojuegos en la infancia, realizan una distinción entre las consecuencias ocasionadas por los videojuegos de tipo activos comparados con los videojuegos denominados pasivos, haciendo asimismo una comparación entre estos dos y los juegos tradicionales.

En este sentido, de acuerdo con la revisión efectuada por Moncada Jiménez y Chacón Araya (2012) el juego tradicional al aire libre resulta más favorable y beneficioso para el desarrollo del niño comparado con el que proporcionan los videojuegos tanto activos como pasivos.

De igual modo, Bringué Sala indica que si bien las nuevas tecnologías y dispositivos electrónicos han pasado a ocupar en los últimos años un lugar significativo en la vida de los niños, éstos no han desplazado completamente su interés por actividades recreativas tradicionales, las cuales siguen siendo relevantes y poseen un importante papel en el desarrollo infantil tanto a nivel social como psicológico.

En esa línea, la revisión bibliográfica efectuada por Munuera (2014) en torno a los aportes de los juegos tradicionales al desarrollo integral del niño da cuenta de los múltiples y diversos beneficios que este tipo de actividades favorecen, potencian y estimulan, tales como: el descubrimiento y conocimiento del mundo exterior - conceptos de espacio y tiempo - (Bernad, 2013); el desarrollo de la capacidad de memoria, la adquisición del lenguaje y de vocabulario nuevo (Coalla, 2009); un mejor

rendimiento físico y escolar; el desarrollo de la sociabilidad, facilitando el conocimiento de pares o iguales así como también el autoconocimiento; el aprendizaje de normas de comportamiento y reglas de convivencia; la comunicación; el desarrollo de conductas prosociales; la adaptación socio-emocional; el desarrollo del propio cuerpo y la estructuración de una representación mental del propio cuerpo; el desarrollo de la capacidad perceptiva - visual, espacial, rítmica y temporal - (Garaigordobil, 2005); la conservación de la cultura y el conocimiento de nuestros antepasados (Jiménez, 2004); el reforzamiento de lazos de unión entre las personas y la pertenencia a un grupo (López, 2012); la participación activa del niño; el trabajo cooperativo (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2009), la creatividad y la imaginación (Morera, 2008).

#### **4.3. Efectos psico-sociales positivos de los videojuegos en los niños**

En lo que atañe a los efectos positivos de los videojuegos en la niñez, en los últimos años diversos estudios han encontrado una relación significativa entre el uso de videojuegos y un mejor desempeño en ciertas tareas y habilidades cognitivas, relación que generalmente ha sido hallada a partir de dos líneas de trabajo. Por un lado, mediante estudios de tipo correlacional en los que se comparó la utilización de videojuegos por parte de jugadores habituales con personas que no hacían uso de este tipo de juegos. En dichas investigaciones se encontró que los jugadores frecuentes obtenían mejores puntuaciones en pruebas de atención visual, tenían mayor habilidad para el cambio de tareas y mayor eficacia en la persecución de múltiples objetivos, además de lograr un menor tiempo de reacción tanto en actividades de búsqueda visual como en la discriminación de formas y colores (Green y Bavelier, 2003; Trick, Jaspers-Fayer y Sethi, 2005). Por otro lado, estudios experimentales llevados a cabo con no jugadores, habiendo sido los participantes distribuidos en un grupo control y un grupo experimental y siendo este último sometido a sesiones de entrenamiento con videojuegos, a los fines de evaluar posteriormente la ejecución de diversas tareas cognitivas, hallaron que la práctica de videojuegos mejora considerablemente la realización de tareas de atención dividida y de rotación mental, entre otras (De Lisi y Wolford, 2003). Desde otra línea de trabajo, Díaz Soloaga (2006) plantea que al igual que los cuentos, películas y letras de canciones infantiles que buscan transmitir emociones, sentimientos y valores sociales, los videojuegos - especialmente aquellos de tipo narrativo - también contribuirían con esta función de dar nombre, educar e interpretar los sentimientos de los niños, independientemente de que efectivamente sea esa su intención. Por otra parte, Biddiss e Irwin (2010), señalan que los videojuegos de tipo activos constituirían una herramienta positiva para motivar a los niños a competir contra otras personas, más allá de que lo hagan de forma personal (frente a frente) o a distancia (virtualmente). No obstante, según estos autores aún no existe evidencia empírica respecto a si efectivamente los videojuegos activos promueven la competencia y el disfrute de los niños y si de algún modo permiten crear lazos afectivos duraderos que no estén basados exclusivamente en la competencia. A su vez, existe evidencia acerca de las utilidades terapéuticas de los videojuegos, en relación con el tratamiento o apoyo al tratamiento en numerosas áreas de la salud, principalmente asociados con problemas psicológicos y médicos, como por ejemplo: apoyo al



tratamiento fisioterapéutico destinado a personas con problemas motores; tratamientos para incrementar el autoconcepto, el autocontrol y la autoestima; rehabilitación cognitiva de pacientes con dificultades en la atención; entre otros (Tejeiro Salguero y cols., 2009). En esa línea, se ha postulado que el uso de videojuegos activos podría ser beneficioso para originar conductas deseables en los niños, como por ejemplo incrementar en ellos el consumo de verduras, así como también para el tratamiento de algunas patologías y para la rehabilitación de ciertas discapacidades o enfermedades crónicas y degenerativas, como parálisis cerebrales, fibrosis quísticas, entre otras (Thompson, Baranowski y Buday, 2010; Baranowski, Baranowski, Thompson, Buday, Jago, Griffith, Islam, Nguyen y Watson, 2011). Por su parte, Levac y cols. (2010) en su estudio llevado a cabo con niños de entre 7 y 12 años de edad, cuyo objetivo era conocer la cantidad y calidad del movimiento de los participantes mientras jugaban videojuegos de boxeo, tenis, esquí y fútbol, encontraron que los videojuegos de tipo activos tendrían efectos beneficiosos para sus usuarios comparados con los pasivos, en tanto hallaron diferencias significativas en la cantidad de movimiento aunque no en la calidad del mismo. De acuerdo con los resultados obtenidos, concluyeron que el uso de videojuegos activos posibilitaría cierto aprendizaje por parte de los niños que posibilitaría en éstos una mayor cantidad de movimiento mientras juegan. A su vez, señalaron que la cantidad de movimiento de los niños durante el juego podría ser medida para conocer el gasto energético de los infantes, considerándola como una variable relevante para el control del peso. Apparently, los videojuegos poseen cierto potencial educativo y, por tanto, pueden ser utilizados como medios didácticos, en tanto permiten combinar el objetivo de juego con una función pedagógica, además de facilitar la puesta en práctica de estrategias activas de aprendizaje dirigidas a la consecución de una meta. Así, pueden ser utilizados como métodos de aprendizaje, logrando algunas veces superar a los métodos formales tradicionales. Entre los diversos beneficios de los videojuegos en los niños en relación con su utilidad en el proceso de aprendizaje, se han señalado: anticipación de situaciones y desarrollo estrategias de actuación a medida que aumenta el conocimiento del juego por parte del niño; facilitación de la interacción con otros niños aunque éstos no se ajusten a las jerarquías del grupo; focalización de la atención, evitando distracciones en el aprendizaje y promoviendo un alto nivel de implicación del niño; fácil adaptación del niño al nivel de dificultad y al ritmo del juego; facilitación de representaciones multisensoriales (viso-motoras y auditivas) en el proceso de aprendizaje; entre otras. En este sentido, los videojuegos parecen ser útiles para promover el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes en sus usuarios e incluso algunas veces superan algunas de las limitaciones del aprendizaje obtenido a partir de métodos tradicionales. Por otra parte los videojuegos, en tanto implican intereses compartidos, proporcionarían una importante base para la interacción e intercambio del niño con sus pares, no solamente a nivel social, sino también a nivel material, de conocimientos, de consejos, etc. De igual modo, los diversos trabajos han encontrado que la mayoría de los usuarios de videojuegos utilizan este tipo de juegos acompañados por amigos y/o familiares más que individualmente e incluso, más allá de encontrarse solos jugando, la experiencia de juego continúa siendo social. Se ha observado que más del 50% de los niños evaluados eran usuarios de juegos en red y

cuando se les preguntaba acerca de los motivos por los cuales elegían este tipo de juegos, expresaban que los utilizaban para jugar con sus amigos o para hacer amigos jugando (Bringué Salas et al.; 2010). En función de estos resultados, pudo concluirse que el uso que los niños hacen de los videojuegos tiene fines comunicativos y de intercambio, debido a que los mismos les permiten establecer vínculos sociales de una forma fácil y entretenida. Los videojuegos tenderían a multiplicar los círculos sociales a los que los niños pueden acceder. Así, los autores pudieron reportar que el 57% de los niños argentinos mayores de 10 años tenían algún amigo virtual, del cual el 31% expresaba haber conocido a alguno de ellos personalmente. De acuerdo con estos datos, las nuevas tecnologías estarían modificando el entorno social del hogar y las formas de relacionarse, ya que lo que antes era un ámbito exclusivo de la familia, se ha transformado en un espacio abierto a amigos, tanto virtuales como físicos. La práctica de videojuegos tiende a ser asociada por los niños con mayor frecuencia de encuentro con amigos fuera de la escuela; mayor interacción familiar; mayor número de visitas al domicilio de familiares y amigos, así como también con un mayor número de amistades (Tejeiro Salguero y cols., 2009). Los autores señalan la relevancia que tiene este tipo de juegos en el área social de desarrollo del niño. Dado que el uso de videojuegos constituye una actividad lúdica que tiende a ser compartida por padres e hijos, estos dispositivos electrónico-tecnológicos podrían convertirse en instrumentos mediadores y facilitadores de relaciones inter-generacionales (Bermejo y Cabero, 1998).

#### **4.4. Efectos psico-sociales negativos de los videojuegos en los niños**

En lo que respecta a los efectos negativos de los videojuegos en los niños en el área social de su desarrollo y contrariamente a los estudios antes reseñados, otros autores (Dickerman, Christensen y Kerl-McClain, 2008) señalan que este tipo de juegos promovería relaciones afectivas débiles con sus pares y padres, así como también reforzaría ciertos estereotipos sociales, fundamentalmente de tipo raciales y/o sexuales. En esa línea, Díaz Soloaga (2006) plantea que los videojuegos tendrían un fuerte impacto en el comportamiento social y en la construcción de valores y estereotipos durante la etapa de la niñez, sobre todo teniendo en cuenta que en este período evolutivo los niños comienzan a aprender la forma de comportarse socialmente, la manera de relacionarse con otros (familia, amigos y compañeros del colegio), asociándose también esta etapa con la adopción de valores altruistas. Igualmente, Bacigalupa (2005) en su estudio llevado a cabo con niños de edad preescolar halló que la utilización de videojuegos obstaculizaría el desarrollo de importantes destrezas sociales, argumentando que la naturaleza de este tipo de juegos dificulta las interacciones significativas con otros, por lo que su efecto en la socialización resulta perjudicial durante la niñez. Por su parte, Thompson, Baranowski y Buday (2010) plantean que uno de los principales efectos negativos de los videojuegos en la niñez es que tenderían a promover el aislamiento social de los niños, en tanto constituye una actividad solitaria a partir de la cual disminuyen sus interacciones con otros, además de poner en riesgo sus habilidades sociales. Contrariamente a lo expresado por los autores anteriormente mencionados, Tejeiro Salguero y cols. (2009) señalan que gran parte de las investigaciones efectuadas

han hallado que los usuarios de videojuegos utilizan estos dispositivos acompañados por amigos y/o familiares, tendencia observada en mayor medida en las niñas que en los niños. La mayoría de los jugadores prefieren jugar acompañados antes que solos. La práctica de videojuegos parecería relacionarse con: mayor frecuencia de encuentro con amigos fuera de la escuela, mayor interacción familiar, mayor número de visitas al domicilio de familiares y amigos, así como también con un mayor número de amigos. En la actualidad más que hacer uso de los videojuegos individualmente, los niños tienden a utilizarlos de forma compartida e incluso, más allá de encontrarse solos jugando, su experiencia suele ser social. Se ha encontrado, por ejemplo, que el 65% de los niños argentinos mayores de 10 años tenderían a ser usuarios de juegos en red, siendo su principal motivación jugar con sus pares (52%) y la posibilidad de hacer amigos jugando (25%). Estos resultados estarían indicando que los niños hacen uso de estos dispositivos con fines comunicativos y de intercambio con sus pares, encontrando en ellos una forma fácil y entretenida para ampliar y establecer vínculos sociales, por lo que la hipótesis de que las tecnologías estarían creando generaciones de niños aislados parecería errónea (Bringué Sala y Sábada Chalezquer, 2010). Los autores también sostienen que las nuevas tecnologías tienden a multiplicar considerablemente los círculos sociales a los que niños y jóvenes pueden acceder. Encontraron que el 57% de los niños argentinos mayores de 10 años tienen algún amigo virtual y de ellos, el 31% expresó haber conocido a alguno personalmente. En función de estos resultados, estos autores plantean que estos dispositivos electrónico-tecnológicos estarían modificando el entorno social del hogar y las formas de relacionarse, ya que lo que antes era un ámbito exclusivo de la familia, hoy se ha transformado en un espacio abierto a amigos, tanto virtuales como físicos. Jugar con videojuegos implica para los niños un mundo de intereses compartidos, por tanto, este tipo de juegos tenderían a proporcionar una importante base para la interacción e intercambio, no sólo social, sino también material y de conocimientos. Incluso algunos autores (Bermejo y Cabero, 1998) han expresado que el hecho de que la utilización de los videojuegos constituya una actividad lúdica que tiende a ser compartida por padres e hijos, hace que los mismos se conviertan en instrumentos mediadores y facilitadores de las relaciones inter-generacionales.

Vale destacar que la mayoría de los datos en relación con los efectos sociales de los videojuegos en los niños provienen de encuestas generales acerca de las características de la conducta de juego, no habiendo suficientes estudios específicos diseñados para evaluar las relaciones sociales de este grupo etario en relación con el uso de videojuegos. En este sentido, teniendo en cuenta la escasez de estudios empíricos efectuados en relación con esta temática y de acuerdo con los resultados contradictorios obtenidos por las distintas investigaciones anteriormente reseñadas, se considera necesario realizar nuevos estudios a los fines de indagar en esta área con mayor profundidad.

Los efectos psicológicos negativos de los videojuegos en la niñez han sido asociados principalmente con aquellos de contenido violento, que propician el desarrollo de conductas agresivas por parte de sus usuarios (Anderson, Gentile y Buckley, 2006). Una serie de estudios meta-analíticos hallaron que la exposición de los niños a videojuegos violentos constituye un factor de riesgo causal en relación con el desarrollo de conductas

agresivas (Anderson, Shibuya, Ihori, Swing, Bushman, Sakamoto, Rothstein y Saleem, 2010; Anderson, 2004). Estos resultados adquieren relevancia si se tiene en cuenta que en los últimos años más del 50% de los videojuegos poseen contenido violento, sumado a que cada vez existe mayor tolerancia por parte de los adultos respecto del uso de videojuegos que promueven conductas violentas a temprana edad (Strasburger y cols., 2010). Holtz y Appel (2011) en una investigación realizada con una muestra de sujetos austríacos de entre 10 y 14 años de edad, encontraron que los videojuegos de apuestas en línea por Internet y en los cuales los niños se apropiaban del personaje (por ejemplo un asesino disparando balas) constituían variables predictoras de conductas tales como la agresión y la delincuencia. Asimismo, hallaron que cuando el videojuego implicaba la interpretación por parte del niño de un personaje (role playing) esto era un factor predictor de aislamiento y de ansiedad. De igual forma, otra investigación efectuada en EE.UU. con niños y niñas de entre 6 y 12 años de edad, encontró que la utilización prolongada de los videojuegos en los niños se asociaba con una mayor cantidad de comportamientos agresivos y con una menor capacidad para expresar sus sentimientos (Hofferth, 2010). En esa línea, existen investigaciones que, sustentadas teóricamente en la teoría del modelado, en la teoría del aprendizaje social y en la teoría cognitivo-social, argumentan que la frecuente exposición a videojuegos de contenido violento podría ejercer cierta influencia negativa a largo plazo en sus usuarios, teniendo como principales efectos la disminución de la empatía, la desinhibición de respuestas agresivas y el fortalecimiento de la percepción del mundo como un lugar peligroso. A su vez, desde estas teorías se argumenta que a diferencia de la televisión que ejerce una influencia pasiva en los televidentes, los videojuegos ejercen una influencia activa que podría intensificar el impacto del modelo y que además constituiría la razón principal por la cual los niños prefieren usar los videojuegos antes que mirar televisión. Los videojuegos implicarían un tipo de modelado participante en el que la persona que controla a un personaje durante el juego, al identificarse con éste, de algún modo se convierte en ese personaje. Además, el jugador es recompensado por la conducta agresiva del personaje y, por tanto, cuanto más éxito tenga en destruir al enemigo, más puntos recibirá y más tiempo durará la partida (Schutte, Malouff, Post-Gorden y Rodasta, 1988). Contrariamente, otros estudios no han encontrado una asociación causal significativa entre el uso de videojuegos violentos con conductas agresivas en población infantil (Ferguson, 2007; Lager y Brenberg, 2005; Saloni-Pasternak y Gelfond, 2005). Una hipótesis es que la conducta antisocial necesaria para ganar en los videojuegos no suele generar consecuencias realistas, y por lo tanto, la tendencia de los niños a ejecutar conductas agresivas luego de su exposición a videojuegos de contenido violento no existiría. Sin embargo, los estudios efectuados son escasos, no habiéndose realizado aún estudios meta-analíticos en relación con esta temática. Además, las investigaciones llevadas a cabo tienden a sustentarse sobre bases teóricas débiles y sus resultados suelen ser inconsistentes, no existiendo suficientes datos empíricos sólidos para plantear ese tipo de afirmaciones causales. Incluso, se han encontrado ciertas inconsistencias en las medidas de agresión empleadas e interpretaciones subjetivas de los resultados. Por otra parte, tampoco está claro la duración de este efecto negativo de los videojuegos en los niños. Mientras que para algunos estudios los efectos serían de

corta duración (Barlett, Branch, Rodeheffer y Harris, 2009), otros defienden un efecto a largo plazo (Anderson et al., 2008). Realizando un análisis de estos trabajos, Tejeiro Salguero (2009) advierte que, en general, el contenido agresivo de los videojuegos es moderado y no supera el nivel de agresividad implícito presente en otros juegos infantiles. Aún más, señala que el nivel de violencia de las imágenes transmitidas por los videojuegos suele ser inferior, comparado con las escenas emitidas por otros medios electrónicotecnológicos como la televisión o el cine. Incluso, tampoco existe suficiente evidencia empírica respecto a si estos efectos son exclusivamente negativos, ya que por ejemplo se ha encontrado que elevados niveles de hostilidad en sujetos ante su exposición a videojuegos de contenido violento supone cierto beneficio para el sujeto, en tanto les proporciona una oportunidad para practicar estrategias de afrontamiento. En lo que atañe a los efectos psicológicos en los niños relacionados con problemas de atención luego de su exposición a los videojuegos, el estudio de Swing, Gentile, Anderson y Walsh (2010) realizado con una muestra de niños y adolescentes, encontró que la exposición de éstos a la televisión y a los videojuegos se asociaba con el surgimiento de problemas atencionales y sugirieron que el mecanismo fisiológico que explicaría estos resultados tendría que ver con un incremento de las hormonas del estrés, fundamentalmente de la norepinefrina y del cortisol. Por otra parte, Tahiroglu, Celik, Avci, Seydaoglu, Uzel y Altunbas (2010) llevaron a cabo un estudio en Turquía con niños de entre 9 y 12 años de edad, con y sin problemas psiquiátricos, cuyo objetivo era conocer los efectos cognitivos a corto plazo, luego de jugar durante una hora un videojuego. A los participantes se les administró antes y después de jugar la prueba Stroop que evalúa la capacidad cognitiva, cuyos resultados evidenciaron un alto puntaje en el número total de errores y correcciones, así como también altos valores en la duración total de la prueba, lo cual fue considerado como evidencia de la falta de atención y deterioro de las funciones cognitivas. Así, los investigadores hallaron que si bien una hora de videojuego tenía efectos positivos en la atención a corto plazo para aquellos niños que se exponían por primera vez al juego, dicho efecto no era evidenciado en aquellos niños que jugaban habitualmente al mismo videojuego. A su vez, concluyeron que la atención de los niños mejoraba cuando aprendían a jugar un videojuego, observándose una curva de aprendizaje al incrementar la activación del cerebro prefrontal y frontal. Sin embargo, de forma crónica ese beneficio desaparecía, por lo que los autores sugirieron que la exposición a largo plazo de los videojuegos podría deteriorar la atención en los niños.

En relación a los efectos de los videojuegos en los niños en relación con su rendimiento escolar, otros trabajos hallaron que la exposición de los niños a los videojuegos tendría efectos negativos sobre su rendimiento académico debido al absentismo y al desplazamiento del tiempo de estudio y de la realización de tareas escolares. En los últimos años en la población infantil se ha producido cierto desplazamiento hacia nuevas actividades de ocio -entre ellas los videojuegos- que restan tiempo a otras actividades consideradas mayormente beneficiosas para el desarrollo, tales como salidas y juegos con amigos al aire libre, práctica de deportes, realización de tareas y actividades extra escolares, entre otras (Roberts, Henricksen, Voelker y Van Vurren, 1993; Hastings, Karas, Winsler, Way, Madigan y Tyler, 2009). En ese sentido,

Cummings y Vandewater (2007) evidenciaron que el 30% de los niños que hacían uso de los videojuegos frecuentemente tendían a leer menos y que el 34% destinaba menor cantidad de tiempo a hacer sus tareas escolares en comparación con los niños que no utilizaban videojuegos. Apparently, the search for pleasurable sensations characteristic of children between 10 and 14 years of age was associated with prolonged exposure to video games and television, which brought about negative consequences in academic performance (Sharif, Wills y Sargent; 2010). Sin embargo, Mutz, Roberts y Van Vurren (1993) sugieren que los resultados alcanzados por la mayoría de los estudios en relación con esta hipótesis del desplazamiento tienden a ser contradictorios y que los mismos se basan en planteamientos simplistas, como por ejemplo la supuesta relación simétrica existente entre el tiempo que los niños dedican a una actividad y el tiempo destinado a otras ocupaciones. Apparently no concrete data are available that allow us to speak of this causal relationship between the use of video games and the low academic performance in children. Tampoco de la dirección de dicha causalidad, por lo que sería lo mismo afirmar que los videojuegos causan peores calificaciones debido a sus efectos sobre la asistencia a clase y la realización de tareas escolares, como deducir que los alumnos con menores calificaciones y peor seguimiento de las tareas académicas tienden a jugar más a los videojuegos que aquellos niños con mejor rendimiento escolar (Tejeiro Salguero y cols., 2009). En este sentido, se considera necesario seguir indagando acerca de los efectos que tiene los videojuegos en el rendimiento escolar de los niños, en tanto no existen datos empíricos con suficiente solidez en relación con esta temática.

#### **4.5.A modo de síntesis...**

A partir de la revisión efectuada sobre los videojuegos y sus efectos psicosociales en la infancia se advierte que los estudios empíricos efectuados son escasos y contradictorios. Los argumentos a favor o en contra se sustentan mayormente en opiniones personales, ideologías y prejuicios que en datos científicos concretos. En este sentido, al realizar un análisis de los resultados obtenidos por las investigaciones revisadas, se observó que parece ser más lo que se da por supuesto que lo que en efecto se ha demostrado empíricamente. Esto se evidencia en el hecho de que la fundamentación teórico-metodológica aportada por los distintos trabajos frecuentemente tiende a ser insuficiente, por lo que sería preciso seguir indagando acerca de los efectos de la exposición de los niños a los videojuegos, tanto a corto como a largo plazo, efectuando estudios con diseños de investigación más sólidos.

Asimismo, es necesario señalar las dificultades que se presentan al comparar los distintos estudios revisados en relación con esta temática, ya que los datos arrojados tienden a estar matizados y varían en función de distintas variables intervinientes, tales como: el sexo y edad de los usuarios, el tipo de soporte de videojuegos, el contenido de los mismos, el lugar o espacio físico en donde los niños juegan con estos dispositivos; el tipo de videojuegos (activos o pasivos); el hecho de que los niños jueguen solos o acompañados; el método de investigación utilizado; entre otros aspectos.

Por otra parte, se observó que los resultados obtenidos por la mayoría de los

autores en torno a los efectos de los videojuegos tienden a polarizarse en dos posturas antagónicas. Mientras que en uno de los polos se encuentran aquellos estudios que destacan los efectos negativos y perjudiciales que ejerce este tipo de dispositivos electrónico-tecnológicos en el desarrollo del niño, en el otro polo están quienes adhieren a posturas más optimistas que tienden a reducir sus efectos en la influencia que los agentes de socialización - principalmente la familia y la escuela - tienen sobre los niños, posicionando a estos últimos como sujetos pasivos y meros receptores de un proceso unidireccional. Para finalizar, es preciso destacar que si bien la mayoría de los autores han evidenciado en la actualidad una alta exposición de los niños a los videojuegos, los cuales atrapan su atención y son elegidos diariamente por gran parte de la población infantil para pasar su tiempo libre, éstos no han desplazado completamente su interés por actividades recreativas tradicionales, las cuales siguen siendo valoradas por los niños, además de tener un importante papel en el desarrollo infantil, tanto a nivel social como psicológico. En este sentido, resulta necesario invitar a los niños a construir sus propios juguetes, a poner en práctica su ingenio y creatividad para utilizar objetos y materiales que estén a su alcance, potenciando su rol activo en el proceso de desarrollo y favoreciendo su adaptación y participación en la sociedad en la que se halla inmerso.





# CAPITULO 15

## Evolución del Dibujo

*Codosea, L.; Ceballos, B.; Marasca, R.; y Faas, A. E.*

### **I. Importancia del dibujo en el proceso de desarrollo integral del niño**

---

De acuerdo con Delval (1996), el dibujo constituye la primera producción material concreta propia del niño, en tanto implica la posibilidad de dejar una huella de relativa permanencia, a partir de la cual comienza a darse cuenta de su influencia sobre el mundo que le rodea y toma conciencia de que no sólo es posible copiar la realidad sino que también puede modificarla.

A su vez, el dibujo también es definido como una representación simbólica bidimensional de una realidad tridimensional y como un modo de imitar la realidad. No obstante, esta forma de imitación del contexto circundante no es meramente una copia, ya que supone la utilización de una imagen interna a partir de la cual el niño reproduce más lo que sabe del objeto que lo que ve.

Por otra parte, el dibujo es para el niño/a una actividad placentera plasmada en una producción material única e irrepetible, por lo que no se encontrarán dos dibujos iguales aunque los niños/as tengan la misma edad y pertenezcan a contextos similares. Esto se advierte en las tomas de dibujos, en las que es posible observar cómo los niños/as reaccionan de manera diversa ante la consigna de dibujo libre. Algunos niños/as interrogan a los adultos sobre qué tienen que dibujar, cómo hacerlo, qué colores utilizar, buscando constantemente la aprobación para continuar dibujando. Estos dibujos generalmente se caracterizan por ser más estereotipados, copiados. Por otro lado, están aquellos niños/as que tienden a explayarse en la hoja de una manera segura, libre, utilizando una amplia gama de colores, inventando personajes, etc. Es preciso destacar que estas formas que el niño/ tiene de dibujar y el modo en que se relaciona con otros mientras realiza sus producciones gráficas se asocia con los estilos de crianza paternos y con la concepción que los adultos - padres y educadores - tengan del niño (niño como objeto tutelar, niño como sujeto de derechos, niño como protagonista social).

Por su parte, Puleo Rojas (2012) plantea al dibujo como un medio socialmente aceptable para el niño, en tanto le permite comunicarse y expresarse con el mundo externo, a partir de la representación gráfica de sus vivencias.

Siguiendo a Piaget (1972), tal como se mencionó con anterioridad, el dibujo es una de las manifestaciones de la función semiótica junto con el lenguaje, el juego, las imitaciones diferidas y las imágenes mentales, ya que para dibujar el niño/a debe haber logrado la capacidad de representación característica del pasaje del periodo sensorio-motor al pre-operacional. En este momento del desarrollo cognitivo, existen

determinadas imágenes que se encuentran interiorizadas, a las que el niño accede mediante sus representaciones en una hoja, no siendo ya necesario la manipulación de los objetos directos. Esta capacidad tan importante no viene dada de forma innata, sino que implica un proceso de construcción particular de cada niño en el marco de su permanente interacción con el medio. En este sentido, las manifestaciones de la función semiótica no sólo diferencian al hombre del resto de los animales, sino que también permiten construir, interpretar y organizar la información que el ambiente proporciona, al mismo tiempo que posibilitan la comunicación con otros.

En esa línea, Delval (1996) plantea que es posible advertir una relación estrecha entre el dibujo y las restantes manifestaciones de la función semiótica. Así, tanto la *imitación diferida* como el dibujo constituyen formas de imitar la realidad. A su vez, las *imágenes mentales* y el dibujo son formas a partir de las cuales los niños imitan la realidad. Sin embargo, mientras que las primeras implican imitaciones interiorizadas, el dibujo es una imitación exteriorizada. Por otra parte, tanto el *juego* como el *grafismo* son actividades placenteras que los niños disfrutan realizar. Finalmente, entre el *lenguaje* y el dibujo es posible advertir una relación en doble sentido asociada fundamentalmente con la lengua escrita, ya que para el niño las letras en las primeras etapas de su desarrollo son en gran medida dibujos mediante las cuales tienden a describir la realidad debido a que todavía carece de la capacidad para dominar la expresión escrita. Además, el dibujo y la escritura exigen al niño un dominio motor parecido que de manera progresiva implicará el paso de la motricidad gruesa a la motricidad fina.

Por otra parte, el desarrollo del dibujo sigue un curso paralelo a las restantes manifestaciones de la función semiótica, en tanto implica y hace intervenir distintos aspectos del desarrollo. Así, los niños al dibujar además de expresar situaciones cotidianas, van adquiriendo distintas capacidades y habilidades que contribuyen al desarrollo integral saludable involucrando:

1. Desarrollo psicomotriz: a partir del cual de forma paulatina el niño va obteniendo control muscular de los movimientos de su mano hasta adquirir la motricidad fina, capacidad en función de la cual podrá llevar su mano por el camino que desee al momento de reproducir la realidad que intenta plasmar en sus dibujos. Ello conjuntamente con la coordinación viso-motora permitirán al niño dominar los trazos que ejecuta.
2. Desarrollo cognitivo: ya que a través del dibujo se plasman diferentes procesos mentales que reflejan la comprensión que el niño tiene de la realidad, su concepción del mundo, su esquema corporal, cómo se concibe él mismo en el marco del proceso de constitución de su subjetividad, cuál es su representación espacial, la relación entre él y su entorno, de qué manera concibe las cosas que forman parte de su ambiente más cercano, entre otros aspectos.
3. Desarrollo psico-emocional y afectivo: debido a que el niño/a expresa y comunica a través de sus dibujos cuáles son sus intereses y deseos por determinadas personas, objetos, cosas, así como también sus preocupaciones, temores y conflictos. De hecho, se construyeron numerosas pruebas

de inteligencia y de desarrollo afectivo infantiles basadas en dibujos de niños, siendo una herramienta que psicólogos de diversas áreas utilizan como vehículo para penetrar en la afectividad infantil. En esa línea, resulta importante destacar la relevancia del dibujo como técnica proyectiva y prueba psicométrica, en tanto permite revelar rasgos de la personalidad y situaciones generadoras de conflictos y malestar, por lo que su consideración es de suma importancia para el trabajo con niños.

Finalmente, es necesario remarcar que resulta importante cierto equilibrio entre estas áreas del desarrollo, así como también la estimulación de las expresiones gráficas en edades tempranas, factores que colaboran con un desarrollo infantil saludable.

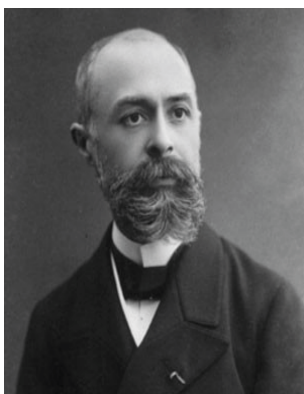
## 2. Etapas del Desarrollo del Dibujo

*“A los doce años sabía dibujar como Rafael,  
pero necesite toda una vida para aprender  
a pintar como un niño”*

Picasso

Teniendo en cuenta estas consideraciones y la relevancia del dibujo en el desarrollo integral de los niños es necesario conocer de qué manera se produce su evolución. Al respecto, existen diversos estudios efectuados en torno a las características evolutivas del grafismo. Algunos referentes teóricos que han realizado aportes significativos en torno a las etapas del dibujo fueron: Luquet (1927), Lowenfeld (1961), Harris (1963), Piaget (1975), entre otros. En el presente apartado se abordarán específicamente las clasificaciones propuestas por Luquet y por Lowenfeld.

### 2.1. La perspectiva de Luquet



Georges-Henri Luquet (1876-1965) fue un filósofo francés que estudió la evolución del dibujo infantil a partir de los dibujos de su hija Simone. Entre sus obras se destacan: *Los dibujos de un niño* (1913) y *El dibujo infantil* (1927). Su mayor mérito consiste en el abordaje del desarrollo del dibujo sin ninguna base teórica previa. Al momento de desarrollar su obra no existían estudios en torno a la evolución del dibujo en la niñez y tampoco se había propuesto ningún modelo del desarrollo cognitivo de los niños (como por ejemplo el de Piaget).

Luquet (1927) parte de la idea del dibujo infantil como una producción con pretensiones realistas, aunque con diferentes características a lo largo del desarrollo evolutivo del niño. Así, el rasgo esencial del dibujo según el autor es su realismo, es decir

su intento de reproducir la realidad, de imitarla, argumentando que los niños cuando dibujan se interesan principalmente por las formas de vida más que por las formas bellas. En este sentido, habla de realismo porque rechaza la posibilidad de que el niño dibuje algo que no represente nada, planteando que incluso en los garabatos si al niño se lo interroga responderá que es “algo”, ya que en su cabeza no entra la posibilidad de que el dibujo no remita a nada. Además, expresa que el dibujo es de carácter realista por la naturaleza de sus temas y asuntos que trata.

A partir de esta concepción en torno al dibujo, Luquet (1927) plantea cuatro fases sucesivas en su evolución:

### **I. REALISMO FORTUITO**

La denominación de esta etapa se debe a que el parecido entre el dibujo realizado por el niño y el objeto real que busca representar es casual o azaroso y constituye una situación no intencionada. Los niños que atraviesan esta etapa no tienen la finalidad de querer representar algo y se entregan a la actividad como un puro juego de ejercicio en el cual encuentran placer funcional.

Luquet llama a los primeros dibujos de los niños *garabatos* ó *barridos de papel*, los cuales consisten en líneas y trazos rectos o curvos que el niño repite una y otra vez, mediante los que reproducen los movimientos que están explorando. Define a los garabatos como: “*huellas de los gestos que el niño realiza explorando los movimientos que pueden tener muchas formas y que constituyen los ladrillos con los que el niño construirá luego sus dibujos figurativos*” (Luquet, 1927 p.252).



Estos dibujos iniciales constituyen según Luquet una prolongación de la actividad motriz, en tanto surgen de la actividad motora del niño y sólo se limitan a reproducir o imitar movimientos de su mano dejando una huella, así como también una prolongación de la actividad lúdica, ya que dibujar constituye para el niño un juego que primero es de acción, aunque pronto se transformará en juego simbólico, debido a la tendencia realista del dibujo que lleva al niño a tratar de plasmar la realidad circundante.

Las características presentes en los dibujos de esta etapa tienen que ver con el

hecho de que la comprensión de la realidad del niño es de tipo *sincrética*, debido a que el niño todavía no logra diferenciar los distintos aspectos de la realidad en sus dibujos. Ello se manifiesta en el hecho de que el niño no sólo refleja en sus dibujos el aspecto visual, sino también el movimiento, los sonidos u otras características del contexto que le llaman la atención. Progresivamente, el niño imitará también los objetos o personas que le rodean, recogiendo aquellas características que le resultan llamativas e irá descubriendo el significado del dibujo durante su realización. A partir del momento en que el niño comienza a notar cierta semejanza entre su dibujo y el objeto real pasa a considerarlo como una representación de ese objeto y si bien el parecido del dibujo con el objeto de la realidad aún es casual, el niño intenta mejorarlo repitiendo el dibujo, pero teniendo ya en mente lo que quiere dibujar, pasando de ese modo de una situación no intencionada a una situación intencionada, logros que comienzan a observarse a finales de esta etapa (Delval, 1996).

## 2. REALISMO FRUSTRADO

El nombre que Luquet brinda a esta etapa se debe a que si bien el niño intenta dibujar algo preciso, se topa con ciertos obstáculos propios de su desarrollo que le impiden lograr el resultado que desea. Uno de ellos se relaciona con el control motriz, ya que el niño aún no logra controlar adecuadamente sus movimientos. La otra dificultad se asocia con el carácter limitado y discontinuo de su atención, en tanto el niño sólo es capaz de reproducir algunos detalles del objeto que representa, no porque ignore los otros, sino porque no se fija en ellos en ese momento, aunque puede añadirlos luego si alguien le señala que faltan. Así, generalmente el niño que atraviesa esta etapa incluye solamente aquellos elementos que le parecen importantes, los cuales pueden no ser considerados como tales por los adultos o simplemente los incluye porque le interesan o le gusta, siendo representados en un tamaño mayor y no guardando proporciones adecuadas en relación con otros elementos del dibujo.

Una de las características principales de esta etapa es la aparición de la primera representación de la figura humana: los “*cefalópodos*” ó “*cabezudos*”, constituidos por una cabeza que consiste en una forma circular de gran tamaño, de la que salen directamente líneas que representan las extremidades del cuerpo (brazos y piernas), no otorgándole demasiada importancia al tronco.



A su vez, uno de los rasgos principales que los niños de esta etapa evidencian es la *incapacidad sintética* ó falta de síntesis, debido a que todavía no logran organizar en una unidad los elementos del modelo que buscan representar, colocándolos como pueden. Esta falta de síntesis suele manifestarse y puede ser reconocida a partir de los siguientes indicadores:

- *Desproporción* de los objetos representados. Un claro ejemplo de ello es la representación de la figura humana, los “cabezudos”, en los que la cabeza suele tener una proporción mayor en relación con el resto del cuerpo.
- *Disposición inadecuada* de los objetos representados: lo que debe estar junto aparece separado o al revés.
- *Orientación inadecuada* de los objetos representados: objetos pata para arriba, de costado, etc.

### 3. REALISMO INTELECTUAL

El nombre de esta etapa se debe a que el niño dibuja lo que sabe del modelo, a diferencia del realismo visual del adulto que dibuja lo que ve. Esta nueva adquisición se relaciona con el hecho de que el niño ya posee una imagen interna en la que reúne las formas del objeto, incluso sus valoraciones e intereses y ello se refleja en el dibujo sin que el mismo reproduzca la percepción del objeto sino muchas cosas más. En este sentido, uno de los rasgos más relevante de esta etapa es el *exceso de síntesis*, ya que el niño pretende mantener todos los puntos de vista posibles en los objetos que representa. En función de ello, los niños que se encuentran atravesando esta etapa tienden a hacer uso de procedimientos subjetivos de representación espacial mediante los cuales llevan a cabo sus producciones. Algunos de los más frecuentes suelen ser:

- Uso de *transparencia o rayos X*: a partir del cual el niño dibuja objetos que están ocultos o partes ocultas de los objetos que en la realidad no se ven, haciendo que aquéllo que lo tapa sea transparente. Por ejemplo: dibujar una casa en la que se ve su interior; observándose personas, muebles, habitaciones y su contenido, entre otros objetos, cuando en realidad éstos no deberían verse porque están las paredes o también dibujar el conductor y pasajeros en sus asientos dentro de un auto, vistos a través de las puertas opacas.



- *Abatimiento*: procedimiento a partir del cual los objetos son representados frontalmente, de manera alzada y perpendicular a la línea de base, como si estuvieran proyectados sobre el suelo, como si se miraran desde arriba, con una mezcla, superposición o cambio de enfoques. Mediante este procedimiento el niño intenta mostrar aquéllas cualidades del dibujo que resultan importantes para él, resaltando ciertos detalles que considera esenciales, para lo cual recurre a enfoques diferentes, visualmente incompatibles, mostrando los elementos que no deberían verse abatidos sobre el piso. Por ejemplo: dibujar una mesa vista desde arriba para mostrar lo que hay sobre ella.



- *Cambio, mezcla o superposición de enfoques ó puntos de vista*: recurso a partir del cual el niño modifica, mezcla o superpone distintos enfoques en un mismo objeto representado. Por ejemplo: dibujar una figura humana o animal simultáneamente de frente y de perfil. Véase la posición de los pies y la cabeza en ambas figuras.



- *Tendencia a separar y destacar detalles de los objetos representados:* procedimiento a partir del cual el niño individualiza y destaca detalles de los objetos que grafica que en la realidad se confunden para mostrarlos en toda su importancia. El niño busca reproducir todos los detalles del objeto que intenta representar, principalmente aquéllos que considera importantes, con independencia de la posición que tengan. **Por ejemplo:** dibujar el pelo de la cabeza de una persona de forma individualizada o las mejillas en la cara de una persona en forma de círculos.



#### 4. REALISMO VISUAL

Luquet llama a esta etapa Realismo Visual debido a que a partir de los 8 ó 9 años de edad el niño empieza a representar la realidad tal y como la ve. Sus dibujos pierden la gracia que los caracterizaba en etapas previas e incluso algunos niños dejan de dibujar por considerar que su aproximación al modelo no es la adecuada (capacidad técnica para realizar el dibujo).

De acuerdo con Luquet, los niños que transitan por esta etapa comienzan a eliminar aquellos procedimientos subjetivos utilizados en la etapa previa y adquieren nuevos logros, entre los que se destacan:

- Adopción de enfoques únicos.
- Mantenimiento de las dimensiones y proporción de los objetos.
- Utilización de perspectiva.
- Caracterización y matización de colores.
- Uso de diferentes técnicas para el tratamiento del color, como por ejemplo el sobreado.



La adopción de estos nuevos procedimientos por parte de los niños que atraviesan esta etapa se relaciona con su intento por aproximarse a la percepción visual de la realidad tal y como la ven, ateniéndose al modelo y buscando que su dibujo sea auténticamente realista.



Para finalizar, vale señalar que el desarrollo del dibujo no es lineal, pudiéndose observar avances y retrocesos en su evolución. Así, frecuentemente ante una tarea difícil los niños tienden a recurrir a procedimientos utilizados en etapas previas que ya habían descartado. Aún así, se espera que de manera progresiva el niño siga avanzando hasta lograr recursos del realismo visual que caracteriza al adulto.

## 2.2. La perspectiva de Lowenfeld



Viktor Lowenfeld (1903-1960) fue profesor de Educación Artística en la Universidad Estatal de Pensilvania y su obra permitió definir y desarrollar el campo de la Educación Artística en EE.UU.

Estudió Arte y Psicología y en 1947 publicó *Creative and Mental Growth*, que se convirtió en el libro más influyente en Educación Artística durante la última mitad del siglo XX. Su obra describe las características de las producciones artísticas de los niños a medida que progresan en cada edad.

Lowenfeld comprende al dibujo como una experiencia de aprendizaje que posee un alto componente *cognitivo*, en tanto permite al niño el desarrollo de su organización conceptual, la representación espacial y la comprensión de la realidad. A su vez, plantea que el dibujo también presenta un alto componente *afectivo*, debido a que las representaciones que los niños plasman en sus dibujos dan cuenta de sus intereses y deseos.

En este sentido, podría afirmarse que el dibujo es un medio a partir del cual el niño relaciona su mundo interno con el mundo externo y constituye una forma de comunicación con el medio que lo rodea, mediante el cual expresa sus estados de ánimo, sentimientos, intereses, creatividad, percepción, entre otros aspectos psico-afectivos (Delval, 1996).

Al respecto, Puleo Rojas (2012) señala que para el niño el dibujo representa un medio único de acercamiento y conocimiento de la realidad, revelando sus ideas, intereses, deseos, emociones y sentimientos, aspectos que difícilmente podrían ser comprendidos mediante otros modos de expresión, en tanto constituye uno de los tipos de lenguaje espontáneo más agradable para los niños en este momento de su desarrollo. Así, el dibujo constituye un medio a partir del cual el niño logra expresar de modo no verbal lo que ocurre en su entorno físico y afectivo, posibilitando el afloramiento y canalización de sus emociones, pensamientos e intereses. De allí la relevancia del dibujo infantil como instrumento diagnóstico y terapéutico.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, Lowenfeld realizó una exhaustiva clasificación de las etapas del desarrollo del dibujo en su obra “*Desarrollo de la Capacidad Creadora*” (1961), en la cual a su vez expone algunas herramientas prácticas para estimular y potenciar la creatividad en la infancia, particularmente en el ámbito educativo.

A partir de sus estudios, Lowenfeld propone una serie de etapas en la evolución del dibujo, las cuales se expondrán a continuación:

- 1- Garabateo (de 2 a 4 años)
  - Desordenado
  - Controlado
  - Con nombre
- 2- Preesquemática (4 a 7 años)
- 3- Esquemática (7 a 9 años)
- 4- Realista (9 a 12 años)
- 5- Pseudonaturalista (12-14 años)

Considerando el período infantil, sólo se desarrollarán las cuatro primeras.

## **I. GARABATEO**

Según Lowenfeld, la etapa de garabateo es de vital importancia para el desarrollo, fundamentalmente para el desarrollo de actitudes del propio yo, en tanto los primeros

trazos que el niño logre esbozar constituyen uno de los primeros medios reales de expresión que le permitirán dejar una huella de relativa permanencia y que lo conducirán no sólo al dibujo sino también a la palabra escrita. En este sentido, es importante que el entorno que rodea al niño promueva en él un sentimiento de confianza para la auto-expresión, ofreciéndole variedad de materiales y un ambiente adecuado para sus actividades creadoras.

No obstante, en esta etapa aún no existe una auténtica motivación por parte del niño para representar algo, simplemente traza y disfruta con sus movimientos, mediante los cuales obtiene placer funcional. Los trazos que el niño realiza en este momento del desarrollo poseen un carácter exploratorio mediante los cuales va conociendo el mundo y funcionan como una descarga motora. De este modo, cuando un niño garabatea está primordialmente entregado a una actividad kinestésica y emocional, a partir de la cual va a ir logrando progresivamente el control motriz de su mano y el control visual sobre sus trazos.

Tal como se desarrollará a continuación, la etapa de garabateo posee una serie de sub-etapas, a partir de las cuales es posible advertir cómo los garabatos comienzan con trazos desordenados y gradualmente evolucionan hasta convertirse en dibujos con contenidos reconocibles para los adultos. Así, a largo de esta etapa los garabatos del niño evidencian una gran variación. En un comienzo consisten en trazos al azar, donde la satisfacción del niño deriva fundamentalmente de la experiencia de movimientos kinestésicos (garabateo desordenado). Posteriormente - seis meses más tarde - pasan a ser movimientos continuos y controlados, donde la satisfacción del niño deriva del control visual y la coordinación viso-motora (garabateo controlado). Hacia finales de esta etapa - entre los 3 y los 4 años - los trazos del niño se convierten en movimientos más complejos, momento a partir del cual el niño comienza a asignarle nombre a sus garabatos, momento en el cual la satisfacción del niño deriva de la relación garabato - mundo externo (garabateo con nombre).

En lo que refiere al significado y uso del color en la etapa del garabateo, particularmente durante las dos primeras sub-etapas - desordenado y controlado - el color tiene un papel secundario y en general no existe relación entre los objetos representados y el color elegido por el niño. Cuando tal relación color-objeto es obtenida por el niño, la misma resulta azarosa o casual.

La utilización que los niños de esta edad hacen de los colores posee un carácter exploratorio, estando mayormente ligado a lo motriz, debido a que en esta etapa el niño dibuja como una experiencia kinestésica, mediante la cual experimenta y ensaya movimientos, sensaciones, emociones, etc.

En este sentido, la elección del color puede incluso apartar la atención del niño de la actividad de garabateo en sí misma y concentrarla en jugar con los colores escogiendo aquéllos que le llamaron la atención: el lápiz más largo, el lápiz adornado, etc. o hasta comenzar a jugar con los lápices de colores tirándolos, rodándolos, incorporándolos a un recipiente y luego vaciándolo, etc.

La percepción del color se inicia cuando el niño es capaz de distinguir entre colores distintos, por lo que es recién a partir del garabato con nombre cuando los niños comienzan a hacer uso de diferentes colores para distintos significados. No obstante, en general el color que eligen los niños de esta edad para dibujar suele no coincidir con el color del objeto de la realidad que intentan representar y, por ejemplo, pueden pintar un árbol de color rojo.

Según Lowenfeld, los garabatos tienden a clasificarse en tres categorías principales:

I- Garabateo **Desordenado**

II- Garabateo **Controlado**

III- Garabateo **con Nombre**

### **I. Garabato Desordenado:**

De acuerdo con Lowenfeld, el garabateo desordenado es la forma natural del niño de iniciar la expresión gráfica y la misma puede ser evidenciada transculturalmente en niños de cualquier región y cultura.

Cuando un niño garabatea de manera desordenada sus primeros trazos consisten en líneas rectas y circulares caracterizadas por no tener sentido, ser irregulares y descontroladas, debido a que en este momento del desarrollo el control motor y visual del niño todavía es escaso. Esto se manifiesta, por ejemplo, en la tendencia del a realizar trazos tan amplios que se salen de la hoja, con lo cual termina dibujando sobre la superficie en la que se encuentra efectuando sus representaciones.

A su vez, se aprecia una falta de orden en los trazos, los cuales parecen más bien realizados al azar. En sus garabatos, el niño realiza una distribución casual de las líneas y ello le proporciona placer. Los mismos varían en dirección y longitud, y son realizados con movimientos del brazo hacia delante y hacia atrás, con torpeza motora. También es esperable que presione demasiado el lápiz alternando con trazos casi imperceptibles por la baja presión. Esto se asocia con el hecho de que los niños de esta edad tienden a sujetar el lápiz con el puño y generalmente no usan los dedos ni la muñeca para tener control sobre sus dibujos, lo cual da cuenta de que su motricidad fina se encuentra aún en desarrollo.

Por otra parte, el niño de esta edad aún no es capaz de ejercer control visual sobre su mano y sobre sus movimientos, por lo que no puede seguir una dirección visual. Todavía no se da cuenta de que puede dominar sus trazos y hacer con ellos lo que quiera. Posteriormente, a medida que avance hacia la próxima etapa, el niño será capaz de efectuar trazos intencionales sobre el papel.

En lo que refiere al significado y uso del color en esta sub-etapa, los niños no muestran interés por los colores, ya que sus representaciones son fundamentalmente una actividad motriz y kinestésica. El color tiene un papel secundario y un carácter meramente exploratorio.

Finalmente, otra característica del garabateo desordenado es la limitada atención que los niños de esta edad evidencian mientras realizan sus garabatos. Es por ello que

no siempre miran el papel mientras dibujan e incluso estando de espaldas continúan trazando sus líneas. Es frecuente que el niño se distraiga mientras garabatea y en general suele estar pocos minutos haciéndolo. Pueden verse ejemplos en niños de 2 años a continuación:



## II. Garabato Controlado:

En el garabateo controlado, el niño comienza a descubrir que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que vuelca en el papel. Los niños de aproximadamente 2 años y medio descubren el control visual sobre sus dibujos, siendo capaces de dirigir su mano con la vista.

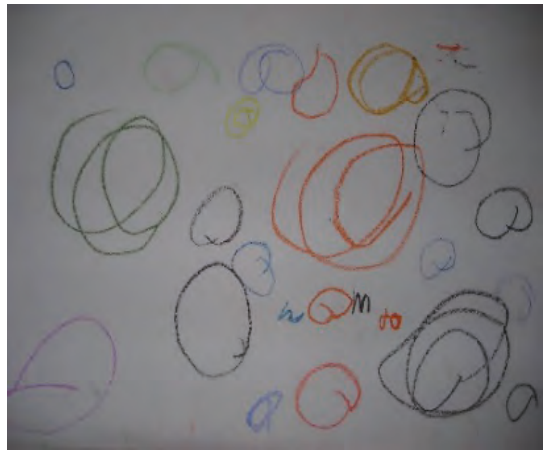
Asimismo, los niños de esta edad descubren que existe una relación entre sus movimientos y los trazos que realizan sobre el papel, lo cual constituye un paso muy importante ya que significa que el niño ha logrado cierto control visual sobre los trazos que ejecuta y ha comenzado a controlar sus movimientos, logrando cierta coordinación viso-motriz. Esto se observa en el hecho de que el niño empieza a controlar y dirigir el movimiento de su mano, a respetar los límites de la hoja, sus trazos se vuelven más controlados y tiende a cerrar las líneas que esboza. A su vez, puede repetir las mismas líneas, intercalando trazos circulares con líneas rectas, siendo capaz de copiar formas simples como una cruz o un círculo - este último generalmente aparece a finales de esta etapa alrededor de los 3 años de edad-. Sin embargo, el garabato en este momento sigue consistiendo en líneas verticales, horizontales y circulares, aunque ahora son el doble de largas, más elaboradas y están ubicadas de una forma más ordenada en la hoja.

Por otra parte, los niños que se encuentran atravesando el garabateo controlado comienzan a descubrir relaciones entre su dibujo y el ambiente. Empiezan a darse cuenta de que sus movimientos afectan al papel y se sienten atraídos al comprobar cómo los mismos afectan su entorno, por lo que garabatean con mayor entusiasmo e intentan variar sus movimientos. A su vez, tienden a llenar toda la página con sus trazos, cuya dirección sigue siendo impredecible.

En este momento, el niño comenzará a prestar más atención mientras garabatea, actividad que durará más tiempo en comparación con la etapa anterior. A su vez, los

niños de esta edad todavía ensayan una variedad de métodos para sostener el lápiz. Recién alrededor de los 3 años comienzan a tomarlo de manera similar a la del adulto, evidenciando progresos en su motricidad fina.

Finalmente, en lo que alude al significado y uso del color en esta etapa, los colores aún tienen un carácter secundario, ya que para los niños de esta edad el garabateo sigue siendo una actividad esencialmente kinestésica. Pueden verse ejemplos en niños de 2 años y 6 meses a continuación:



### III. Garabato con Nombre:

Entre los 3 y los 3 años y medio, el niño comienza a dar nombre y un significado a sus garabatos. Suele anunciar o mencionar lo que va a representar, expresando: “Éste soy yo en la piscina”; “Ésta es mamá y papá paseando conmigo”, etc. De este modo, aparece el acompañamiento verbal mientras dibuja, buscando la interacción con el otro o dialogando consigo mismo mientras dibuja -discurso privado-. No obstante, en general el adulto todavía no es capaz de identificar o reconocer los dibujos efectuados por el niño.

La actitud de dar nombre a los garabatos es muy significativa, ya que es un indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo-representacional, siendo capaz de dibujar con una intención. Se observa una intencionalidad representativa en la actividad de dibujar y si bien los dibujos no han cambiado mucho desde los primeros garabatos, el niño puede ahora empezar con alguna idea sobre lo que va a hacer y cuando efectúa sus trazos en el papel, los mismos pueden tener alguna referencia visual para él. Aún así, los niños de esta edad todavía disfrutaban del movimiento físico y de la experimentación en el papel, teniendo un mayor control sobre sus movimientos.

A su vez, debido a que los niños de esta edad prestan más atención a lo que dibujan, la cantidad de tiempo que dedican a esta actividad aumenta y, por tanto, sus garabatos cambiarán de forma notable. Ahora son mucho más diferenciados, están

mejor distribuidos en la página y a veces el niño intenta escribir cosas en la hoja en la cual está dibujando o realiza una descripción verbal de lo que está haciendo. Incluso, a finales de esta etapa los niños pueden llegar a combinar algunos trazos circulares y rayas longitudinales llegando a formar una persona.

Sin embargo, en este momento los niños aún no tienen una idea preconcebida del aspecto que tendrá su dibujo cuando esté terminado y el significado que le dan a sus garabatos es muy personal e inestable, ya que lo que empezó siendo un caballo puede convertirse a mitad de camino en una casa, que tal vez se transforme luego en un barco.

En lo que refiere al significado y uso del color en esta etapa, el niño comienza a utilizar y a elegir los colores de forma intencionada, aunque la mayoría de las veces no existe concordancia entre el color escogido y los objetos que pretende representar pudiendo, por ejemplo, pintar un árbol de color rojo. Esto se debe a que en la etapa del garabateo, el color desempeña un papel secundario y exploratorio en comparación con las etapas siguientes. Pueden verse ejemplos en niños de entre 3 y 4 años en las figuras siguientes:



## 2. PRE-ESQUEMÁTICA

De acuerdo con Lowenfeld, la etapa pre-esquemática se asocia con el comienzo de la comunicación gráfica, en tanto aparecen los primeros intentos de representación consciente. El niño crea conscientemente ciertas formas, que tienen alguna relación con el mundo que lo rodea. Generalmente, hacia los 4 años ya es capaz de realizar formas reconocibles y su dibujo implica una configuración representativa que se asocia estrechamente con el entorno circundante, en función de movimientos controlados y referida a objetos visuales.

Una de las características esenciales de esta etapa es la aparición de la figura humana en forma de “cabezón”, “renacuajo” ó “cabeza-pies” que implica una gran cabeza con extremidades pequeñas que salen directamente de ella (sin tronco). No hay todavía detalles en el dibujo de la figura humana: no tiene dedos y en el rostro se representan las formas más básicas de los ojos, la nariz y la boca.

Esta representación cabeza-pies es el primer símbolo de hombre logrado por el niño alrededor de los 4 años de edad, el cual será apenas reconocible. Por lo general, en las primeras representaciones de la figura humana el niño se dibuja a sí mismo, suele ser la figura principal, tiende a estar ubicada en el centro de la hoja, y puede o no estar acompañada de otros dibujos, los cuales aparecen desordenados y sin relación entre sí. Su tamaño y ubicación dan cuenta del egocentrismo que caracteriza a esta etapa del desarrollo, momento en que la concepción del **espacio** que el niño tiene se asocia consigo mismo, con su cuerpo, pero todavía no con los objetos del mundo externo. Se percibe a sí mismo como el centro de su ambiente y el mundo está tan ligado consigo mismo que llega a confundir sus propios pensamientos y sentimientos con las cosas que lo rodean. De allí la distribución que el niño hace de los objetos que representa en la hoja, los cuales se encuentran en cualquier lugar, según él los comprenda, en un orden un tanto caprichoso (arriba, abajo, uno junto a otro).



Con posterioridad, alrededor de los 5 años la representación de la figura humana se distinguirá claramente y será acompañada de otros objetos - casas, árboles, etc. Hacia los 6 años le agregará detalles y dibujará figuras humanas más elaboradas. En estos dibujos, el niño buscará incorporar conceptos nuevos variando sus símbolos representativos.





En lo que respecta al significado y uso del color, cuando el niño dibuja ya puede elegir algunos colores y comienza a relacionar los mismos con lo que desea representar. No obstante, tanto el color como la concepción del espacio están condicionados por los juicios afectivos y valorativos del niño. Así, en la etapa pre-esquemática se advierte poca relación entre el color y los objetos representados y en caso de que dicha relación se observe, la misma se caracteriza por ser casual, no intencional o de tipo afectiva, debido a que lo que determina el uso de un color u otro es aquéllo que ese color suscita emocionalmente en el niño al momento de dibujar. Es decir, usa el color que le impacta, no el adecuado al objeto de la realidad que pretende representar. Por ejemplo: un hombre puede ser dibujado usando color rojo, azul o verde, en función de la impresión que le hayan causado los colores. Esto se asocia con el hecho de que en este momento el niño crea conscientemente y realiza sus primeros ensayos de representación comparando los objetos por su forma, estando por tanto mayormente interesado en la relación dibujo-objeto que en la relación color-objeto.

### 3. ESQUEMÁTICA

Tal como lo indica su nombre, en esta etapa aparecen los esquemas. Un **esquema** es el concepto que sobre el hombre y el ambiente el niño ha llegado a dominar, el cual tiende a repetir hasta que alguna experiencia intencional y significativa le haga cambiar ese esquema o concepto. Los esquemas se caracterizan por ser flexibles, estar sujetos a cambios y variaciones, además de estar ligados a la experiencia del niño. Existe un significado afectivo en los esquemas y el mismo puede estar determinado por la forma en que el niño ve las cosas de su medio circundante. Es por ello que los esquemas son siempre personales y representan el conocimiento activo del niño.

La mayoría de los niños logran el esquema aproximadamente a los 7 años de edad y su presencia es un indicador de que el niño ha dejado de pensar en sí mismo como centro del ambiente, autoconsiderándose de una forma más objetiva.



Los esquemas que el niño esboza en esta etapa están matizados por sus propias experiencias, siendo frecuente encontrar desproporciones y desviaciones que bajo ningún punto de vista reflejan que el niño no ha incorporado un esquema definido, sino que lo transforma en función de su vivencia subjetiva. De acuerdo con Lowenfeld, es posible evidenciar **tres formas de desviación o variación en el esquema**. Ellas son:

1. Exageración de partes importantes (referida al tamaño).
2. Desprecio, supresión u omisión de partes no importantes (referida al tamaño).
3. Cambio de símbolos para partes afectivamente significativas (referida a la forma).

Es preciso señalar que los niños no son conscientes de estas desviaciones y mediante las mismas van transformando los esquemas que ya habían adoptado. El origen de tales variaciones está íntimamente ligado a sus propias experiencias y refieren a su mundo subjetivo. Generalmente se asocian con experiencias autoplásticas o sensaciones del Yo corporal o muscular; la relevancia de partes específicas de algún objeto, persona, paisaje, etc.; el significado emocional que ciertas partes tienen para el niño; entre otros aspectos.

Por otra parte, en esta etapa los niños comienzan a utilizar el **esquema humano** ampliando sus detalles. El niño desarrolla un símbolo para representar un hombre y lo repite continuamente mientras no tenga una experiencia particular que le haga cambiar este concepto. Ahora su dibujo de la figura humana será fácilmente reconocible, ya que el niño ha logrado diferenciar las distintas partes del cuerpo, manos, dedos y ropa. Por lo general, a esta edad el esquema humano consiste en líneas geométricas que cuando

se separan del conjunto pierden su significado. Suele ser dibujado de frente, de perfil o presentar una vista mixta frente-perfil. Para ello el niño suele utilizar óvalos, círculos, rectángulos, figuras irregulares y todo tipo de formas para piernas, brazos y ropa.

En lo que alude al **esquema espacial**, Lowenfeld señala que uno de los principales logros de esta etapa es la existencia de un orden definido en las relaciones espaciales. A diferencia de la etapa pre-esquemática en la cual el niño disponía los objetos (árbol, hombre, auto, etc.) sin relacionarlos entre sí, en la etapa esquemática ya logra hacerlo.

Este primer conocimiento consciente de que el niño es parte de su ambiente se expresa a partir de la aparición de la línea de base, sobre la cual el niño incluye y coloca todos los objetos en una relación espacial común. La línea de base es universal y se la considera como parte del desarrollo natural de todos los niños. Su uso es un indicador de que el niño se siente parte de su ambiente, de que se ha dado cuenta de la relación entre él y su entorno. De hecho, cuando el niño se dibuja a sí mismo en una línea de base es porque ha comenzado a verse en relación con otros.

A su vez, los niños de esta edad pueden utilizar la línea de base como indicación de movimiento, aunque el espacio todavía es representado en dos dimensiones. Inicialmente, los niños suelen emplear el borde de la hoja como línea de base y alrededor de los 6 años de edad dibujan la línea de base paralela al borde inferior de la hoja, unos centímetros más arriba.



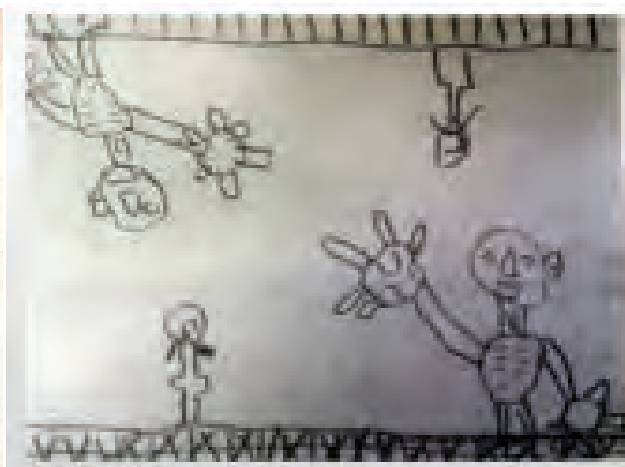
Como contraparte de la línea de base, en esta etapa también suele aparecer la **línea del cielo**, trazada generalmente en la parte superior de la hoja. El espacio entre esa línea y la de base significa el aire para los niños de esta edad.

A medida que avanza en su desarrollo, el niño puede utilizar **dos o tres líneas de base**, lo cual le irá brindando la idea de perspectiva, logro característico de la etapa siguiente. Sin embargo, vale aclarar que este tipo de representaciones todavía son estrictamente bidimensionales, a diferencia de la perspectiva que es una representación tridimensional.



Por otra parte, en la etapa esquemática Lowenfeld también destaca el uso de **procedimientos subjetivos que el niño hace para la representación del espacio y del tiempo**, entre los cuales destaca:

- *Proceso de doblado*: a partir del cual el niño dibuja los objetos perpendicularmente a la línea de base, dando la sensación de que están esbozados de forma invertida. Frecuentemente, al momento de utilizar este procedimiento de representación espacial subjetiva, el niño inclinado sobre la superficie donde realiza su dibujo esboza uno de los lados y, posteriormente, se dirige del otro lado de la hoja para dibujar la otra parte en forma de espejo. Estos dibujos reflejan con claridad la representación que el niño hace del espacio en dos dimensiones.



- *Mezcla de plano y elevación*: mediante el cual el niño combina en su dibujo el plano con determinado objeto o persona y eleva una parte del mismo con el propósito de mostrar algo que le interesa o que llamó su atención y que de otro modo no se lograría ver. Por ejemplo: la manera en que el niño dibujó el estanco para que se vean los patos.



- *Representación del espacio y del tiempo en viñetas:* son aquellas representaciones en las cuales el niño incluye en un mismo dibujo diferentes secuencias del tiempo o del espacio, mediante las cuales busca señalar acontecimientos o episodios que tuvieron lugar en distintos momentos y que fueron significativos e importantes para él, como por ejemplo: viajes, paseos, cuentos, etc. Dichos episodios pueden o no estar delimitados por una raya o bien cada hoja convertirse en una parte de la historia. La representación del espacio y del tiempo que el niño hace en esta etapa se reduce a una simple secuencia de acción como él la siente.



- *Dibujos en rayos X*: a través de este tipo de representaciones el niño muestra simultáneamente el interior y exterior de ciertos objetos como si fueran transparentes, aspectos que sería imposible percibir visualmente al mismo tiempo.



Finalmente, en lo que respecta al significado y uso del color, Lowenfeld señala que la etapa esquemática es el período del naciente sentido realista de los colores. En este momento se observa una clara relación entre el color y los objetos representados por el niño en la mayoría de sus dibujos, relación que deja de ser casual y afectiva, para pasar a ser cada vez más objetiva. A partir del momento en que el niño descubre que hay una relación entre el color y los objetos que representa, comienza a hacer uso del color de acuerdo con los colores de la realidad, encontrando relaciones definidas entre ciertos colores y determinados objetos. El hecho de comprobar que el color de su dibujo es el mismo que el del objeto de la realidad que está pintando constituye un descubrimiento y una experiencia satisfactoria para el niño, quien ha comenzado a encontrar cierto orden lógico en el mundo y está estableciendo relaciones concretas con las cosas que le rodean.

De la misma manera que el niño repite una y otra vez el esquema de un hombre, de un objeto o del espacio, también repite los mismos colores para los mismos objetos. Por ejemplo: pinta de color verde el pasto y la copa de los árboles, de azul el cielo, de marrón la tierra y el tronco de los árboles, etc. El establecimiento de un color definido para un objeto y su constante repetición es una característica del desarrollo cognitivo de los niños de esta edad, quienes han comenzado a desarrollar la capacidad de categorizar, de agrupar cosas en clases y de hacer generalizaciones.

Aunque existen colores comunes usados por la mayoría de los niños para determinados objetos, cada niño desarrolla sus propias relaciones de colores individualmente. El origen de esquemas de colores individuales puede encontrarse en

un concepto visual o emocional del color. Por lo general, lo que tiende a determinar el esquema de color suele ser la primera relación significativa que el niño tiene con un objeto, persona o espacio.

A su vez, el esquema de color da cuenta del proceso que conduce al pensamiento abstracto y es un indicador de que el niño puede generalizarlo a otras situaciones, a partir de su propia experiencia, lo cual constituye un paso importante en torno a su proceso de desarrollo.

El niño no cambiará su esquema de color, a menos que se vea envuelto en alguna experiencia en la cual adquiere importancia un cambio de color. Por tanto, al igual que las desviaciones de los conceptos de espacio o de forma, los cambios producidos en estos conceptos de color también permitirán conocer el significado de las experiencias del niño.

## **REALISTA**

La edad que comprende a la etapa realista es la “edad de la pandilla”, de la amistad en grupo y de los grupos de iguales o de pares. De allí que una de las principales características de esta etapa es que el niño descubre que es un miembro de la sociedad. Durante esta edad los niños construyen la trama de lo que luego será su capacidad para trabajar en grupo y cooperar en la vida adulta. El niño descubre que **él** y sus pares tienen intereses similares, que pueden compartir secretos, y experimenta placer cuando hace cosas junto a otros. Comienza a tener mayor conciencia de que puede hacer más en un grupo que solo y que el grupo es más poderoso que la persona aislada.

Los intereses y diferencias físicas de los niños y de las niñas llevan a que los grupos o pandillas sean generalmente del mismo sexo, estando los dibujos, juegos y otras actividades muy diferenciados en función del género.

Asimismo, se observa un creciente desarrollo de la independencia social respecto de la dominación de los adultos, lo cual a su vez implica un aprendizaje de las estructuras sociales y un paso importante en la interacción social.

En la etapa realista del dibujo, el niño rompe con el esquema imponiéndose la realidad objetiva. Ahora está interesado en caracterizar el ambiente que lo rodea tal y como es en la realidad.

Debido a que los niños desarrollan en esta etapa una mayor conciencia visual, dejan de hacer uso de los procedimientos subjetivos de la etapa esquemática (rayos X, mezcla de plano y elevación, doblado, etc.) y buscan que sus dibujos sean proporcionados.

En lo que respecta a la figura humana, ésta adquiere características vinculadas con el sexo y la acumulación de detalles reemplaza la exageración de la etapa anterior. La mayor conciencia del niño respecto de los detalles hará que con frecuencia se sienta frustrado por sus representaciones.



Por otra parte, teniendo en cuenta el mejor manejo que el niño hace del **espacio**, algunos de los logros que según Lowenfeld es posible evidenciar en esta etapa son:

- El **descubrimiento del plano**: la etapa de transición entre la línea de base única y el descubrimiento del plano puede apreciarse en dibujos que incluyen varias líneas de base, donde la línea de cielo asume el significado de horizonte y el espacio entre las líneas de base aparece lleno adquiriendo el concepto de plano. Este logro da cuenta de la conciencia de profundidad adoptada por el niño proceso en el cual, de manera progresiva, la línea de base irá desapareciendo.





- La **superposición** de objetos o figuras: a partir del cual el niño descubre que un objeto puede cubrir a otro, logro de importancia en tanto implica reconocer la existencia del otro objeto.



- El uso de la **perspectiva**: a partir del cual el niño logra realizar representaciones de manera tridimensional.



Por otra parte, en la etapa realista el niño distribuye las imágenes para que tengan relación entre sí en una trama, otorgándole gran importancia al diseño de su dibujo, a partir de lo cual el niño logra establecer en su dibujo relaciones armoniosas entre los objetos y figuras que lo componen. También es posible observar un conocimiento consciente de la decoración que frecuentemente aplica a sus representaciones. Así, por ejemplo, las niñas suelen adornar los vestidos de sus figuras, mientras que los niños se fijan más en los cuadros de sus camisetas. Sin embargo, el niño puede ser muy crítico con sus dibujos si los mismos no se ajustan a la interpretación personal que tiene de la realidad.

En lo que alude al uso y significado del color en esta etapa, inicialmente las relaciones entre el color y los objetos representados se caracterizan por ser rígidas, pero luego se flexibilizan y el niño comienza a utilizar distintos matices, tonalidades y caracterizaciones del color para representar las cosas tal como se ven en la realidad. Existe una mayor sensibilidad hacia los colores y el niño utiliza diferentes técnicas para que su dibujo se vea lo más parecido posible a la realidad, como por ejemplo la técnica de sombreado.

Si comparamos la evolución del dibujo infantil propuesta por Lowenfeld y por Luquet es posible establecer el siguiente paralelismo de etapas:

Lowenfeld	Luquet
<p><b>GARABATO (2 a 4 años):</b></p> <p>Dividido en tres momentos:</p> <p><u>I.Descontrolado:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El garabato es una descarga motora placentera.</li> <li>-Atención limitada: el niño mira hacia otro lado mientras dibuja.</li> <li>-Traza líneas rectas, longitudinales y repetitivas desordenadas.</li> <li>-Carácter secundario y exploratorio del color. No hay relación entre el color elegido y los objetos representados.</li> <li>-La satisfacción del niño deriva de la experiencia de los movimientos kinestésicos y motores que realiza.</li> </ul> <p><u>II.Controlado:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El niño descubre que existe una relación entre sus movimientos y los trazos dibujados.</li> <li>-Ejecuta trazos el doble de largos, horizontales, verticales o en círculos.</li> <li>-Carácter secundario y exploratorio del color. No hay relación entre el color elegido y los objetos representados.</li> <li>-La satisfacción del niño deriva del control visual y de la coordinación viso-motriz.</li> </ul> <p><u>III.Con nombre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comienza a dar nombre a sus dibujos.</li> <li>-El niño dibuja con intención. Suele anunciar lo que va a dibujar antes de comenzar.</li> <li>-En general, el adulto todavía no es capaz de identificar los dibujos efectuados por el niño en esta etapa.</li> <li>-Inicios del pensamiento imaginativo y representacional.</li> <li>-Aparece el acompañamiento verbal mientras dibuja buscando la interacción con el otro o bien el discurso privado.</li> <li>-Carácter secundario y exploratorio del color. No hay relación entre el color elegido y los objetos representados.</li> <li>-La satisfacción del niño deriva de la relación entre sus garabatos y el mundo externo.</li> </ul>	<p><b>REALISMO FORTUITO (2-3 años):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El parecido con la realidad es casual. El dibujo es una descarga de la actividad motora placentera, presenta la realidad sincrética.</li> <li>-Al avanzar se encuentra una semejanza entre la realidad y el dibujo.</li> <li>-Los niños reflejan no solo el aspecto visual sino también el movimiento, el sonido y otras características que le llaman la atención.</li> <li>- Característica central de esta etapa: la comprensión de la realidad del niño es de tipo sincrética.</li> </ul>

<p><b>PRE-ESQUEMÁTICA (4 a 7 años):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Crea de manera consciente formas que tienen relación con el mundo circundante.</li> <li>-Los trazos tienen mayor control psicomotriz.</li> <li>-El niño concibe el espacio como aquello que lo rodea.</li> <li>-Tiene una perspectiva egocéntrica.</li> <li>-Aparece la primera representación de la figura humana en forma de renacuajos o cabezones que constituyen el primer símbolo de hombre logrado por el niño en esta etapa.</li> <li>-Mayor interés entre el objeto y el dibujo que entre el objeto y el color.</li> </ul>	<p><b>REALISMO FRUSTRADO (4-5 años):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El niño comienza intentando dibujar algo preciso, pero su intención se encuentra con obstáculos: Su control motor y la atención infantil.</li> <li>-Primera representación de la figura humana: cefalópodos o cabezudos.</li> <li>-Característica central de esta etapa: incapacidad sintética o falta de síntesis.</li> </ul>
<p><b>ESQUEMÁTICA (7 a 9 años):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El niño ya tiene un concepto definido de hombre y su ambiente.</li> <li>-Ha logrado la noción de esquema.</li> <li>-Realiza dibujos similares, pero a la vez flexibles.</li> <li>-Se presentan los esquemas determinados por la forma en que el niño ve algo, el significado afectivo, la experiencia kinestésica, la manera en que funciona o la impresión táctil.</li> <li>-Los esquemas pueden presentar tres desviaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Exageración de partes importantes.</li> <li>2- Supresión de partes no importantes.</li> <li>3- Cambio de símbolos por partes afectivamente significativas.</li> </ul> </li> <li>-Es conciente de las relaciones espaciales: uso de la línea de base y línea del cielo.</li> <li>-Representación bidimensional del espacio.</li> <li>-Dibuja las diferentes partes del cuerpo de la figura humana según el conocimiento que tenga de las mismas.</li> <li>-Usa diferentes procedimientos subjetivos de representación espacio-tiempo: proceso de doblado, mezcla de plano y elevación, representación del espacio y del tiempo en forma de viñetas, rayos X o transparencia.</li> <li>-Descubre la relación entre color y objeto dibujando más objetivamente.</li> </ul>	<p><b>REALISMO INTELECTUAL (6-7 años):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-No dibuja lo que ve, sino lo que sabe del modelo.</li> <li>-Uso de recursos o procedimientos subjetivos: separa detalles, transparencia o rayos X, abatimiento y cambios de enfoques.</li> <li>-Característica central de esta etapa: exceso de síntesis.</li> </ul>

<p><b>Comienzo del REALISMO - Edad de la pandilla (9 a 12 años):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los dibujos expresan características vinculadas al sexo y a la construcción de género.</li> <li>-Utilización de detalles.</li> <li>-Descubrimiento del plano.</li> <li>-La línea de base empieza a desaparecer y la línea de cielo asume el significado de horizonte.</li> <li>-Uso de perspectiva y superposición de objetos y figuras.</li> <li>-Representación tridimensional del espacio</li> <li>-El esquema humano ya no es tan rígido.</li> <li>-Los temas se encuentran vinculados con sus gustos e intereses, por ejemplo personajes de videos juegos, modas, grafitis, historietas, deportes.</li> <li>-Hay mayor sensibilidad hacia los colores. Utilización de diferentes técnicas, como por ejemplo el sombreado.</li> </ul>	<p><b>REALISMO VISUAL (8-9 años):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El niño intenta representar la realidad tal y como la ve.</li> <li>-Elimina los procedimientos subjetivos de representación espacial para realizar los dibujos.</li> <li>-Suprime las partes no visibles de los objetos.</li> <li>-Uso de la perspectiva.</li> <li>-Adopta enfoques únicos.</li> </ul>
--	--

### 3. La Figura Humana

La aparición de la figura humana en los dibujos como primer símbolo representativo es, sin lugar a dudas, de gran relevancia desde el punto de vista del desarrollo, en tanto da cuenta de ciertos logros alcanzados por el niño, tales como: la noción de sujeto individualizado, la progresiva comprensión de su esquema corporal, así como también de la relación espacial, a partir de la cual el niño comprende que es parte de un contexto, en el cual se vincula y puede ejercer su influencia.

En lo que a esto respecta, Elizabeth Kopptiz (1989) con el propósito de determinar si los cambios en el dibujo de la figura humana se debían al crecimiento y maduración del niño (aspectos biológicos) o bien a cuestiones ligadas con el aprendizaje (influencia del entorno), tomó al dibujo de la figura humana en niños como evaluación psicológica y encontró que existen diferentes ítems evolutivos que componen la figura humana, tales como: cabeza, ojos, cejas, boca, nariz, orejas, cabello, cuello, tronco, brazos, hombros, manos, piernas, pies, etc. Asimismo, halló que a edades más tempranas la figura humana puede identificarse claramente en la hoja, pero la misma sólo presentará cabeza, ojos, boca, brazos y piernas, careciendo de detalles importantes (omiten el tronco, los pies etc.). En la medida en que los niños alcancen un mayor desarrollo cognitivo, adquieran un mejor equilibrio emocional y adopten un adecuado desarrollo psico-motriz, tenderán a

completar la figura humana considerando todas las partes y detalles que la componen, con una mayor precisión y adecuación a la realidad.

Tal como se mencionó con anterioridad, la representación de la figura humana tiende a aparecer en el transcurso de la etapa Pre-esquemática según Lowenfeld y Brittain o en la etapa del Realismo Frustrado según la teoría de Luquet, entre los 4 y 5 años de edad. Por su parte, Luquet refiere a esta primera representación que el niño realiza del ser humano como “cefalópodo” o “cabezudo”, mientras que Lowenfeld la llama “renacuajo”, “cabezón” ó representación “cabeza-pies”, la cual consiste en una cabeza de forma circular de gran tamaño, de la que salen directamente líneas que representan las extremidades del cuerpo (brazos y piernas), no otorgándole demasiada importancia al tronco.

Sin embargo, estudios más recientes (Goñi et al, 2015, Imuta, 2013) pusieron de manifiesto que ha habido un adelantamiento de la edad a partir de la cual el niño ingresa a cada una de las etapas del dibujo, por lo que este tipo de representaciones podría aparecer más tempranamente entre los 2 y 3 años. Las explicaciones que los investigadores brindan al respecto se asocian con la alta exposición a estímulos visuales a la que los niños se ven expuestos diariamente en la actualidad (TV, videojuegos, imágenes de los celulares, tablets, etc.) y a la alta incidencia que los medios de comunicación ejercen respecto al modo en que los niños conciben y representan la realidad en nuestros días.

En este sentido, resulta necesario problematizar y reflexionar en torno al actual quehacer profesional y al rol de los psicólogos como agentes promotores del desarrollo integral, evitando caer en un reduccionismo del término salud mental que lleve a no considerar la influencia de factores socioculturales que inciden en el desarrollo infantil, los cuales van cambiando en función de “las infancias”, de acuerdo con las épocas y contextos en los que los niños se hallen inmersos.

#### **4. Estudios recientes en torno a la evolución del dibujo**

---

En la actualidad numerosas investigaciones sobre el desarrollo del dibujo en la infancia han demostrado que las etapas expuestas por estos autores siguen siendo las mismas, pero si se evidencia un adelantamiento de las edades.

En el siguiente apartado se expondrán tres estudios efectuados en contextos diferentes (España, Venezuela y Argentina) que dan cuenta que el orden de sucesión de las etapas del dibujo planteadas por Lowenfeld se sigue observando en los niños y niñas en la actualidad: Garabateo - Pre-esquemática - Esquemática - Realista. No obstante, advierten que en los últimos años la entrada de los niños a cada etapa ocurre a más temprana edad, acortándose el tiempo en que éstas suceden. Al respecto, argumentan que en el contexto actual el niño recibe una mayor y más temprana estimulación visual por parte de su entorno, fundamentalmente en el ámbito de la familia, en la escuela y a través de los medios masivos de comunicación, destacando la influencia de los estímulos visuales y digitales a los que los niños están expuestos diariamente.

El primero de esos estudios fue realizado en España con una muestra de niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad pertenecientes al colegio público Jaime I de Castellón de la Plana de nivel socioeconómico medio. Se halló que las etapas del desarrollo del dibujo infantil se han visto afectadas, observándose que en algunos casos la entrada de los niños mayores es cada vez más temprana. Es decir, lo que antes era característico para niños de 6 años, ahora tiende a ser más frecuente a partir de los 4 años de edad. Sin embargo, se rescata que el orden de sucesión de las diferentes etapas sigue siendo el mismo que el propuesto por Lowenfeld. En lo que refiere a los resultados obtenidos, la autora del estudio argumenta que estas variaciones podrían deberse a la influencia de los estímulos visuales y digitales a los que los niños están expuestos diariamente y que reciben de su entorno, los cuales propiciarían la adquisición de una destreza tecnológica que antes no existía. En este sentido, señala que los nuevos dispositivos tecnológicos contienen numerosos saberes que tienden a colaborar en el desarrollo de destrezas cognitivas como la percepción y la memoria, así como también destrezas motrices como la coordinación. A su vez, se destaca la influencia de la familia y de la escuela como ámbitos de socialización que buscan favorecer el aprendizaje y desarrollo de los niños. Incluso, la variedad de información que existe actualmente en torno a la infancia hace que los adultos estimulen a los niños en busca de que adquieran cuanto antes un mayor nivel de conocimientos y que, por tanto, el desarrollo sea cada vez más prematuro. Sin embargo, es preciso aclarar que no todos los agentes educativos rinden igual, ni saben seleccionar, hacer uso y transmitir esta información a sus hijos y alumnos, siendo particularmente las variables sociodemográficas nivel educativo y nivel socioeconómico de las familias uno de los factores que influyen en mayor medida en lo que refiere al correcto progreso de los niños en torno al desarrollo del grafismo, así como también el nivel social y económico de la escuela a la que el niño asiste (Mor García, 2015).

Otra investigación llevada a cabo con una muestra de 100 niños y niñas de 1 a 6 años de edad pertenecientes a instituciones de nivel inicial públicas y privadas de la ciudad de Mérida (Venezuela), cuyo objetivo era indagar las características evolutivas del dibujo y su posterior comparación con los indicadores propuestos por Lowenfeld (1961), encontró que la secuencia en que suceden las etapas del desarrollo del grafismo es idéntica a la expuesta por Lowenfeld, con la variante de que el tiempo en que ocurren dichas etapas es más breve. En torno a los resultados obtenidos, se argumenta que el niño en la actualidad recibe una mayor y más temprana estimulación visual por parte del entorno, fundamentalmente en el ámbito de la familia, en la escuela y a través de los medios masivos de comunicación (Puleo Rojas, 2012). Así, de acuerdo con Puleo Rojas existiría una diferencia sustancial en las edades en que suceden las etapas del desarrollo del dibujo. Mientras Lowenfeld (1961) sostiene que la Etapa del Garabateo se presenta en los niños a partir de los 2 años de edad, en el análisis de los dibujos de los niños de la muestra se encontró que los garabatos comienzan a observarse a partir del año de vida. A partir de los 18 meses se evidencia garabatos descontrolados adquiriendo un mayor control viso-motor ya a los 2 años de edad. La etapa pre-esquemática a diferencia de Lowenfeld que la sitúa entre los 4 y 7 años, aparece en la dicha investigación entre los 3 y 4 años donde se hace presente una

figura humana con mayores detalles y línea de base, indicando una ubicación espacial más avanzada. En lo que refiere a la Etapa Esquemática, Lowenfeld señala que ésta tiene su inicio a los 7 años de edad, mientras que los niños estudiados empiezan a presentar características de esta etapa a los 3 ½ años de edad aproximadamente. No obstante, destaca que el desarrollo creativo es un proceso que comienza desde el Garabateo y avanza progresivamente hasta la realización de representaciones más cercanas a la realidad, dependiendo de la maduración y de las experiencias sensoriales y perceptivas experimentadas por los niños. Dicho proceso en el estudio realizado se evidencia a partir del primer año de vida y se extiende hasta los seis años, notándose importantes progresos en las explicaciones verbales brindadas por los niños sobre sus producciones, las cuales tienden a ser más detalladas desde temprana edad. A su vez, según la autora se observan progresos en lo que alude al desarrollo intelectual de los niños, debido a que sus dibujos revelaron toma de conciencia respecto a sí mismo y al ambiente circundante, así como también una mayor riqueza en la representación de los detalles de la figura humana y del medio social en el que el niño se encuentra inmerso a partir de los 3 años y medio de edad. También se observan progresos en lo que refiere al desarrollo motor en la evolución del gesto gráfico, mostrando los niños desde temprana edad destrezas motoras en sus primeros dibujos alrededor del primer año de vida. A partir de aquí se propone que la riqueza de estímulos y experiencias vividas por los niños a temprana edad, factor que ha llevado a éstos a modificar sus esquemas con anterioridad a las edades establecidas por Lowenfeld. Así, los niños expuestos a un ambiente visualmente rico, con experiencias perceptivas diversas tenderían a desarrollar más rápidamente la sensibilidad hacia la forma, el color y el espacio en comparación con aquéllos que no tienen nada interesante en lo cual puedan concentrar su atención. En este sentido, los dibujos recolectados demuestran un avance de los niños respecto al desarrollo motriz, perceptivo, social y del lenguaje, lo cual ha llevado que los mismos evidencien un adelanto con respecto a la edad cronológica en que suceden las etapas del desarrollo dibujo. Sin embargo, la autora señala que es preciso entender las etapas del desarrollo del dibujo como un proceso, por lo que resulta difícil decir con exactitud dónde finaliza una y comienza la otra teniendo en cuenta que no todos los niños pasan de una etapa a otra al mismo tiempo y en la misma época (Puleo Rojas, 2012).

A partir de los resultados obtenidos en este estudio se concluyó que si bien el orden de sucesión de las etapas del desarrollo del dibujo en niños del contexto merideño continúa siendo el mismo que el expuesto por Lowenfeld, se hallaron variaciones significativas en lo que refiere al tiempo cronológico en que ocurren dichas etapas, observándose una disminución en los límites de edades en comparación con las etapas propuestas por Lowenfeld. Dichos resultados tendrían que ver con hecho de que en la actualidad los niños tienen una mayor estimulación por parte del entorno, donde padres, maestros y los medios de comunicación brindan la oportunidad de interactuar con más recursos, permitiéndoles desarrollar procesos de observación, manipulación y exploración a temprana edad, despertando así todos los sentidos por la riqueza de experiencias sensoriales y perceptivas. En función de estas variaciones se produjeron importantes cambios curriculares en la educación inicial, teniendo el niño en la actualidad la oportunidad de ingresar a la escuela desde la edad maternal,



hecho que le permite acceder a un cúmulo de experiencias nuevas que facilitan su desarrollo. Sin embargo, la autora señala que no es sólo la influencia externa un factor determinante de la evolución del dibujo, sino también el grado de maduración de cada niño caracterizado por la destreza, la coordinación ojo-mano y el control emocional. El dibujo es un producto donde el niño pone de manifiesto su nivel madurativo y su capacidad de razonamiento, de allí la importancia de tener en cuenta no sólo la producción final del niño sino también el proceso por el cual ha tenido que pasar para llegar a su dibujo.

El dibujo constituye para el niño un medio socialmente admisible para comunicarse y expresarse con el mundo externo, donde no busca reproducir sino representar de manera gráfica sus vivencias. En este sentido, es necesario no quedarse simplemente en la superficialidad del dibujo, sino que se debe considerar todo lo que éste involucra como reflejo del desarrollo integral del niño, atendiendo el ambiente en el cual éste vive, crece y se desenvuelve, contexto que puede influir profundamente en su proceso de desarrollo (Puleo Rojas, 2012).

A nivel local, una investigación realizada con 996 niños/as de distintos establecimientos educativos privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de diversas localidades del Gran Buenos Aires (Zonas Norte, Sur y Oeste) indaga si la aparición de los dibujos pre-esquemáticos entre los 4 -7 años, siguiendo el marco teórico propuesto por Lowenfeld actualmente se modificaba. Los resultados muestran que a partir de los 3 años, 100% de la muestra se encuentra en la etapa de garabatos con nombre, mientras que a los 3 años y 6 meses se evidencia un 60 % en la etapa garabatos con nombre aún, y el resto, es decir 40 % se encuentran en la pre-esquemática a los 4 años, el porcentaje de niños/as que se encuentra en la pre-esquemática asciende considerablemente a los 5 años el 85% de la muestra logra realizar dibujos pre-esquemáticos. Y a partir de los 5 años ya comienzan a tomar valores significativos las características esquemáticas, con un porcentaje de 58% a los 5 años y seis meses, alcanzando la mayor concentración a los 6 años (75%) En las edades de 6 años el 100% ha logrado la realización esquemas. Los autores refieren que puede deberse este adelantamiento de la edad al ingreso escolar temprano, a la estimulación brindada por el ambiente, microsistema (D'Angelo, Terenzio, Del Río, R. y Cítaro, 2008). El trabajo postula que la estimulación tiende a anticipar la aparición de características esquemáticas en edades tempranas, influyendo significativamente la variable escolaridad previa en la adquisición de la etapa Pre-Esquemática. Así, se encontró que los niños con escolaridad de 4 años de edad logran alcanzar las características de dicha etapa, mientras que los niños sin escolarización anterior lo logran 6 meses más tarde, sucediendo lo mismo en lo que alude a la etapa Esquemática. En lo que refiere a la presencia de las características de la etapa Pre-Esquemática, se observaron casi todas las postuladas por Lowenfeld, destacándose en primer lugar la falta de orden en el espacio y las formas reconocibles con objetos reales y en segundo lugar la desproporción en y entre los elementos del dibujo y la falta de criterio en el uso del color. Las características menos evidenciadas fueron aquellas relacionadas con la figura humana, aunque los autores destacan que dichos elementos no necesariamente tienden a ser incluidos en un dibujo libre. Asimismo, en lo que alude a las características de la etapa Esquemática se halló que

es muy baja la presencia de dibujos con transparencias, en plano y elevación, proceso de doblado y rebatimiento. A su vez, resulta llamativa la presencia de los indicadores de línea de base y cielo en los dibujos Pre-esquemáticos. Dichos indicadores se observan mayoritariamente en dibujos de niños escolarizados. A partir de los resultados arribados en este estudio se concluye que la etapa de Garabateo se daría entre los 3 y 4 años de edad, la etapa Pre-Esquemática se presentaría entre los 4 y 5/6 años, mientras que la etapa Esquemática se desarrollaría desde los 5/6 años en adelante, considerando esta edad como período de transición entre las etapas Pre-Esquemática y Esquemática (D'Angelo, Terenzio, Del Río, R. y Cítaro, 2008).

Entre las principales recomendaciones que sugieren las investigaciones se pueden mencionar; la importancia de la práctica del dibujo en el ámbito más próximo al niño/a debe ser considerada como modo de expresión que le posibilita el desarrollo integral saludable. Estimular desde edades temprana sensorialmente a los fines de ir ampliando paulatinamente sus vivencias y experiencias. Escuchar al niño/a en sus relatos y comentarios sin juzgar su producción gráfica genera mayor autoconocimiento, autonomía, y autoestima en el niño/a.

El siguiente cuadro comparativo resume las edades de aparición de las diferentes investigaciones realizadas y las etapas propuestas por Lowenfeld:

Lowenfeld	Edades	Investigaciones actuales	Edades
Garabateo	2-4 años	Garabateo	1-2 ½ años
Pre-esquemática	4-7 años	Pre-esquemática	3-4 años
Esquemática	7-9 años	Esquemática	4-6 años

# CAPITULO 16

## Desarrollo Psicosocial y Moral

*Herrero M.I.; Ferrero, M.J. y Faas, A.E.*

### **I. El desarrollo psicosocial en el preescolar y escolar**

---

Relacionarnos con el otro implica una serie de comportamientos establecidos en función de aprendizajes previos que fuimos adquiriendo a lo largo de nuestra historia de relaciones, en los comienzos con aquellos que se establecieron como otros significativos generalmente nuestros padres, incluyéndose paulatinamente hermanos, abuelo, tíos, primos y pares de nuestra misma edad. Desde el momento del nacimiento se inician complejos procesos vivenciales que permiten al niño apropiarse del mundo exterior. Primeramente se siente perteneciente a una díada y más tarde a un grupo. En este momento los progresos cognitivos y emocionales se irán entrelazando con los avances del desarrollo social.

En este apartado se analizará cómo el niño en desarrollo paulatinamente se convierte en un sujeto social. Retomando la concepción del niño como co-protagonista, podemos pensar como gradualmente irá incorporando pautas de conducta y modos de comportamiento que se irán ajustando a lo esperado en un momento socio-histórico particular.

Siguiendo a Vigotsky podemos pensar cómo el estar en contacto con otros significativos permitirá al niño constituirse como ser social, en principio irá tomando a sus padres como modelos de identificación, aquí el entendimiento mutuo (intersubjetividad) juega un papel importante. El establecimiento del apego, relación más temprana establecida entre el niño y un cuidador significativo, es fundamental para el establecimiento del aprendizaje social. A medida que tanto la madre como el hijo van adquiriendo, de forma gradual, conocimiento mutuo, la interacción entre ambos generan acciones recíprocas, las cuales pueden servir de signos cada vez que la madre deduzca algo de tales acciones y, tiempo después, el niño haga lo propio. Es este ajuste el que mantiene la interacción (Kaye, 1986)

#### **I.1. Aprendizaje social**

En un sentido amplio, todos nuestros aprendizajes son aprendizajes sociales o culturalmente mediados, en la medida en que se originan en contextos de interacción social, como las relaciones familiares, la escuela o los ámbitos laborales.

A lo largo del desarrollo la persona elabora representaciones sobre el comportamiento del mundo natural, que le permiten actuar sobre las cosas, adquiere nociones de peso de los cuerpos, las fuerzas, las combinaciones de las sustancias, el crecimiento de los seres vivos, etc. Por otro lado construye un modelo de la mente de

los otros que le permite entender las acciones de los demás, conocer sus emociones y comportarse con ellos de forma adecuada. Establece lo que se ha llamado teoría de la mente. También conoce a los otros en cuanto seres sociales relacionados con él y descubre relaciones como la amistad o la autoridad. Asimismo; forma representaciones acerca de cómo funciona la sociedad en la que vive, es decir sobre las relaciones institucionalizadas entre los individuos. Entiende respecto a los aspectos económicos, políticos, la organización social e instituciones como la familia, la escuela o la religión. Igualmente comprende el cambio social que tiene lugar a lo largo de la historia.

En relación a las teorías que explican cómo se forma el conocimiento social, algunos autores como Moscovici postulan que viviendo en sociedad la persona incorpora las representaciones del grupo social al que pertenece. Para otros, como Piaget, el conocimiento social es construido por los sujetos mediante una interacción entre sus capacidades cognitivas y su participación en la vida social. Para Vigotsky, el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente ligados, todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos.

Por otro lado, Pozo (2000) sostiene que la adquisición de pautas de conducta y de conocimientos sociales se alcanza como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales. Buena parte de estos aprendizajes tiene un carácter implícito y, en gran medida asociativo, sin embargo la modificación de nuestros hábitos y creencias sociales va a requerir de procesos de reestructuración. Se pueden distinguir tres tipos de aprendizaje social:

- *Aprendizaje de habilidades sociales*: formas de comportamiento propias de la cultura, que adquirimos de modo implícito en nuestra interacción cotidiana con otras personas. Desde el aprendizaje de la sonrisa, en los primeros meses de vida, hasta las más sofisticadas formas de cortesía.  
La teoría del aprendizaje social cognitivo de Bandura considera que la mayor parte de nuestras conductas sociales las adquirimos viendo cómo otros las ejecutan, conocido como *aprendizaje por observación o modelado*.
- *Adquisición de actitudes*: tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas. Estas actitudes nos proporcionan una identidad social, que define nuestra posición ante el mundo y nos permiten identificarnos con el grupo social del que formamos parte.
- *Adquisición de representaciones sociales*: las representaciones sociales son sistemas de conocimiento socialmente compartido que sirven para organizar la realidad social, así como para facilitar la comunicación y el intercambio de información dentro de los grupos sociales. Nuestras ideas sobre la enfermedad mental, la función social de la escuela, o la propia naturaleza del aprendizaje, constituyen representaciones sociales que hemos recibido reconstruidos o reelaborados en la interacción social. Es nuestra pertenencia a un grupo social la que nos induce a ciertos modelos para representar o comprender ámbitos concretos de la realidad.

Es preciso tener presente que aunque el niño está inmerso en el mundo social desde que nace, su experiencia social es muy peculiar y distinta de la del adulto. Entre los factores responsables de las representaciones que el niño va construyendo del mundo social a lo largo de su desarrollo, podemos distinguir: por una parte el carácter fragmentario e indirecto de su experiencia social, y por otro lado la insuficiencia de sus recursos cognitivos. Mucho antes de que se le expliquen los fenómenos sociales ya tiene información acerca de ellos. Antes de saber sobre economía, ya conoce algo acerca del manejo del dinero, tiene la experiencia de ir de compras, ideas propias que él ha construido y no coinciden con las del adulto. Si pretendiéramos explicarles cómo funciona la sociedad o el sistema económico, con seguridad no lo entenderían porque no disponen de los recursos cognitivos necesarios para ello. Lo que podríamos conseguir es que nos repitan una serie de fórmulas vacías para el niño, carentes de sentido. Por consiguiente, este proceso dista mucho de ser lineal y simple.

Gracias al modelo ecológico se han empezado a analizar las conexiones entre los diferentes escenarios que contienen a la persona en desarrollo, para responder a la preguntas sobre cuáles son los determinantes de la experiencia social.

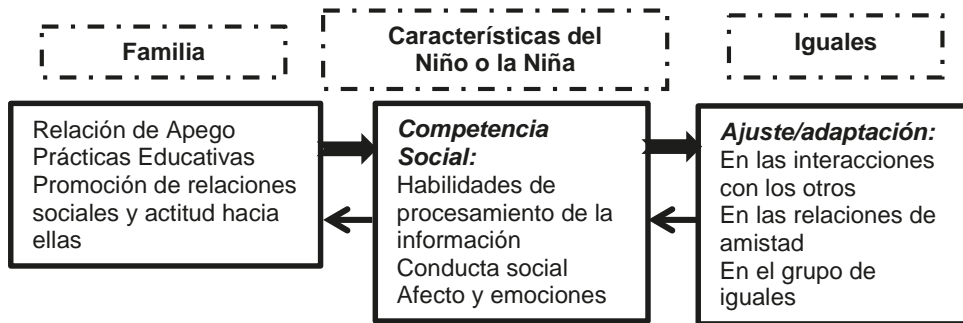
Intentaremos analizar, entonces, las conexiones que se producen entre las relaciones verticales y las horizontales. La experiencia con iguales es consecuencia de un conjunto de atributos del niño o niña, relacionados con su competencia social, atributos cuyas raíces se encuentran en la historia de relaciones y de experiencias ubicadas en el entorno familiar.

Un principio clave de la Teoría del Apego es que la relación segura establecida con la madre u otro cuidador guarda una estrecha relación con la calidad de otras relaciones que el niño/a establece. El apego seguro facilita la exploración del ambiente, incluido el ambiente social, y en consecuencia las interacciones con iguales. Los niños de apego seguro, muestran comportamientos más competentes y adaptativos en las interacciones con iguales.

En relación a las prácticas educativas, el estilo democrático está asociado con buenos niveles de competencia social, como consecuencia del empleo de razonamiento y explicaciones en torno a las normas y a los efectos de la propia conducta sobre los demás. Estos niño/as son los que manifiestan más conducta pro social, un desarrollo de conceptos morales más avanzados, menores episodios agresivos y una autoestima más positiva.

Por otro lado las ideas de los adultos guardan una estrecha relación con las habilidades sociocognitivas de sus hijos. En una serie de trabajos desarrollados por Rubin y cols. (1989, 1992), las madres que se percibían más capaces y más protagonistas en la socialización de habilidades sociales de sus hijos, que atribuían el desarrollo de tales habilidades a factores ambientales-educativos con participación activa de ellas como cuidadoras y tutoras, tuvieron hijos que demostraron habilidades de resolución de problemas interpersonales más desarrollados que los niños cuyas madres sostenían ideas opuestas.

Lo antedicho puede observarse en el siguiente cuadro:



Fuente: M. del Carmen Moreno (1995)

## 1.2. Desarrollo social del niño pre-escolar

La experiencia social de los niños y niñas antes de los dos años, gira en torno a relaciones con adultos significativos, este tipo de relaciones se las caracteriza como *verticales* y están definidas por la *asimetría* entre los protagonistas, son relaciones basadas en la complementariedad entre personas que poseen un estatus y competencias claramente diferentes. A partir de los dos años, y en la medida de que el niño o la niña participan de entornos sociales extrafamiliares, comienzan a tener presencia en su vida las relaciones *horizontales*, de corte *simétrico*, basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación entre pares.

No obstante los paralelismos presentes en ambos agentes de socialización; también es posible encontrar coincidencias en las funciones que cumplen. Ambos emplean mecanismos similares de socialización (reforzamiento, modelado y enseñanza directa de habilidades). Ambos influyen en la formación de la identidad de género, la conducta prosocial, la autoregulación emocional, la autoestima, y el autoconcepto. Ambos funcionan como objetos de apego.

Otro tipo de vinculación especial, de la que los investigadores se han ocupado poco, son las *relaciones entre los hermanos*, situadas a medio camino entre las relaciones horizontales y las verticales, con elementos de complementariedad y reciprocidad. Estas relaciones dan lugar a un extenso abanico de emociones y posibilidades de aprendizaje. Tras el nacimiento de un hermano, los mayores enriquecen su autoconcepto, se incrementa su capacidad comunicativa, mejoran sus competencias en la adopción de perspectivas y en la comprensión social, así como son escenario propicio para el entrenamiento precoz de conductas pro-sociales.

Es por esto que, los hermanos son figuras socializadoras muy significativas. Entre otras razones porque promueven el conocimiento interpersonal, porque entre ellos se establecen relaciones de apego, porque sirven como modelos sociales y aprenden juntos.

Por otro lado, y como veremos más adelante, las *relaciones entre amigos* durante esta etapa no están tan diferenciadas como lo están en los años posteriores, no

obstante poseen ciertas características que las identifican con claridad. Los vínculos se establecen con aquellos que se encuentran físicamente próximos (un amigo es alguien que vive cerca o con quien se juega habitualmente). Los preescolares se sienten atraídos por pares con estilos comportamentales similares, que algunos autores denominan “hemofilia conductual”, la selección se establece en función del género. La idea de amistad no se entiende como un proceso.

De esta manera, la participación en estos diferentes escenarios sociales promueve el desarrollo del conocimiento interpersonal. Cuando el niño está entre los 2 y los 3 años ya demuestra ser capaz de asociar distintas situaciones con diversas experiencias personales, así anticipan qué emoción puede provocar una determinada situación. En el lenguaje infantil empiezan a aparecer términos relativos a conocimientos o creencias. Por otro lado, los juegos simbólicos de estas edades reflejan un amplio conocimiento de las características de otras personas, sus circunstancias y sus experiencias. Al jugar niños y niñas experimentan todo un conjunto de experiencias y estados personales. Al decir de Harris (1989); el juego es la llave que abre al niño la mente de los demás, y le permite introducirse de forma temporal en sus planes y sentimientos.

Alrededor de los 4 años, se observa un avance importante en torno a la capacidad para darse cuenta de que los demás poseen estados mentales (percepciones, deseos, creencias, pensamientos, intenciones) que no coinciden con los propios, más conocida como *teoría de la mente*. Esta nueva capacidad se pone en evidencia cuando los niños y niñas de esta etapa empiezan a engañar intencionalmente otros. A estos progresos se suman otros como la capacidad de imaginar y simular, capacidad que entre otras cosas, le va a permitir al niño salir de sí mismo y entrar temporalmente en la mente de los otros.

Para otros autores como Hobson (1991) y Trevarthen (1982), el desarrollo del conocimiento interpersonal está más ligado a elementos intersubjetivos y emocionales, como el incremento de las conductas empáticas. Desde esta perspectiva, emociones y afectos constituirían la vía de acceso al conocimiento interpersonal.

### **1.3. El desarrollo social del niño en edad escolar**

El ingreso al mundo escolar formal es un acontecimiento significativo que sucede hacia los 5-6 años, en este momento el niño se enfrentará con nuevas exigencias, horarios, rutinas, normas, jerarquías, adultos desconocidos y especialmente con otros niños con deseos de atención y necesidades diferentes. Favorablemente en este período del desarrollo la energía del niño está dedicada a desplegar y consolidar los aspectos de su mundo socio-personal.

La escuela es el segundo agente de socialización, a través del cual la sociedad transmite conocimientos y un conjunto de normas referidas a un comportamiento social apto. En este espacio, el niño descubre un nuevo contexto de interacciones en el cual puede explorar reglas de conducta, ir adoptando un rol social a través del que aprende estrategias de interacción que favorecen su interacción con el medio.

La escuela es la primera institución extra familiar a la que el niño ingresa para adquirir aprendizajes formales y sistemáticos. A través de las relaciones que el niño irá estableciendo con docentes y grupos de iguales podrá ir diversificando sus relaciones y enriqueciendo sus experiencias sociales. A partir de este momento el niño adquiere la capacidad para asumir roles, adoptar diferentes perspectivas y considerar el punto de vista del otro.

El contacto con los otros nos permite construirnos como seres sociales, tomamos conciencia de lo que somos cuando vemos a los otros, los otros nos devuelven una imagen de nosotros mismos. Lo que cada uno de nosotros ha llegado a ser es el efecto, en buena medida de lo que son los que nos rodean. Cooperar multiplica las fuerzas y capacidades de cada uno, supone compartir un objetivo, ponerse en el punto de vista del otro, descentrarse del propio punto de vista. Cooperar es una capacidad producto de desarrollo social y ligada al desarrollo cognitivo.

El advenimiento del pensamiento lógico, estudiado por Piaget, hacia los 7 años es un giro decisivo en el desarrollo del niño, el niño adquiere interés por los datos objetivos de la realidad, aparece el interés por el mundo exterior. Hacia los 8-9 años las relaciones entre los niños se convierte en una verdadera sociedad infantil. A los 10 años aparecen grupos más sólidos, en este momento la mentira es condenada porque mina la confianza recíproca y perjudica a los compañeros. Los niños de estas edades son conocidos como psicólogos o sociólogos intuitivos por el modo que tienen de comprender y entender el mundo social.

Las relaciones verticales implican las maneras de vincularse con los adultos, las relaciones con la autoridad.

Basados en los aportes de Damon (1977) podemos dividir esta etapa en dos momentos diferentes:

- Entre los 6 y 9 años la autoridad es definida en función al poder físico y social de quien la manifiesta. Ejemplo: *“Mariano es el capitán del equipo porque corre más rápido y es más alto”*
- A partir de los 9 años cuando la autoridad depende de cualidades personales, más conocimiento sobre algún asunto concreto, la capacidad de liderazgo o el haber sido elegido por los demás para una determinada función. La autoridad irá adquiriendo un poder relativo y restringido. Ejemplo: *“Mariano es el capitán del equipo porque sabe como hacer que el equipo este unido”*

Tomando como referencia los aportes de Palacios en este apartado intentaremos explicar como el niño de esta etapa presenta avances en tres ámbitos que posibilitan progresos en su socialización:

- la comprensión de los demás
- la comprensión de las relaciones interpersonales
- la comprensión del entramado y de los sistemas sociales.



### 1.3.1. El escolar como psicólogo intuitivo: avances en el proceso de comprensión de los demás

Algunas características propias de la consideración del otro en esta etapa depende de:

- *La adopción de perspectiva interpersonal:* esta adopción está dada por la evolución del desarrollo intelectual que ha ido construyendo, representado en tareas que implican razonamiento, empezarán a poder entender y explicar el punto de vista del otro. Hacia los 6 años entienden porque el otro tiene un punto de vista distinto de una misma situación. Hacia los 10 años, paulatinamente podrán entender que dos aspectos pueden ser tenidas en cuenta simultáneamente, pudiendo considerar además el punto de vista de una tercera persona.
- *La representación de los procesos mentales en otras personas:* un paso importante es cuando el niño accede a la teoría de la mente, es decir cuando se dan cuenta que el otro tiene juicios mentales diferentes a los de él. Empieza a entender que los contenidos mentales de las personas no coinciden. Pero aún, como señalan Flavell y Miller (1998), niños y niñas no conciben el pensamiento como un flujo continuo de actividad mental interna y aún no son capaces de suposiciones verdaderas sobre e contenido mental del Otro. Recién a partir de los 7-8 años empieza a tener conciencia de la existencia de pensamiento en otra persona y de sus contenidos en función de las circunstancias. También empezarán a poder dar cuenta de sus propios procesos mentales. Aún no poseen un tipo de razonamiento superior, que se adquiere a partir de la adolescencia aproximadamente y que implica que el niño se de cuenta que el otro sabe que él está pensando.
- *La comprensión de las emociones de los otros:* los niños de estas edades conocen y comprenden emociones complejas (orgullo, gratitud, preocupación, culpa, entusiasmo, alivio, decepción). Estas emociones se comprenden a partir de inferencias que hace el niño a partir de esquemas que fue elaborando en función de vivenciar situaciones similares, su capacidad para ponerse en el lugar del otro, la habilidad para imaginar a situación y el desarrollo de nociones sociales. Esto muestra los avances encontrados en la *empatía* que es una habilidad social adquirida por los niños que los lleva a darse cuenta de las emociones que otra persona está experimentando y puede participar de sus vivencias.
- *La comprensión de las emociones ambivalentes:* a partir de los 6-7 años los niños empiezan a aceptar que una situación puede provocar dos emociones distintas, al principio solo son aceptadas cuando una sucede a la otra o cuando las provocan causas diferentes. Poco a poco irán entendiendo que dos emociones causadas por una misma situación pueden aparecer simultáneamente.

Ahora pensemos el progreso evolutivo de la comprensión de los demás y sus emociones a partir de ejemplos concretos:

	Niños a partir de los 6 años	Niños a partir de los 10 años
<b>Adopción de perspectiva interpersonal</b>	<i>Gastón entiende por que Manuel piensa que la seño es mala porque le puso una mala nota, aunque él haya aprobado el examen.</i>	<i>Gastón entiende por que Manuel piensa que la seño es mala por que le puso una mala nota y por que Lucia piensa que la seño es injusta por la misma situación, aunque él haya aprobado el examen.</i>
<b>Representación de los procesos mentales en otras personas</b>	<i>Martín sabe que su amigo está contento porque le contó que sus padres lo llevaron al circo.</i>	<i>Cerca de los 12 años Martín puede darse cuenta que su amigo sabrá que él está contento porque le contó, que el fin de semana, fueron con su papá a jugar al fútbol.</i>
<b>Comprensión de las emociones de los otros</b>	<i>Abril fue elegida para pasar a la bandera y puede darse cuenta que su mamá se siente orgullosa por esta situación.</i>	<i>Abril sabe que sus compañeros están más tranquilos porque pasó la época de exámenes en la escuela.</i>
<b>Comprensión de las emociones ambivalentes</b>	<i>Malena esta contenta por subirse a la montaña rusa y luego siente miedo por las subidas y bajadas.</i>	<i>Malena se siente contenta por participar de un concurso y a la vez preocupada por el resultado.</i>

### 1.3.2. El escolar como sociólogo intuitivo: progresos en la comprensión de los sistemas sociales

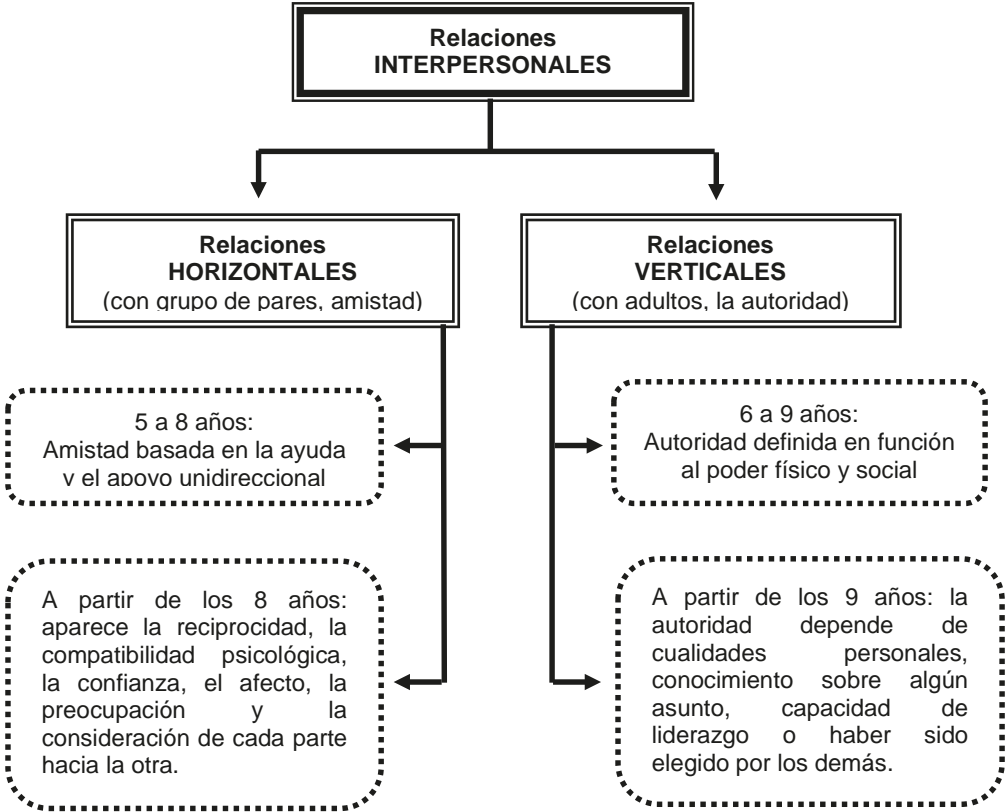
Pensemos que el niño desde que empieza a tomar conciencia del mundo se enfrenta con la ardua tarea de intentar organizar y entender el funcionamiento del entramado social que lo rodea. En base a sus experiencias de vida y vivencias el niño va erigiendo la construcción de los diferentes aspectos de la sociedad en la que vive. Al principio este entendimiento se ve limitado por aspectos del desarrollo cognitivo que paulatinamente se irán especializando y permitirán entender la complejidad de la sociedad.

Delval (2007) nos dice que las normas, los valores, las informaciones y explicaciones son algunos de los elementos que componen los modelos o representaciones del mundo social que el niño irá elaborando. La tarea más compleja que tienen los niños es entender el orden político, religioso, económico, ideas sobre la vida y la muerte, el nacimiento, la justicia, entre otros que son los constitutivos de la sociedad.

En la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la adquisición del entendimiento social por parte de los niños se pone en evidencia que las ideas sobre economía, estratificación social, religión, entre otras poseen un desarrollo que van desde

concepciones poco complejas y realistas hasta los 10 años y que aproximadamente a partir de esta época se tornan más elaboradas. Paulatinamente el niño va teniendo en cuenta el proceso por el cual las cosas llegan a ser lo que son. Estos progresos que se observan en el desarrollo llevan a un conocimiento final de tipo objetivo y universal, que implica un conocimiento elaborado y complejo de la realidad. Los aspectos que intervienen en este proceso son las capacidades de razonamiento, la interiorización diferencial de ciertas creencias y reconsideraciones sociales que varían en función del grupo de pertenencia. Actuales investigaciones también ponen en consideración que esta construcción puede estar influida por la posibilidad de que los niños tienen diferentes trayectorias que lo habilitan a construcciones mentales diferenciadas y a una comprensión diferente de los asuntos sociales.

**Cuadro sobre el progreso de las relaciones interpersonales:**



**I.4. Las Relaciones de Amistad en el preescolar y escolar**

Las relaciones horizontales con el grupo de pares implican las relaciones de amistad. Las amistades se definen como *relaciones diádicas, recíprocas y voluntarias que se mantienen en el tiempo y que conllevan afecto*. En ellas priman sentimientos de lealtad, aceptación, sinceridad, confianza, disposición. Estas relaciones crean contextos importantes donde

los niños encuentran la posibilidad de aprender y practicar habilidades fundamentales para su desarrollo cognitivo, emocional, social y comunicativo (Melero, y Fuentes, 1993). Este es un aspecto fundamental del desarrollo social, en el que paulatinamente iremos incorporando a los otros pares de edad. En los inicios de la socialización los adultos (padres particularmente) son un componente fundamental, poco a poco la red social irá ampliándose incorporando a hermanos, amigos y otros adultos que empezarán a jugar un papel importante (Delval, 2002). En este contexto la pregunta que surge es *¿De qué manera un niño puede pasar desde un estado de egocentrismo absoluto en el que es inconcebible la idea de compartir el espacio con otros, a la idea de construir lugares de interacción compartidos donde el encuentro con el otro es en sí mismo un momento relevante?*

Para dar una respuesta a ello es importante tener en cuenta cómo se va desarrollando el niño como ser integral, su pensamiento, afectos, personalidad, su modo de relacionarse con el entorno.

A partir de edades muy tempranas se puede observar el interés de los niños por otros niños, pronto esas relaciones llegan a convertirse en una necesidad hasta convertirse en una exigencia, debido a que el contacto permanente con los adultos los aburre. Las relaciones que se establecen entre los niños son muy diferentes, basadas en una mayor simetría, donde se debe competir y colaborar en un mismo plano. Este tipo de relaciones son fundamentales para el desarrollo social y afectivo de los niños, aportan al sentimiento de igualdad y pertenencia a un grupo y a la comunidad.

Las relaciones de amistad van evolucionando a lo largo del ciclo vital, cambia el significado de la amistad, la forma en que nos comportamos con los amigos y lo que pensamos-exigimos de ellos. Las capacidades cognitivas irán posibilitando diferentes modos de interacción donde se tenga en cuenta las necesidades de los otros, su punto de vista, se anticipen sus respuestas y se responda a sus intereses.

Una característica fundamental en las relaciones de amistad de todas las edades es la igualdad, la simetría que caracteriza a esta relación permite al niño experimentar una amplia gama de sentimientos y valores tanto positivos (confianza, cariño, lealtad, afecto, etc.) como negativos (celos, agresión, enojo, resentimiento) que le permitirá sentirse parte de la comunidad.

En las relaciones de amistad se pueden diferenciar momentos en función de las etapas por las que atraviesa el niño:

En la etapa Pre-escolar (3 a 6 años):

- Prima una perspectiva egocéntrica en la forma de entender y evaluar la amistad: los compañeros de juego son aquellos que comparten con ellos los juguetes y los defienden de los demás.
- La amistad se mantiene y reafirma mediante actividades lúdicas y los actos de buena voluntad (compartir juguetes y golosinas) por eso se rechaza al compañero de juego que se comportan de forma desagradable (pelean, quitan juguetes, etc.).
- Está muy relacionada con la posibilidad de encontrarse en el mismo espacio

- geográfico, por lo que amigos son los vecinos o compañeros de clase.
- No existe una perspectiva de mutualidad y reciprocidad en el entendimiento de las relaciones.
- Las amistades son breves, concebidas como interacciones momentáneas o encuentros no duraderos en el tiempo, por esto son relaciones inestables que se forman y disuelven con gran facilidad. Los amigos son compañeros provisionales de juego.
- Los amigos se definen unos de otros principalmente por sus atributos físicos (fuerza, belleza, altura, etc.).
- Los grupos de juegos son pequeños de a 2 o 3 niños.
- Es la etapa de juego simbólico (juegan a la mamá, al médico, a la tienda, etc.) o de juegos motores rudos (se agarran, corren, empujan, saltan, se tiran al suelo).
- Suelen elegir compañeros de juego del mismo sexo.

En la etapa Escolar (6 a 12 años):

- La amistad se define por la cooperación y la ayuda recíproca, puesto que los amigos se perciben como personas que se ayudan unas a otras para lograr objetivos comunes.
- La descentración permite al niño entender las relaciones en base a la reciprocidad (yo evalúo lo que hacen mis amigos pero ellos también evalúan lo que yo hago)
- Las amistades son más duraderas porque se desarrollan con mutuos actos de ayuda y reiteradas manifestaciones de buena voluntad que tienen lugar a lo largo del tiempo.
- Los grupos cobran importancia, empieza a entender como actuar con el otro de la mejor manera para lograr objetivos comunes. Este servirá para someter la conducta del niño a las normas sociales.
- Los grupos ofrecen a niño un apoyo y un sentimiento de pertenencia a la comunidad con la que participa en actividades.
- Los grupos se forman en función de las semejanzas en cuanto a conductas o características, estas constituyen un gran factor de cohesión social.
- Los grupos se forman con individuos del mismo sexo.
- Al principio entre los 6-7 años un amigo es aquel con el que comparto cosas, juguetes paulatinamente hacia los 10 años se refiere a compartir pensamientos y sentimientos. La amistad se va haciendo menos material.
- Hacia los 9 y 15 años aparecen las relaciones más íntimas, mutuamente com5 partidas.

Cuando el niño ingresa en la etapa escolar se pueden diferenciar dos momentos:

- De 5 a 8 años aproximadamente la amistad está basada en la ayuda y el apoyo unidireccional.
- A partir de los 8 años en las relaciones de amistad aparece la reciprocidad, la compatibilidad psicológica, la confianza, el afecto, la preocupación y la conside-

ración de cada parte hacia a otra. Las discusiones y la falta de acuerdos pueden terminar con una amistad. Al principio está vinculada a aspectos visibles y de ayuda concreta. Paulatinamente se irán teniendo en cuenta intercambios de sentimientos, pensamientos, problemas, secretos y las demostraciones de amistad que sobrepasan los enfrentamientos.

### **Descripciones de los niños de edad escolar sobre sus amigos:**

Siguiendo los aportes de Robert Selman (1981) la amistad entre los niños transita por diferentes etapas y estas se ponen en evidencia si evaluamos las descripciones que hacen los niños sobre otros niños. Las principales conceptualizaciones se han resumido en el cuadro:

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>EJEMPLOS</b>
Descripciones que atienden a características internas o psicológicas cada vez más precisas y afinadas.	<i>"Mi amigo es tranquilo y callado"</i>
Descripciones que expresan abstracciones que reflejan una creciente habilidad para ir extrayendo regularidades e invariaciones a través del tiempo y las situaciones	<i>"Mi amigo es un buen deportista"</i> <i>"Mi amigo es generoso"</i>
Descripciones coherentes que buscan establecer motivos y causas no evidentes del comportamiento.	<i>"Mi amiga nunca llora delante de otros niños para no mostrarse débil, pero es más sensible de lo que aparenta".</i>
Descripciones matizadas en función de las circunstancias	<i>"Mi amiga fuera de clase es sociable y segura, pero en clase se vuelve callada e insegura"</i>
Descripciones más realistas, externas e independientes del vínculo que tiene con esa persona.	<i>"Mi amiga conmigo es buena, pero con el resto se comporta de modo egoísta"</i>

#### **1.4.1. Amistad y Agresión: dos tipos de relaciones posibles**

La Amistad y la Agresión son dos tipos de relaciones que se presentan con frecuencia en el grupo de iguales.

En uno de los polos podemos tener en cuenta las conductas prosociales (ayudar, compartir y cooperar) y en el otro polo las conductas de tipo agresivo, dirigidas contra el otro (insultar, burlar, golpear, ridiculizar).

Desde la primera infancia pueden observarse a niños que prefieren estar juntos formando lazos muy estrechos que excluyen a los demás. Como mencionamos anteriormente, las características en estas relaciones a edades tempranas son específicas y un niño puede rechazar a otro solo porque no quiso prestarle su juguete.

Diferente es la situación de niños escolares donde las relaciones son más permanentes y duraderas. En estas edades la amistad está basada en similitud de intereses, gustos, fuerza física, habilidades deportivas o académicas. Algunas veces las amistades se forman por complementariedad y se establecen entre niños diferentes en el que uno tiene lo que el otro no posee.

En cuanto a las relaciones de **amistad** como vimos en el apartado anterior, a medida que los niños crecen y el sentimiento de reciprocidad e intimidad aparece, las relaciones con otros niños se van haciendo más profundas, intensas y difíciles de romper. Se irá dejando a un lado el materialismo que caracteriza a las relaciones de edades tempranas, donde otro niño es amigo porque tiene el juguete que me gusta, e irán tomando relevancia los modos de pensar, sentir, resolver situaciones problemáticas y el mutuo apoyo lo que permitirá resolver pequeñas disputas. Desde los 12 años hasta la edad adulta se irán formando amistades más autónomas e independientes, donde la amistad no excluye otras relaciones y se basa en la confianza en el otro.

Dentro de las relaciones simétricas también aparecen conductas de tipo **agresivas**, desde edades tempranas. Este tipo de relaciones se basan en conflictos, discusiones, peleas por la posesión de un objeto que algunas veces se centran en el interés por el objeto pero otras por el deseo de afirmación, por la jerarquía, la imposición. A medida que los niños crecen, las conductas agresivas disminuyen en número pero aumentan en intensidad. La agresión física va siendo sustituida por la verbal, que muchas veces es más dolorosa.

El problema de la agresividad es sumamente complejo y determinado por una multiplicidad de factores. Delval postula que se pueden distinguir tres grupos de factores interconectados que son determinantes de la agresividad:

- Factores relativos al propio sujeto: aspecto físico, habilidades sociales, niveles hormonales.
- Factores referentes a la familia: prácticas de crianzas adoptadas, formas de interacción entre los miembros, grado de tensión.
- Factores de la cultura y comunidad: actitudes hacia la violencia, hacia los derechos humanos y a extensión de las formas sociales de violencia en los medios de comunicación y la realidad.

Factores que sin duda alguna debemos considerar en una mirada comprensiva del desarrollo infantil en la sociedad actual.

## **2. Desarrollo Moral en el niño preescolar y escolar**

---

### **2.1. Desarrollo de normas y valores**

Desenvolvemos según las normas, reglas y valores establecidos por la sociedad de la cual formamos parte es un proceso de adquisición paulatino, que implica ir aprehendiéndolas en función de una serie de experiencias e interacciones con el entorno social de pertenencia, el cual irá guiando y sirviendo de modelo para el desarrollo moral. Cada sociedad establece que comportamiento valora positivamente

y cuáles son los comportamientos que el sujeto deberá evitar por ser considerados como malos o negativos para su inclusión social. Esta es una tarea compleja que el niño debe ir adquiriendo para formar parte de un grupo de pertenencia.

Es así que en este apartado trataremos de entender cómo el niño avanza gradualmente en el desarrollo moral, en la capacidad para reflexionar sobre lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido, lo aceptable y lo inaceptable, teniendo en cuenta no solamente los beneficios obtenidos sobre sus propias acciones, pensamientos, sentimientos y emociones sino también considerando al otro con sus propios pensamientos, sentimientos y emociones.

El desarrollo moral va acompañado del desarrollo cognitivo, es la expresión de la dialéctica entre la dinámica biológica y la configuración de un sistema de naturaleza social, que posibilitará al niño ir aprendiendo sobre las normas y valores en función de las capacidades intelectuales adquiridas.

La reflexión moral en los niños se va formando en función de las influencias que recibe a lo largo de su desarrollo, primeramente con las normas establecidas en su hogar y posteriormente en los espacios que transitan fuera del hogar (escuela, club, grupos de pares, etc). Es necesario que los valores morales se integren dentro de la estructura de la propia identidad, esto contribuye a que haya más coherencia entre el comportamiento y el razonamiento. En la medida que los chicos incluyan dentro de su autoconcepto su disposición a la actuación moral, se favorece la coherencia entre los comportamientos, puestas a actuar bajo sus propios intereses. Se interpreta como ser fiel a uno mismo, dejar de hacerlo sería traicionar las propias convicciones y la propia identidad.

## **2.2. ¿Por qué y cómo las personas desarrollamos una conciencia moral?**

Las diferentes formulaciones teóricas que abordan la temática del desarrollo del hombre se han cuestionado acerca de cuál es el proceso que lleva a los sujetos a adquirir la moralidad.

La teoría Psicoanalítica, con Freud como principal representante afirma que los niños pequeños son amorales: los bebés y los niños que empiezan a caminar carecen de *súper yo*, es decir de inhibiciones, su *ello* está orientado a la obtención del placer y actúan según sus impulsos egoístas, a menos que los padres controlen su comportamiento. Paulatinamente aparecerá el *yo* como instancia, que se encargará de analizar los deseos de forma socialmente aceptable o de posponer su satisfacción. Hacia los 6 años con la resolución de la conflictiva edípica, la interiorización de la imagen del padre, a través de la cual se incorporarían modelos sociales, aparecería el *súper yo* que actúa como un sensor interno, la conciencia moral se internaliza y el niño empieza a tomar conciencia de cuando sus comportamientos pueden hacerlo sentir orgulloso o avergonzado.

Para la teoría del Aprendizaje el desarrollo del comportamiento moral también se explicaría a partir de un proceso de interiorización. Ponen especial atención a los procesos de condicionamiento y reforzamiento de comportamientos y normas. Es así



que se considera que los padres desde el razonamiento moral irán sustituyendo la intervención física por controles simbólicos e internos a la par que enseñan, modelan y refuerzan diversos aspectos de los niños según su edad. A la par los niños toman como modelo las conductas de los otros, desde éste, los niños – observadores – combinan diversos aspectos tomados de varios modelos, constituyendo “mezclas nuevas” que difieren de sus fuentes originales. Un claro ejemplo es el de los niños, quienes tienden a extraer atributos diferentes de sus padres y hermanos, llegando a pautas de conductas nuevas que se traducen en el desarrollo de nuevos estilos. Por otro lado las representaciones cognitivas de las consecuencias futuras funcionan normalmente como motivadoras de la conducta. En esta línea y como fuente de motivación con base cognitiva, está el establecimiento de metas y el reforzamiento auto regulado.

De acuerdo a la perspectiva socio-constructivista desarrollada por Vigotsky el aprendizaje del razonamiento moral es una construcción sociocultural. Es una consecuencia de las interacciones que mantenemos con nuestro entorno, en principio se establece entre el niño y sus padres (intersubjetividad), construyendo formas de relación e interacción en el marco del proceso de socialización. El lenguaje y las formas del discurso son mediadores simbólicos de este proceso, paulatinamente el niño construye un diálogo moral interno que es la transposición intra psicológica de los diálogos mantenidos con otros.

Desde el enfoque constructivista - estructural evolutivo, Piaget y Kohlberg, consideran el progreso moral como la elaboración de juicios universales sobre lo bueno o lo malo. Es la internalización de pautas sociales, la adquisición de los principios de justicia, resultados de la cooperación social, la solidaridad entre los niños y el respeto por los derechos de los demás.

Piaget en su libro “el juicio del razonamiento moral” investigó sobre los criterios con que los individuos juzgan las conductas morales y como razonan acerca de ellas, se interesó fundamentalmente en la estructura del razonamiento moral. Él pensó que las normas a las que se adecuan las conductas de los individuos pueden ser impuestas por otros o bien que las normas pueden haberse interiorizado y el sujeto haberlas hecho suyas.

El desarrollo moral es según Kohlberg (1963) un proceso que se articula siguiendo una secuencia invariante de estadios que cursan paralelos al desarrollo intelectual, observándose razonamientos morales de orden superior, en los sucesivos estadios. Esta teoría considera a la persona como un ser activo que construye su realidad, de esta manera el aprendizaje de las normas y valores implica la relación del organismo con su ambiente (Adaptación), la relación del sí mismo con los otros (Identidad) y la relación del sujeto con el objeto. El sujeto lleva consigo una representación o una concepción que lo conduce a construir activamente el conocimiento del mundo externo por lo que la realidad puede ser interpretada de diferentes formas, así el conocimiento del mundo es un proceso evolutivo que evoluciona mediante interpretaciones sucesivas más abarcadoras y se estructura en sistemas jerárquicos y auto organizados.

En el cuadro que sigue se presentan diferentes teorías que han realizado aportes sobre la comprensión del desarrollo moral en el niño:

## Aportes teóricos sobre el DESARROLLO MORAL

**TEORÍA PSICOANALÍTICA:** la conciencia moral aparece con el surgimiento del SUPER YO, censor interno, la conciencia moral se internaliza y el niño empieza a tomar conciencia de cuando sus comportamientos pueden hacerlo sentir orgulloso o avergonzado.

**TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL:** la moral surgiría a partir de procesos de condicionamiento y reforzamiento de comportamientos y normas. Los padres desde el razonamiento moral irán sustituyendo la intervención física por controles simbólicos e internos a la par que enseñan, modelan y refuerzan diversos aspectos de los niños según su edad

**TEORÍA DE VIGOTSKY:** El aprendizaje del razonamiento moral es una construcción sociocultural. El niño construye un diálogo moral interno a partir de una transposición intra-psicológica.

**TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS:** el aprendizaje de las normas y valores implica la relación del organismo con su ambiente (Adaptación), la relación del sí mismo con los otros (Identidad) y la relación del sujeto con el objeto

### 2.3. Cimientos del Razonamiento Moral

Desde una perspectiva empirista el razonamiento moral se apoya en diferentes contextos que serán los que irán brindando las bases y herramientas para su construcción. Al comienzo niños y niñas participan activamente en actividades que no comprenden pero que poco a poco se van convirtiendo en sustratos intra psicológicos desde donde se observa el mundo y se forman las decisiones morales. Retomando los aportes de Vigotsky sobre aprendizaje mediado podemos decir que “ese *paso inter psicológico es el producto de los intercambios y las relaciones sociales, en las que los niños participan desde muy pequeños*”.

En el **Nivel Macrosistémico** nos encontramos con la **cultura**, desde el inicio niños y niñas participan, sin saberlo, de diferentes situaciones sociales pre-existentes en los que se desenvuelven a partir de determinados modos de comportamientos específicos que atienden a pautas culturales que establecen que pensar y cómo hacerlo, que conductas tener, como construir el conocimiento, que normas atender, etc. Estas situaciones son *andamios* para adquirir herramientas y conseguir capacidades que permitirán desenvolverse según normas sociales en un futuro, esto es lo que se conoce como *andamiaje situacional* desde la perspectiva Vigotskyana. Dentro de la cultura, la moral se presenta como principios universales, libres de los condicionantes sociales y temporales, es relativa a un contexto particular en la que se vincula la visión de las personas y la sociedad que caracteriza a cada grupo humano. La cultura también es

transmitida por los medios de comunicación que muestran una valoración de ciertos aspectos morales sobre otros.

En el **Nivel Microsistémico** encontramos la **familia**. Desde el inicio de la vida se asienta en los hogares la base para el desarrollo de valores. La combinación en las relaciones familiares de la calidez afectiva, con el empleo del razonamiento, la asignación de las responsabilidades, y el modelado de conductas prosociales parecen adecuados para estimular el desarrollo de conductas que socialmente son valoradas positivamente. Esta será cada vez más importante en la medida en que el niño va adquiriendo mayor capacidad de comprender diferentes situaciones.

En este nivel también encontramos la **escuela**, los contenidos referidos a educación en valores y a la formación de la persona, del ciudadano y de las relaciones interpersonales han aparecido como una necesidad educativa y han dado lugar a una serie de propuestas que plantean como objetivos la valoración de juicios morales autónomos y la construcción de una visión crítica del funcionamiento de la sociedad.



#### 2.4. Los estadios del Desarrollo Moral

Si nos planteamos ¿qué hacer en una situación determinada? habrá una respuesta diferenciada dependiendo del momento de desarrollo en el que nos encontremos. Las personas modifican sus experiencias de acción e interacción en el mundo a partir de los progresos en sus capacidades cognitivas, de las nuevas formas de pensar y organizar el mundo afectivo y social. El conocimiento social requiere de una capacidad específica para la adopción de diferentes papeles, el conocimiento de que, el otro es como yo,

conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

Como abordamos en otros apartados el “*logro de una identidad personal es un proceso de diferenciación e integración a través del cuál la persona organiza sus experiencias de acción y de interacción con el mundo*” (Piaget en Delval, 2002). El sujeto progresivamente alcanzará el sentido ético que define al sí mismo en términos de la jerarquización de valores y una integración social efectiva. El ser humano, como miembro de un grupo social incorpora las normas y valores como elemento constitutivo de su organización personal. Va adquiriendo la capacidad de actuar por deber al cual la voluntad obliga como miembro de un grupo social. La constitución de la personalidad implica la superación del egocentrismo y el equilibrio en las relaciones sociales, su desarrollo se inicia en la infancia y se completa en la adolescencia con la organización autónoma de las reglas, de los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias individuales.

Piaget propone una serie de etapas por las que se transitará en el desarrollo de la moralidad, los contenidos de las normas a las que subordina el sujeto son los mismos, lo que varía es el modo de fundamentarla en cada etapa evolutiva. La secuencia está marcada por la transición de la moralidad heterónoma a la moralidad autónoma que coincide con el paso del pensamiento preoperatorio al de operaciones concretas. El paso de la moral heterónoma a la moral autónoma se manifiesta cuando el egocentrismo, que caracteriza al niño pre-escolar que se encuentra con la difícil tarea de fortalecer su yo, da paso a la cooperación social, surgida en los años escolares que es fundamental para el establecimiento de relaciones sociales con grupos de pares que pasarán a formar parte de una red de pertenencia fundamental para el niño. Esto se logra cuando la relación social está regulada por el reconocimiento del otro y la inmersión del yo en el mundo social como parte de un colectivo.

Resumiendo los avances de una etapa a la siguiente se puede relacionar con tres aspectos fundamentales:

- la declinación del egocentrismo
- el desarrollo de habilidades para considerar el punto de vista del otro, que le permitirán al niño observar cuestiones morales desde diferentes puntos.
- La posición de igualdad con los pares

#### **2.4.1. La moralidad de los niños pre-escolares**

Según Piaget, los niños pre-escolares, hasta los 6-7 años aproximadamente tienen una posición Heterónoma frente a las normas morales, lo que se conoce como **ETAPA HETERÓNOMA** de la moralidad. Es la moral de la obediencia, de la sumisión y el respeto unilateral de las normas impuestas por los adultos que son los representantes directos de la autoridad. A la hora de emitir un juicio moral, el acento no está puesto sobre el contenido de la conducta sino sobre las consecuencias materiales de la acción que se desarrolla.

Si tenemos en cuenta que el niño se encuentra en el estadio pre-operatorio del pensamiento podemos pensar que la estructura de pensamiento es bastante sistemática,

en la cual las conductas y valores están determinadas por la norma independientemente de las intenciones, Piaget denomina a esta estructura de pensamiento *realismo moral*. Desde esta perspectiva la obediencia es muy sencilla y fácil de valorar, si cumple con la norma es buena, si no la cumple es mala, independientemente de las circunstancias, hechos, situaciones e intenciones.

Este realismo, al que Piaget también denomina responsabilidad objetiva, tiene 3 características:

1. Las normas morales, el deber, es heterónimo:
  - Es bueno lo que dicen los adultos, y las normas de los adultos.
  - Es malo todo lo que no está conforme a esas normas.
  - El bien es ser obediente.
2. Las reglas deben seguirse siempre al pie de la letra.
3. El realismo moral tiene, por tanto, una concepción objetiva de la responsabilidad.

Kohlberg plantea que el desarrollo de la moral progresa en función del desarrollo cognoscitivo y de las experiencias sociales relevantes. Este desarrollo será estimulado por las interacciones con los pares (transaccionales), la educación avanzada y las influencias culturales. En cada etapa del desarrollo se define el mismo concepto o aspecto moral básico, pero en cada etapa más avanzada está diferenciado y más integrado, es más general y más universal. El desarrollo moral progresa a través de secuencias invariables que constan de tres niveles, con dos etapas cada uno.

En el PRIMER NIVEL encontramos la **MORAL PRECONVENCIONAL**, en el que se reconocen las siguientes características:

- Las normas deben ser obedecidas porque son dictadas por la autoridad y para evitar el castigo consecuente ante la transgresión.
- Las reglas son externas al yo, no están internalizadas.
- Las reglas se obedecen para evitar el castigo o para obtener recompensas.
- Es una moralidad basada en el interés personal.
- Se razona sobre las cuestiones morales desde un punto de vista egocéntrico, solo mi punto de vista es bueno.

Dentro de este Nivel encontramos dos etapas:

Etapa I: **Moralidad Heterónoma** (el castigo o la obediencia heterónoma. Absolutismo y orientación al castigo) que posee las siguientes particularidades:

- Estadio de castigos y obediencias, se hace referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores.
- Las razones para actuar correctamente son evitar el castigo.
- La perspectiva social es egocéntrica, no le considera ni reconoce los intereses

de los otros, ni reconoce que sean diferentes a los propios. Confunde la perspectiva de la autoridad con la suya propia.

- No relaciona dos puntos de vistas.
- Ingenuo realismo moral.
- Aplica la regla sin justificarla.
- Marcada orientación al castigo.
- Unilateralidad y ausencia de reciprocidad (no puede equilibrar las diferentes posiciones sociales).
- La justicia se define por las posiciones de poder y estatus.

**Etapa 2: Individualismo Instrumental** (orientación hedonista instrumental), la cual tiene las siguientes características:

- Estadio de los propósitos instrumentales. La acción correcta es la que satisface las necesidades personales y ocasionalmente la de los otros.
- Está bien seguir las normas cuando es de interés de alguien. Actuar para poder conseguir los propios intereses y dejar que los demás hagan lo mismo. La acción está motivada por el deseo del premio o beneficio.
- Se descubre que existen conflictos de intereses y que las soluciones unilaterales basadas en la obediencia y el castigo son inadecuadas. Las acciones morales exigen reciprocidad, pero en esta etapa tiene que ver con los intercambios de favores. Se trata de una reciprocidad simple y concreta.

Veamos ahora una comparación de los principales postulados de Piaget y Kohlberg en relación al desarrollo moral del niño preescolar:

<b>PIAGET</b>	<b>KOLHBERG</b>
<b>MORAL HETERÓNOMA</b>	<b>MORAL PRE-CONVENCIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- -La regla es impuesta desde el exterior.</li> <li>- -Carácter coercitivo de la regla.</li> <li>- -Regla obligatoria.</li> <li>- -Se basa en principio de autoridad, el respeto unilateral.</li> <li>- -La persona la practica de modo egocéntrico.</li> <li>- -Realismo Moral: se juzga en función de las consecuencias materiales de una acción.</li> <li>- -La noción de justicia se basa en la obediencia a la autoridad y a la evitación al castigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -Las normas deben ser obedecidas porque son dictadas por la autoridad.</li> <li>- -Se debe evitar el castigo consecuente ante la transgresión.</li> <li>- -Las reglas son externas al yo, no están internalizadas.</li> <li>- -Moralidad basada en el interés personal, búsqueda de recompensas.</li> <li>- -Razonamiento egocéntrico, solo mi punto de vista es bueno</li> </ul> <p><u>Etapas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etapa 1: MORALIDAD HETERÓNOMA (el castigo o la obediencia heterónoma. Absolutismo y orientación al castigo).</li> <li>2. ETAPA 2: INDIVIDUALISMO INSTRUMENTAL (orientación hedonista instrumental).</li> </ol>

### 2.4.2. La moralidad de los niños en edad escolar

A partir de los 8-9 años los niños irán progresando en el modo de razonamiento moral sobre sus acciones y la de los demás. El paso se da para Piaget desde la Moral heterónoma a la Moral Autónoma y para Kohlberg desde la Moral Pre-conventional a la Moral Convencional y Posconvencional en algunos casos. Este traspaso dependerá del desarrollo cognitivo y las experiencias transitadas por cada sujeto particular.

Desde la perspectiva de Piaget, un individuo es totalmente autónomo moralmente si es independiente de toda influencia externa, las relaciones de reciprocidad entre iguales es signo de una conciencia autónoma. En la autonomía surge una regla, un principio, una ley que es interna a la propia conciencia de la persona que la ha incorporado través de un proceso de construcción progresivo y autónomo, esto es lo que se conoce como **MORAL AUTÓNOMA**.

En esta etapa de la moralidad la regla es el resultado de una decisión libre y digna en la medida que haya consentimiento mutuo. Es la moral de la cooperación, del acuerdo mutuo, de las reglas establecidas por el consenso. Se toma conciencia de que las reglas sociales son acuerdos entre las personas. En esta etapa las acciones se juzgan en función de las intenciones que subyacen a la conducta, de ello dependerán los juicios entre lo bueno y lo malo. Las consecuencias están matizadas en función de las intenciones, basándose en ella para la necesidad de la sanción y de su magnitud.

Según lo postulado por Kohlberg el traspaso a los siguientes niveles de moralidad tendrán como pre-requisito fundamental determinantes cognitivos y experienciales que habilitarán a un tipo de razonamiento superior que permitirá evaluar las conductas propias o ajenas en función de criterios morales de mayor abstracción.

El SEGUNDO NIVEL de la moralidad es la **MORAL CONVENCIONAL**, este nivel presenta las siguientes características:

- Las normas deben ser obedecidas para mantener relaciones humanas armoniosas y para asegurar el buen funcionamiento social.
- El individuo interioriza la norma apropiándose de ella.
- Es posible analizar situaciones no conocidas.
- El niño lucha para obedecer las reglas y normas sociales para obtener aprobación o mantener el orden social.
- Lo que motiva la buena conducta es el elogio y la evitación de censura.
- Se considera la perspectiva del otro.

Dentro de este nivel encontramos las etapas 3 y 4 del desarrollo moral convencional:

**Etapa 3: Mutualidad** (expectativas, relaciones y conformidad interpersonal) que tiene las siguientes características:

Estadio de las perspectivas interpersonales mutuas, de las relaciones y la conformidad.

Orientación del buen chico que busca agradar a los demás y a ayudar.

Hay conformidad con imágenes estereotipadas de la mayoría y juicio en relación a las influencias.

Se vive en función de lo que la gente de alrededor espera de uno.

La acción está motivada por la anticipación de la desaprobación del otro.

Hay conciencia de sentimientos compartidos, se puede poner en el lugar de otras personas.

**Etapa 4: Ley y Orden Moral de la Coherencia y el Sistema Social**, la cual presenta las siguientes particularidades:

- Estadio del sistema social y de la conciencia. Orientación para el mantenimiento de la autoridad y el orden social.
- Se orienta a cumplir con el deber y a mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado.
- La acción está motivada por anticipación del deshonor y la culpa del daño completo hecho a otros.
- Integración de las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un sistema más amplio y generalizado que se concreta en un conjunto de códigos que se aplican a todos los miembros.

El TERCER NIVEL postulado por Kohlberg es el de la **MORAL POSCONVENCIONAL**, aquí se define el bien o el mal en función de principios de justicia que están en conflicto con las leyes escritas. Este nivel requiere que el niño sea capaz de realizar operaciones formales. El valor moral reside en conformación del yo con las normas, derechos y deberes compartidos o compartibles. Las decisiones morales tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad. Esta se entiende como destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción.

En este nivel encontramos las etapas 5 y 6 del desarrollo de la moralidad:

**Etapa 5: Utilidad** que posee las siguientes características:

- Estadio de los derechos básicos y del contrato social o de utilidad.
- El deber se define en términos de contratos evitando la violación de los derechos de los otros y según la voluntad y el bien de la mayoría. La acción está motivada por mantener el respeto de iguales y la comunidad, el respeto se basa en la razón.

**Etapa 6: Autonomía Principios Éticos Universales** que posee las características que se detallan a continuación:

- A esta etapa llegan solo algunas personas, filósofos.
- Estadios de los principios éticos universales.
- Se orienta hacia reglas sociales ordenadas y a principios de elección que requieren de la lógica. La lógica se dirige hacia el respeto y la confianza mutua.



Veamos ahora una comparación entre Piaget y Kohlberg en relación al desarrollo de la moral en el niño a partir de la edad escolar:

PIAGET	KOLHBERG	
MORAL AUTÓNOMA	NIVEL 2 CONVENCIONAL	NIVEL 3 POS CONVENCIONAL
<p>Surge del propio individuo.</p> <p>Tiene carácter espontáneo y es la fuente del bien.</p> <p>Se basa en el principio de igualdad, cooperación y respeto mutuo.</p> <p>Busca el equilibrio en las relaciones sociales.</p> <p>La responsabilidad se juzga en función de su intención.</p> <p>La noción de justicia se basa en la equidad y en la reciprocidad.</p> <p>Los castigos se convierten en algo motivado, no necesario y recíproco.</p>	<p>Las normas deben ser obedecidas para mantener relaciones humanas armoniosas y asegurar el buen funcionamiento social.</p> <p>Interiorización de la norma.</p> <p>Los niños/as en esta etapa ya pueden analizar situaciones no conocidas por ellos.</p> <p>Lo que motiva la buena conducta es el elogio y la evitación de censura.</p> <p>Se considera la perspectiva del otro.</p> <p><u>Etapas:</u></p> <p>Etapa 3: MUTUALIDAD</p> <p>Etapa 4: LEY Y ORDEN MORAL DE LA COHERENCIA Y EL SISTEMA SOCIAL</p>	<p>El bien y el mal definidos en función de principios de justicia que están en conflicto con las leyes escritas.</p> <p>Requiere operaciones formales.</p> <p>La sociedad está destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción.</p> <p><u>Etapas:</u></p> <p>Etapa 5: UTILIDAD</p> <p>Etapa 6: AUTONOMÍA PRINCIPIOS ÉTICOS UNIVERSALES</p>

Kohlberg realizó numerosas investigaciones sobre el desarrollo de la moralidad, en uno de sus estudios presentó una serie de *dilemas morales* (situaciones de la vida cotidiana que enfrentan a los sujetos con diferentes conflictos ante los cuales deben responder con un posicionamiento moral específico), a partir de los cuales estableció los diferentes niveles de la moralidad con sus respectivas etapas. A continuación expondremos un ejemplo de dilema moral con las respuestas dadas por niños de distintas edades:

#### DILEMA MORAL:

*En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Él*

pagó \$200 por radio y está cobrando \$2000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo para pedir prestado dinero, pero sólo puede reunir unos \$1000 que es la mitad de los que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice:

“No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él”. Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento para robar la medicina.

#### RESPUESTAS DE LOS NIÑOS:

«Me parece que está mal lo que hizo, pero por otro lado se arriesga por la mujer e hizo lo posible para poder comprar el remedio» (Niña de 12 años)

«No porque aunque se esté muriendo que lo resuelva de otra manera, que le siga pidiendo y que no hay que robar porque no hay que robar» (Niña de 10 años)

«En mi opinión en una parte está bien porque sentía amor por su mujer y no quería perderla, pero en otra parte no, porque podría haber buscado un mejor camino para resolver las cosas y no por los malos actos» (Niña de 12 años)

«... no sé... si es por una causa grave...» (Niña de 8 años)

### 3. Las Conductas Prosociales

---

Las conductas prosociales son todas aquellas conductas que una sociedad determinada valora, reconoce y recompensa por ser consideradas como positivas. Maite Garaigordobil postula que “La conducta prosocial es cualquier conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otros con o sin motivación altruista. Es una conducta compleja determinada por múltiples factores”.

Algunas de las conductas consideradas socialmente positivas son:

- **Empatía:** capacidad que tiene la persona para ponerse en el lugar del otro., asumiendo su rol y prediciendo pensamientos, sentimientos y acciones. Está determinado por la capacidad de percibir las experiencias emocionales de los demás.
- **Altruismo:** cuando la principal motivación es beneficiar al otro, no se busca recompensa personal.
- **Cooperación:** capacidad de compartir, colaborar, integrarse con otros. Cuando dos o más personas pueden coordinar sus acciones por un bien común. Ayuda mutua.
- **Solidaridad:** interés por los demás, esmero en ayudar al otro de manera efectiva cuando se encuentra en dificultades.

Los niños al ir creciendo tienden a actuar prosocialmente con más frecuencia

que en edades anteriores. De a poco se irá observando el descenso de razonamientos de tipos hedonistas, autointeresados, egocéntricos e irán apareciendo dos tipos de razonamientos, aquellos que apelan a la adopción de la perspectiva de la víctima o a los sentimientos empáticos que provoca la escena para quien la contempla y razonamientos que apelan a principios y valores morales, sobre los que se asientan las actuaciones prosociales. Einsenberg postula que *“la capacidad creciente del niño para sentir empatía hacia los demás contribuyen a generar razonamiento prosocial maduro y a desarrollar una preocupación desinteresada por lograr el bienestar de quién necesite ayuda”*.

Si bien es cierto que en los años preescolares la conducta prosocial es menos frecuente que en los años escolares, la ayuda, la cooperación y la capacidad de compartir emergen ya entre el segundo y tercer año de vida y se acompaña de claros gestos y manifestaciones lingüísticas y conductuales entre el tercer y cuarto año de vida del niño. Sin embargo, el desarrollo de estas conductas necesita ser estimulada.

En el cuadro siguiente pueden verse las conductas prosociales que han sido más estudiadas en niños menores de 6 años:

Ayuda instrumental	Colaborar con otro en una actividad. Búsqueda de objetos perdidos, desplazar mesas, ordenar lápices. Hacer algo que facilite la continuidad de la actividad de otro niño o un adulto.
Ayuda no instrumental	Explicar estrategias para aplicar las reglas del juego o para realizar con <b>éxito</b> una tarea. Enseñanza de habilidades. Oferta de información.
Ayuda en situación de emergencia	Atender a otro niño o adulto herido tras una caída o pequeño accidente.
Consuelo	Acompañar, acariciar, abrazar. Dar <b>ánimos</b> verbalmente. Conseguir que otro adulto atienda la angustia de otro niño. Expresar preocupación por los problemas de los otros o su tristeza.
Compartir	Utilizar en común recursos escasos tales como material escolar, juguetes, etc. Dar u ofrecer un objeto que estaba inicialmente en posesión del niño.
Compartir beneficios	Ceder a otro parte de los premios o recompensas recibidas por una tarea dada.
Donación	Conducta de dar recursos que son propios tales como juguetes, dinero, comida, caramelos, etc.
Defensa	Conductas no agresivas que tratan de evitar que otro niño se burle, riña o quite cosas a otro.
Cooperar	Cuando dos o más niños están implicados en una tarea común.

Fuente: Guijo Blanco, V. Tesis Doctoral, Universidad de Burgos, 2002

Actualmente varias investigaciones han puesto el acento en el rol de los considerados “predictores” propios de la edad preescolar que favorecen el surgimiento de estas conductas en edad escolar. Entre ellos se puede considerar fundamentalmente a la empatía, la adopción de la perspectiva del otro y la historia afectiva, donde la seguridad del apego se cuenta entre las variables más potentes. Una relación de apego segura en la primera infancia es uno de los precursores más potentes de la empatía, la ayuda y la cooperación. En una relación de apego sólida el niño compartirá, intercambiará y regulará las emociones, descubriendo los nexos entre las emociones propias y las de los demás. La primaria relación de apego es la base del interés por los demás y ofrece los modelos empáticos y prosociales más importantes. Estos conocimientos, expectativas y disposiciones motivacionales posteriormente se extienden más allá de la díada madre-hijo impactando directamente en la conducta prosocial (López et al, 1998).

Aunque muchas teorías han intentado explicar el surgimiento en el hombre de las conductas prosociales, hoy no caben dudas de que las conductas altruistas y prosociales se desarrollan en el proceso de socialización y que se hallan en todas las culturas beneficiando a la especie, al grupo social y al propio individuo que las realiza (López, 1994).

## **Bibliografía:**

---

- Aleks Krotoski, A. (2010). Serious fun with computer games. *Nature*, 466(7307), 695.
- Anderson Craig, A., Gentile Douglas, A. y Buckley, K.E. (2007). *Violent Video Game Effects on Children and Adolescents. Theory, Research, and Public Policy*. Nueva York, Oxford University Press.
- Anderson, C.A.; Shibuya, A.; Ihori, N.; Swing, E.L.; Bushman, B.J.; Sakamoto, A.; Rothstein, H.R. y Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.
- Bacigalupa, C. (2005). The use of video games by kindergartners in a family child care setting. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 25-30.
- Baranowski, T.; Baranowski, J.; Thompson, D.; Buday, R.; Jago, R.; Griffith, M.J.; Islam, N.; Nguyen, N. y Watson, K.B. (2011). Video game play, child diet, and physical activity behavior change a randomized clinical trial. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(1), 33-38.
- Barlett, C.; Branch, O.; Rodeheffer, C. y Harris, R. (2009). How long do the short-term violent video game effects last?. *Aggressive Behavior*, 35 (3), 225-236.
- Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 19, 1:7-18.
- Bavelier, D.; Green, C.S. y Dye, M.W. (2010). Children, wired: for better and for worse. *Neuron*, 67(5), 692-701.
- Beauvoir, S. (1989) *El segundo sexo*. México: Siglo Veintiuno.
- Belli, S. y López Raventós, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital*, 14, 159-179.
- Berger, P. y Luckman, T. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermejo, B. y Cabero, J. (1998). Familia y medios de comunicación. *Medios de comunicación y familia*. Disponible en Internet (18.11.2000): <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/FAMILIA.htm>
- Bernad, J.A. (2013). Juegos, juguetes y desarrollo. *Crece en familia*, 22, pp. 38-39.
- Biddiss, E. y Irwin, J. (2010). Active video games to promote physical activity in children and youth: A systematic review. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 164(7), 664-672.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético. *Revista Lasallista de Investigación*; Vol.2, No.2
- Bozal, R. G., Escandón, C. L., Márquez, P. G. O., & Díaz, N. S. (2014). Inteligencia emocional en el currículo de educación infantil: propuesta didáctica de las competencias emocionales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 623 INFAD *Revista de Psicología*, N°1-Vol.3, ISSN: 0214-9877. pp: 617-629.
- Bringué Sala, X. y Sábada Chalezquer, C. (2010). La generación interactiva en la Argentina. Niños y jóvenes ante las pantallas. *Colección Fundación Telefónica*, 1- 112.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *La ecología del desarrollo humano*. Editorial Paidós. España.
- Chateau, J. (1994). El juego del niño. *UPN en Salud y educación física. (Antología Básica)*, SEP-UPN, MÉXICO, 120-130.
- Clerici, G.; García M. J. (2010): "Autoconcepto y Percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas". *Anuario de investigaciones*. Vol.XVII. Fac. de Psicología. UBA
- Coalla, M. (2009). *Juegos tradicionales. Juegos tradicionales y ludoteca*. Villa de Grado Asturias. España.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Pr.
- Cummings, H.M. y Vandewater, E.A. (2007). Relation of adolescent video game play to time spent in other activities. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), 684-689.
- D'Angelo, Terenzio, Del Río, R. y Cítaro, C. (2008). Revisión de la Etapa Pre-Esquemática del Dibujo Libre

- según Lowenfeld. Centro de investigaciones psicopedagógicas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- De Lisi, R. y Wolford, J.L. (2003). Improving children's mental rotation accuracy with computer game playing, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 272-282.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. 3° Edición. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. 5° Edición. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España.
- Díaz Soloaga, P. (2006). Efectos del uso de videojuegos en niños y adolescentes en España y EEUU. El consumo consciente como posible factor reductor de efectos nocivos. *Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, Icono 14(4).
- Dickerman, C.; Christensen, J. y Kerl-McClain, S.B. (2008). Big breasts and bad guys: Depictions of gender and race in video games. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(1), 20-29.
- Eisenberg, N. (1996). *The development of prosocial behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Elkonin, D. B. (1985). *Psicología del juego*. Visor.
- Enesco, I. y Del Olmo, C. (1988). La comprensión infantil de normas sociales. Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. N° 27. Colección Investigación. Madrid.
- Erikson, E. H. (2002). Ocho edades del hombre. *Antología de lecturas*, 77.
- Erikson, E. (1974) *Identidad, juventud y Crisis*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Ferguson, C. J. (2007). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 470- 482.
- Fernández, C. P. (2005) La Teoría de Lawrence Kohlberg.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition.
- Freud, S. (1905) "Tres ensayos de teoría sexual". En *Obras completas*, Bs. As., Amorrortu Editores, 109-222. 2007.
- Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En *Obras completas*, 10, 1-119. 2005.
- Freud, S. (1925). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. En *Obras completas*, 19, 259-276. 2005.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1998). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2002). *Intervención Psicológica para Desarrollar la personalidad infantil Juego, conducta prosocial y creatividad*. Cap.1: Teorías del Juego infantil. Cap 2: Contribuciones del juego al desarrollo humano: estado actual de la investigación. Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula de Infantil*, 25, pp. 37-43.
- García, J.A., & Sánchez, J. M. R. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Ediciones Pirámide.
- Goñi, A Oiberman A, Casaburi L, Pano P, Rosales, C. (2015) "Dibujo de la Figura Humana" Escala Argentina de dibujos infantiles (EADI) un instrumento de evaluación para niños de 2 a 6 años y 11 meses. Buenos Aires. Argentina .Lugar Editorial
- Green, C.S. y Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention, *Nature*, 423, 534-537.
- Griffa, M. C. & Moreno, J. E. (2005). Claves para una psicología del desarrollo: vida prenatal: etapas de la niñez. Volumen I. Editorial Lugar. Buenos Aires
- Harris, D. B. (1963). Children's drawings as measures of intellectual maturity. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Harris, P.H. (1992). Los niños y las emociones. Madrid: Alianza.
- Hastings, E.C.; Karas, T.L., Winsler, A.; Way, E.; Madigan, A. y Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior", *Issues in Mental Health Nursing*,

- Octubre (10), 638-649.
- Hidalgo, S. (2001) Aportes de la psicología a la comprensión del fenómeno moral. Ponencia presentada en el marco de la Cátedra Andina de Educación en Valores. Programa Educación en Valores. Lima.
- Hobson, R. P. (1991). Against the theory of 'Theory of Mind'. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 33-51.
- Hofferth, S.L. (2010). Home media and children's achievement and behavior. *Child Development*, 81(5), 1598-1619.
- Holtz, P. y Appel, M. (2011). Internet use and video gaming predict problem behavior in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 49-58.
- Imuta, K. (2013). "Drawing a Close to the Use of Human Figure Drawings as a Projective Measure of Intelligence". *PLOS ONE*. 8 (3): e58991.
- Jiménez, M. (2004). Juguetes de antes, juguetes de siempre. Juguetes en los museos. *Aula de Infantil*, 22, pp. 32-35.
- Kaye K. (1986): "La vida mental y social del bebé". Cómo los padres crean personas. Paidós
- Klein, M. (1932): *The Psycho-Analysis of Children*. Edición revisada. Londres, Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1949.
- Kohlberg, L. (1968) *The child as a moral philosopher*. Chicago: Goslin
- Koppitz, E. (1989) *El test del dibujo de la figura humana* (9ª edición) Buenos Aires. Editorial Guadalupe
- Lager, A. y Brenberg, S. (2005). *Health Effects of Video and Computer Game Playing: A systemic review of scientific studies*. Suecia: National Swedish Public Health Institute.
- Leinbach, M. D., Fagot, B. I. (1993) Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior & Development* 16 317: 332.
- Levac, D.; Pierrynowski, M.R.; Canestraro, M.; Gurr, L.; Leonard, L. y Neeley, C. (2010). Exploring children's movement characteristics during virtual reality video game play. *Human Movement Sciences*, 29(6), 1023-1038.
- López, R. (2012). Trabajo fin de grado: el folklore en Educación Infantil. Universidad de Valladolid.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1927). *El dibujo infantil*. Barcelona, España: Editorial Médica y Técnica.
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2009). La construcción y exposición de materiales como elemento de evaluación formativa. IV Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. La evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEE. Segovia.
- Moncada Jiménez, J. y Chacón Araya, Y. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 21, 43-49.
- Mor García, I. (2015). Análisis comparativo de los indicadores del desarrollo y emocionales en el dibujo de la figura humana en niños y niñas de entre 3 y 6 años: (según Goodenough-Harris y Koppitz).
- Morejón, A. J. V., García-Bóveda, R. J., & Jiménez, R. V. M. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2), 247-255.
- Morera, M. (2008). Generación tras generación, se recobran los juegos tradicionales. *Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 5 (1).
- Munuera Calvo, C. (2014). Los juegos tradicionales en educación infantil. Diseño de un programa de intervención. Trabajo final de grado. Facultad de Letras y de la Educación. Universidad de La Rioja.
- Mutz, D.C.; Roberts, D.F. y Van Vuuren, D.P (1993). Reconsidering the Displacement Hypothesis. *Television's*

- Influence on Children's Time Use, *Communication Research*, 20(1), 51-75.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo psicológico y educación. I – Psicología Evolutiva*. Cap. 9, 10 Y 11. Editorial Alianza Psicología. Madrid, España.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2001). *Desarrollo Humano*. Octava Edición. MacGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. México D.F. Parte 3: Niñez Temprana. Cap. 7: Desarrollo físico y cognitivo en la niñez temprana. *Desarrollo Cognitivo: Enfoque piagetiano: el niño preoperacional*.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2009). *Desarrollo Humano*. Undécima Edición. MacGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. México D.F. Parte 3: Niñez Temprana. *Desarrollo Cognoscitivo. Enfoque piagetiano: el niño preoperacional*.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27 (3), pp., 243-269.
- Piaget Fritz, J. W. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Piaget J, Garcia R (1988) *Hacia una Lógica de las significaciones*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Traducido del francés. Barcelona: Fontanella, 1974 (original 1932).
- Piaget, J. (2013). *Psicología de la Inteligencia. Lecciones en el collège de France*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina S.A. 1º Edición. Título Original: *La Psychologie de l'intelligence*. 1947 Armand Colin Publisher 7º Ed. 2012.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2002) "Psicología del niño" (16ª Ed.). Ediciones Morata S.A Madrid. España.
- Piaget, J., & Petit, N. (1971). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Posada, D.A.; Gómez Ramírez, J (1997). *El niño sano*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Poulin-Dubois D, Serbin LA, Derbyshire A. (1998) Toddlers' intermodal and verbal knowledge about gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44:338–354.
- Pozo, J.I. (2000) "Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje". *Psicología Evolutiva*. Alianza Editorial S.A. Madrid.
- Robert Coles, Ph. D (1998) "La Inteligencia moral en los niños". Cap. I: La imaginación moral: Testigos. Editorial Norma; Bogotá, Colombia.
- Roberts, D.F.; Henriksen, L.; Voelker, D.H. y Van Vuuren, D.P. (1993). Television and schooling: Displacement and distraction hypotheses, *Australian Journal of Education*, 37(2), 198-211.
- Robles Martínez, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Eric Erickson. *Revista Mexicana de Pediatría*, Vol 75, N° 1, pp 29-34.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. *Familia y Desarrollo humano*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Rojas, E. M. P. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157-170.
- Rubin, K. & Rose-Krasnor, L. (1992) Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. En: V.B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. New York: Plenum.
- Rubin, K. H., Mills, R. S. L., & Krasnor, L. R. (1989). Parental beliefs and children's social competence. In B. Schneider, G. Atilli, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. (pp.313-331). Dordrecht, Netherlands: Kluwer International Publishers.
- Salonius-Pasternak, D.E. y Gelfond, H.S. (2005). The next level of research on electronic play: Potential benefits and contextual influences for children and adolescents. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(1), 5-22.
- Schaffer, H. R. (1984). The child's entry into a social world. *Behavioural Development: A Series of Monographs*.
- Schaffer, H. R. (1996). Joint involvement episodes as context for development. *An introduction to Vygotsky*,



251-280.

- Schutte, N.S.; Malouff, J.M.; Post-Gorden, J.C. y Rodasta, A.L. (1988). Effects of Playing Videogames on Children's Aggressive and Other Behaviours, *Journal of Applied Social Psychology*, 18(5), 454-460.
- Scott, J. (2008) Género e historia. México: FCE - Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. *The development of children's friendships*, 2, 242.
- Serbin LA, Poulin-Dubois D, Colburne KA, Sen MG, Eichstedt JA. Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*. 2001;25 (1):7-15.
- Servin A, Bohlin G, Berlin L. Sex differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session. *Scandinavian Journal of Psychology*. 1999;40:43-48.
- Sharif, I.; Wills, T.A. y Sargent, J.D. (2010). Effect of visual media use on school performance: A prospective study. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 52-61.
- Stern, D. N. (1991). *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Paidós.
- Strasburger, V.C.; Jordan, A.B. y Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.
- Swing, E.L.; Gentile, D.A.; Anderson, C.A. y Walsh, D.A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214-221.
- Tahiroglu, A.Y.; Celik, G.G.; Avci, A.; Seydaoglu, G.; Uzel, M. y Altunbas, H. (2010). Short-term effects of playing computer games on attention. *Journal of Attention Disorders*, 13(6), 668-676.
- Tejeiro Salguero, R.; Pellegrina del Rio, M. y Gómez Vallecillo, J.L. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación*, 1, 1, 235-250.
- Tejeiro, R. (2002). ¿Fomentan los videojuegos el aislamiento social?, *Euphoros*, 5, 231-239.
- Thompson, D., Baranowski, T. y Buday, R. (2010). Conceptual model for the design of a serious video game promoting self-management among youth with type I diabetes. *Journal of Diabetes Science and Technology*, 4(3), 744-749.
- Thompson, R. A. (1998). Empathy and its origins in early development. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, 144-157.
- Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños, un modo nuevo de pensar la ciudad*. Editorial Losada. Buenos Aires. Argentina.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. *Before speech: The beginning of interpersonal communication*, 321-347.
- Trevarthen, C. (1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. A. *PERINAT (1986) La comunicación preverbal*. Barcelona, Avesta.
- Trick, L.M., Jaspers-Fayer, F. y Sethi, L.M. (2005). Multiple-object tracking in children: The Catch the Spies task, *Cognitive Development*, 20 (3), 373-387.
- Universidad Nacional Abierta (1991). *Creatividad y expresión plástica*. Caracas, Venezuela: Registro de publicaciones de la Universidad Nacional Abierta.
- Vila, I. (1986). *Introducción a la obra de Henri Wallon (Vol. 2)*. Anthropos Editorial.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid, Visor-Mec.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y Juego*. Ed. Gedisa.

