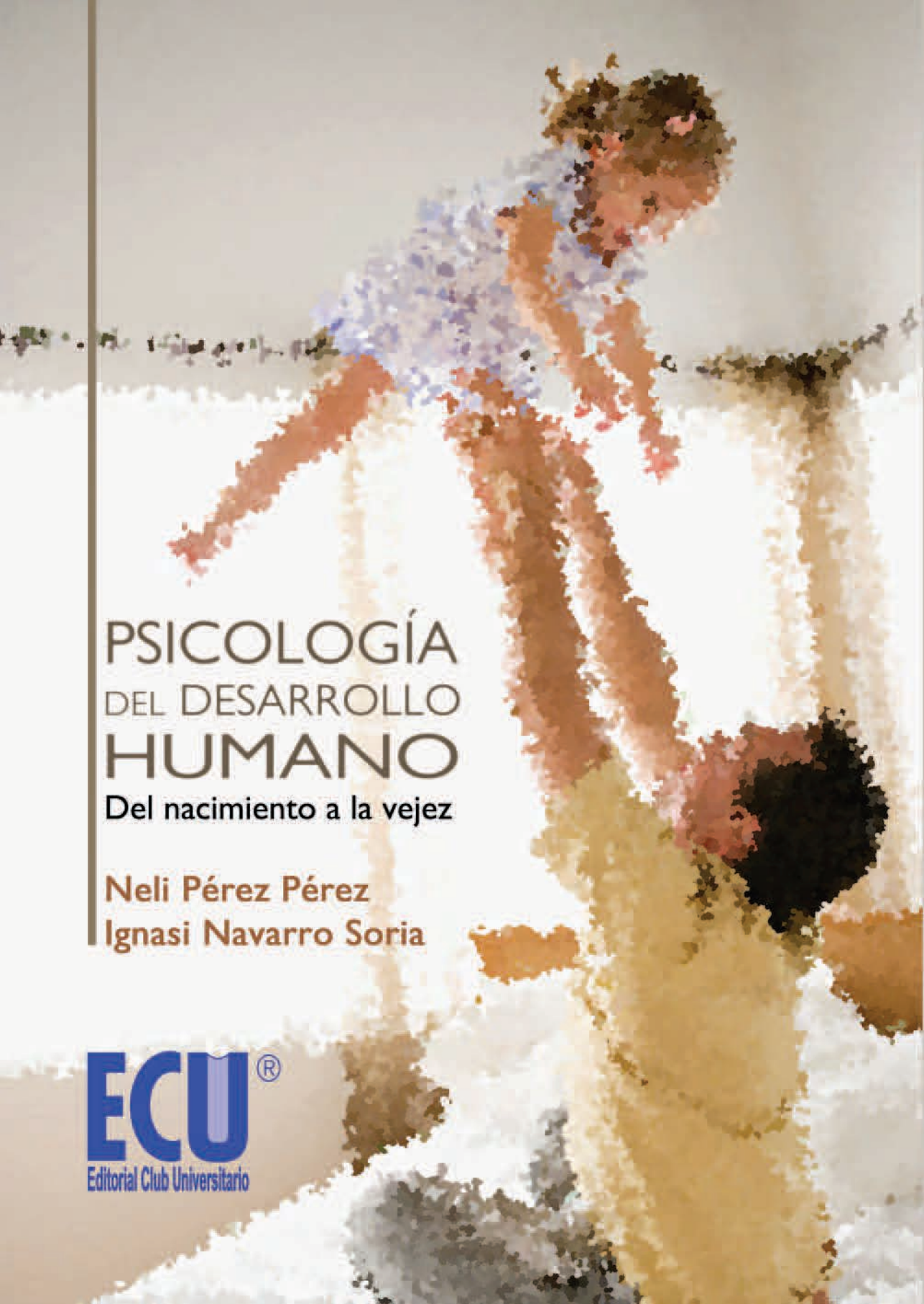


An abstract painting of a person in a dynamic, almost dancing pose. The figure is composed of thick, textured brushstrokes in shades of orange, red, and purple. The background is a mix of light and dark tones, with a prominent dark, circular shape on the right side. The overall style is expressive and modern.

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO

Del nacimiento a la vejez

Neli Pérez Pérez
Ignasi Navarro Soria

ECU®
Editorial Club Universitario

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO: DEL NACIMIENTO A LA VEJEZ

Coordinadores

*Neli Pérez Pérez
Ignasi Navarro Soria*

Autores

*M.^a Pilar Cantero Vicente
Beatriz Delgado Domenech
Silvia Gión Méndez
Carlota González Gómez
Ana Belén Martínez Vicente
Ignasi Navarro Soria
Neli Pérez Pérez
José Valero Rodríguez*

Imagen portada

Ignasi Navarro Soria

Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez

© Coordinadora: Neli Pérez Pérez

Autores:

Neli Pérez Pérez, Ignasi Navarro Soria, Carlota González Gómez, José Valero Rodríguez, M^a Pilar Cantero Vicente, Ana Belén Martínez Vicente, Silvia Gión Méndez y Beatriz Delgado Domenech.

ISBN: 978-84-9948-773-1

e-book v.1.0

ISBN edición en papel: 978-84-9948-613-0

Edita: Editorial Club Universitario. Telf.: 96 567 61 33

C/ Decano, 4 – San Vicente (Alicante)

www.ecu.fm

Maqueta y diseño: Gamma. Telf.: 965 67 19 87

C/. Cottolengo, 25 – San Vicente (Alicante)

www.gamma.fm

gamma@gamma.fm

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información o sistema de reproducción, sin permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1.- HISTORIA Y CONCEPTOS DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

M. ^a Pilar Cantero, Neli Pérez e Ignasi Navarro	11
RESUMEN	13
1. INTRODUCCIÓN	13
2. CONCEPTO DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.....	14
2.1. ¿Qué entendemos por desarrollo?.....	14
2.2. ¿Cuáles son los tres ámbitos del desarrollo?	14
2.2.1. <i>Ámbito biofísico</i>	14
2.2.2. <i>Ámbito cognitivo</i>	14
2.2.3. <i>Ámbito socioafectivo</i>	14
3. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO COMO CIENCIA....	15
3.1. El método científico.....	15
3.2. Métodos de investigación.....	16
3.2.1. <i>La observación</i>	16
3.2.2. <i>La experimentación</i>	16
3.2.3. <i>La encuesta</i>	17
3.2.4. <i>El estudio de casos</i>	17
4. PRINCIPALES TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO	18
4.1. Antecedentes de la psicología evolutiva.....	18
4.2. Los grandes modelos evolutivos hasta la década de 1970	19
4.3. La psicología evolutiva contemporánea.....	25
5. TÓPICOS EVOLUTIVOS EN LA DISCIPLINA	28
5.1. Continuidad-discontinuidad.....	28
5.2. Diferencia normal-déficit perjudicial.....	29
5.3. Herencia-medio.....	31
6. BIBLIOGRAFÍA.....	33

CAPÍTULO 2.- EL COMIENZO DE LA VIDA Y LA PRIMERA INFANCIA (0-2 AÑOS)

M. ^a Pilar Cantero, Neli Pérez, Carlota González e Ignasi Navarro	37
1. INTRODUCCIÓN	39
2. DESARROLLO BIOSOCIAL	40
2.1. Desarrollo físico y psicomotor	40
2.2. La curva del desarrollo	40
2.3. El nacimiento y la primera infancia	41
2.4. Bases del desarrollo psicomotor	42
3. DESARROLLO COGNITIVO	43
3.1. Procesos cognitivos básicos	44
3.1.1. <i>La percepción</i>	44
3.2. Inteligencia sensoriomotora	46
3.2.1. <i>La inteligencia según Piaget</i>	47
3.2.2. <i>Nacimiento de la inteligencia: la inteligencia sensoriomotora y sus subestadios</i>	48
3.2.3. <i>La inteligencia sensoriomotora después de Piaget</i>	51
3.3. Adquisición del lenguaje	51
3.3.1. <i>Aproximación histórica</i>	51
3.3.2. <i>El desarrollo de la comunicación prelingüística</i>	52
3.3.3. <i>Del gesto a la palabra</i>	53
4. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO	53
4.1. El proceso de socialización	54
4.1.2. <i>Procesos conductuales de socialización</i>	55
4.1.3. <i>Procesos afectivos de socialización</i>	56
4.2. El desarrollo emocional	57
4.2.1. <i>El primer año</i>	58
4.2.2. <i>El segundo año</i>	59
5. BIBLIOGRAFÍA	60

CAPÍTULO 3.- EL DESARROLLO DEL NIÑO EN LA INFANCIA (2-6 AÑOS)

Neli Pérez, Ignasi Navarro y Ana Belén Martínez	65
RESUMEN	67
1. INTRODUCCIÓN	67
2. DESARROLLO FÍSICO Y PSICOMOTOR A PARTIR DE LOS 2 AÑOS	68
2.1. Control del cuerpo y de la actividad psicomotriz	68
2.1.1. <i>Crecimiento</i>	68

2.1.2. Progreso psicomotor	68
2.2. Lateralidad.....	70
2.2.1. Progreso de la lateralidad.....	70
2.3. Esquema corporal	70
2.3.1. El proceso de adquisición	71
2.4. Desarrollo de la grafomotricidad	72
2.4.1. Evolución del dibujo	72
2.4.2. Evolución de la escritura	74
3. DESARROLLO COGNITIVO EN LA ETAPA DE LOS 2 A	
LOS 6 AÑOS.....	74
3.1. Características del pensamiento preoperacional según Piaget.....	75
3.2. Revisión crítica del pensamiento piagetiano.....	77
3.3. Otros procesos cognitivos: atención, memoria y razonamiento	78
3.3.1. La atención.....	78
3.3.2. La memoria	79
3.3.3. Razonamiento.....	80
4. DESARROLLO DEL LENGUAJE	81
4.1. Etapas lingüísticas.....	82
4.1.1. Dos años, del gesto a la palabra	82
4.1.2. Desarrollo del lenguaje a partir de los tres años	82
4.1.3. Desarrollo del lenguaje a los cuatro y cinco años	83
5. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	83
5.1. Teorías de la personalidad	83
5.1.1. Teoría Psicoanalítica de Freud (1988).....	84
5.1.2. Teoría Psicosocial: Erikson (1963-1968).....	84
5.1.3. Teoría de Wallon (2-6 años)	84
5.2. La autonomía	84
5.3. El autoconcepto.....	85
5.3.1. El autoconcepto entre los 2 y 6 años	85
5.3.2. La autoestima entre los 2 y 6 años	86
6. EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS	86
7. LA SEXUALIDAD DEL NIÑO Y DE LA NIÑA.....	87
8. EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO DE LOS 2 A LOS 6	
AÑOS.....	88
8.1. El desarrollo de la comprensión de los demás	88
8.2. La comprensión de los sistemas sociales	88
8.3. La adquisición de normas y valores	89
8.4. El desarrollo de la conducta social de los 2 a los 6 años	89
8.5. Las relaciones entre iguales: la amistad	90

8.6. Las interacciones sociales en el juego	90
8.7. La agresividad.....	91
8.8. La familia	93
8.9. El estilo educativo.....	93
8.10. Los medios audiovisuales y la educación	96
9. BIBLIOGRAFÍA.....	96

CAPÍTULO 4. DESARROLLO COGNITIVO ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS

Ignasi Navarro, Carlota González y Neli Pérez	103
1. INTRODUCCIÓN	105
2. DESARROLLO COGNITIVO ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS..	106
2.1. Desarrollo cognoscitivo según Piaget: periodo de operaciones concretas	106
2.2. Procesos, habilidades y estrategias en el desarrollo cognitivo. Las teorías del procesamiento de la información.....	110
3. PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS	113
3.1. La percepción.....	114
3.2. La atención	115
3.3. La memoria	117
3.3.1. <i>Procesos de almacenamiento de información en la memoria</i>	117
3.3.2. <i>Principales estrategias memorísticas</i>	120
3.3.3. <i>Efecto de la memoria sobre los conocimientos</i>	121
3.3.4. <i>Metacognición</i>	122
4. BIBLIOGRAFÍA.....	125

CAPÍTULO 5. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DE LOS 6 AÑOS HASTA LA ADOLESCENCIA

Neli Pérez, Ignasi Navarro, José Valero y Beatriz Delgado.....	129
1. INTRODUCCIÓN	131
2. TEMPERAMENTO, CARÁCTER Y PERSONALIDAD.....	131
2.1. Introducción de los conceptos.....	131
2.2. Carácter.....	133
2.3. Carácter y personalidad	133
2.4. Personalidad	133
3. DESARROLLO Y CONOCIMIENTO SOCIAL.....	135
3.1. Concepciones de la socialización	136

3.2. Tipos de socialización.....	136
3.3. Desarrollo del conocimiento social	138
3.3.1. <i>El yo y los otros: autoconcepto y autoestima</i>	139
3.3.2. <i>Características del autoconcepto</i>	139
3.3.3. <i>La autoestima</i>	141
3.3.4. <i>El conocimiento de los otros</i>	143
3.4. La integración social.....	143
3.4.1. <i>La relación social con los iguales</i>	144
3.4.2. <i>El grupo de iguales: el estatus sociométrico</i>	145
3.4.3. <i>La experiencia social</i>	148
3.4.4. <i>Relaciones con los iguales: la amistad</i>	150
4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS	153
5. BIBLIOGRAFÍA.....	155

CAPÍTULO 6.- DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL, DE LA IDENTIDAD Y LA MORAL

Ana Belén Martínez, José Valero, Carlota González y Neli Pérez	161
RESUMEN.....	163
1. INTRODUCCIÓN	163
2. DESARROLLO EMOCIONAL.....	164
2.1. Concepto de emoción	165
2.2. Teorías del desarrollo emocional	167
2.2.1. <i>Conductismo y teoría del aprendizaje social</i>	167
2.2.2. <i>Teoría de la discrepancia cognitivo-evolutiva</i>	167
2.2.3. <i>Enfoque funcionalista</i>	168
2.3. Emociones básicas.....	168
2.4. Hitos del desarrollo emocional	171
2.5. Inteligencia Emocional (IE)	172
2.6. Implicaciones educativas.....	173
3. IDENTIDAD	173
3.1. Desarrollo de la identidad.....	175
3.2. Implicaciones educativas.....	176
4. DESARROLLO MORAL	177
4.1. Concepciones teóricas	177
4.2. Modelos morales.....	180
4.3. Implicaciones educativas.....	181
5. ADAPTACIÓN AL GRUPO DE IGUALES	183
5.1. Interacciones con los otros	183
5.1.1. <i>El juego</i>	183

5.1.2. <i>Agresividad</i>	184
5.1.3. <i>Conducta prosocial y empatía</i>	186
5.2. <i>Implicaciones educativas</i>	187
6. BIBLIOGRAFÍA	188

CAPÍTULO 7. RELACIONES SOCIALES, FAMILIA, ESCUELA Y COMPAÑEROS

Carlota González, Ignasi Navarro y Neli Pérez	195
RESUMEN	197
1. INTRODUCCIÓN	197
2. LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EVOLUCIÓN DEL INDIVIDUO	198
3. RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CONTEXTO FAMILIAR	199
3.1. Desarrollo psicológico en el contexto familiar	199
3.2. Contexto familiar y desarrollo socioemocional	205
3.3. Clima familiar y adaptación escolar	207
4. RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	208
4.1. El papel de la escuela en las relaciones interpersonales	208
5. INTERACCIÓN EN EL GRUPO DE IGUALES. LOS COMPAÑEROS	211
5.1. Importancia en el desarrollo	212
5.2. Desarrollo de las relaciones interpersonales	216
5.2.1. <i>Evolución de las relaciones interpersonales</i>	216
5.2.2. <i>Influencia de las relaciones entre iguales en el desarrollo</i>	219
5.2.3. <i>El valor educativo de las relaciones entre iguales</i>	221
5.3. La diversidad entre iguales en las relaciones interpersonales	221
5.4. Problemas en las relaciones interpersonales. El conflicto entre iguales en la escuela	222
6. BIBLIOGRAFÍA	223

CAPÍTULO 8. DESARROLLO FÍSICO, PSICOLÓGICO, INTELECTUAL Y SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

José Valero, Neli Pérez y Beatriz Delgado	231
1. INTRODUCCIÓN	233
2. PUBERTAD Y ADOLESCENCIA	234
2.1. Los cambios físicos en la pubertad	234

2.2. Las consecuencias psicológicas de la pubertad	236
2.3. Maduración temprana frente a maduración tardía.....	236
3. EL PENSAMIENTO FORMAL	238
3.1. Características funcionales.....	239
3.2. Características estructurales	240
3.3. Limitaciones a la adquisición del pensamiento formal	241
4. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	242
4.1. El autoconcepto.....	243
4.2. Fuentes determinantes del autoconcepto.....	244
4.3. La autoestima	245
4.4. La adquisición de la identidad personal	247
5. DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA	249
5.1. El adolescente y la familia.....	250
5.1.1. <i>Los conflictos entre padres e hijos</i>	251
5.1.2. <i>Las nuevas estructuras familiares</i>	253
5.2. Las relaciones entre iguales y la socialización del adolescente	255
5.2.1. <i>Las influencias en el grupo</i>	255
5.2.2. <i>Evolución del grupo</i>	257
5.2.3. <i>El conformismo entre iguales</i>	258
6. BIBLIOGRAFÍA.....	259

CAPÍTULO 9.- DESARROLLO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

Silvia Gión, Neli Pérez e Ignasi Navarro.....	265
1. INTRODUCCIÓN	267
2. DESARROLLO FÍSICO	268
2.1. El proceso de envejecimiento	268
2.2. Cambios físicos.....	269
2.3. Salud y esperanza de vida	270
3. DESARROLLO COGNITIVO	272
3.1. Los procesos sensoriales, perceptivos y la ejecución psicomotora	272
3.1.1. <i>Los procesos sensoriales</i>	272
3.1.2. <i>Los procesos perceptivos</i>	273
3.1.3. <i>La ejecución psicomotora</i>	273
3.2. La atención y la memoria.....	274
3.2.1. <i>La atención</i>	274
3.2.2. <i>La memoria</i>	274
3.3. Los procesos psicológicos superiores: inteligencia, sabiduría y creatividad	277

3.3.1. <i>Inteligencia</i>	277
3.3.2. <i>Creatividad</i>	279
3.3.3. <i>Sabiduría</i>	279
4. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	279
4.1. Concepto y modelos	279
4.2. El comportamiento adulto	281
4.3. La adaptación y el proceso de envejecer	282
5. DESARROLLO SOCIAL	283
5.1. La familia	283
5.2. El trabajo	285
5.3. Las relaciones interpersonales	286
6. BIBLIOGRAFÍA.....	287

CAPÍTULO 1.- HISTORIA Y CONCEPTOS DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

M.^a Pilar Cantero, Neli Pérez e Ignasi Navarro

1. INTRODUCCIÓN
2. CONCEPTO DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO
 - 2.1. ¿Qué entendemos por desarrollo?
 - 2.2. ¿Cuáles son los tres ámbitos de desarrollo?
 - 2.2.1. Ámbito biofísico
 - 2.2.2. Ámbito cognitivo
 - 2.2.3. Ámbito socioafectivo
3. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO COMO CIENCIA
 - 3.1. El método científico
 - 3.2. Métodos de investigación
 - 3.2.1. La observación
 - 3.2.2. La experimentación
 - 3.2.3. La encuesta
 - 3.2.4. El estudio de casos
4. PRINCIPALES TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO
 - 4.1. Antecedentes de la psicología evolutiva
 - 4.2. Los grandes modelos hasta la década de 1960
 - 4.3. La psicología evolutiva contemporánea
5. TÓPICOS EVOLUTIVOS EN LA DISCIPLINA
 - 5.1. Continuidad-discontinuidad
 - 5.2. Diferencia normal-déficit perjudicial
 - 5.3. Herencia-medio
6. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

Como muchas otras disciplinas científicas, la psicología del desarrollo se ocupa de los cambios del ser humano a lo largo de su crecimiento. Pero lo que diferencia a la psicología evolutiva de otras disciplinas es que su objeto de estudio es la conducta humana, tanto en sus aspectos externos y visibles, como en los internos y no directamente observables.

El presente capítulo, por tanto, completa a modo de introducción general los temas que describen las diferentes etapas y ámbitos del desarrollo humano. Se empieza con una aproximación histórica que permitirá conocer los antecedentes que han conducido a la situación actual, poniendo especial énfasis en los avances acaecidos durante los primeros dos tercios del siglo XX. Se tratará de presentar el panorama de la psicología evolutiva en el transcurso del siglo XX y XXI, lo que permitirá familiarizarse con las tendencias actuales de la disciplina. También se presentará una panorámica de las técnicas y diseños de investigación que suelen utilizarse a nivel metodológico por los psicólogos evolutivos. Y, finalmente, se examinarán algunas de las controversias características de las discusiones evolutivas.

1. INTRODUCCIÓN

La psicología del desarrollo humano, también denominada psicología evolutiva, es definida como el cambio psicológico sistemático que se produce a lo largo de la vida. En ese proceso, la persona accede a estados cada vez más complejos de ahí que, en ocasiones, a esta materia también se le conozca como “psicología del ciclo vital”.

Estos cambios que se dan en las personas a lo largo de la vida pueden ser explicados a través de factores

que se encuentran enfrentados: continuidad vs. discontinuidad, herencia vs. ambiente, y normatividad vs. ideografía (conceptos que se ampliarán más adelante). También el contexto en el que se desarrolla el sujeto permite comprender mejor su evolución. Es necesario, por tanto, destacar la importancia del contexto histórico, sociocultural o étnico, por citar algunos de los más determinantes. Finalmente, hace falta resaltar que el desarrollo debe ser entendido como un proceso continuo, global y dotado de una gran flexibilidad.

2. CONCEPTO DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

2.1. ¿Qué entendemos por desarrollo?

Para comprender qué es la psicología del desarrollo resulta imprescindible comprender en primer lugar qué es el desarrollo.

Existen diferentes variables que pueden afectar al desarrollo humano; no obstante, resulta difícil identificar cuál es el grado en que cada una puede afectar, ya que unas son internas al propio individuo, muchas heredadas y otras externas (en ocasiones determinadas por el contexto).

Así, el término “desarrollo” hace referencia a los cambios de comportamiento provocados por el entorno y, a su vez, determinados por una sociedad o cultura. Dichos cambios pueden ser de dos tipos:

- a. *Cuantitativos*. Referido a la cantidad de respuestas que emite un sujeto. Por ejemplo, el niño consigue aprender un mayor número de palabras si mantiene una relación estimulante con los adultos que convive.
- b. *Cualitativos*. Se produce un cambio en la forma de respuesta que el sujeto muestra. Por ejemplo: mejora su capacidad de habla, los temas son más específicos, amplios o puede aportar una información más rica.

Las conductas resultantes pueden ser intervenidas o trabajadas, no obs-

tante, al tratarse de una tarea de difícil consecución, es preferible optimizar el desarrollo por medio de la prevención educativa, antes que recurrir a la intervención a través de otro tipo de estrategias.

2.2. ¿Cuáles son los tres ámbitos del desarrollo?

Para organizar el estudio de la psicología evolutiva, de alguna manera polifacético, el desarrollo puede dividirse en tres ámbitos principales: cuerpo, mente y espíritu, o lo que es lo mismo, ámbito biofísico, cognitivo y socioafectivo.

2.2.1. *Ámbito biofísico*

Se encarga de estudiar el desarrollo físico, motor, sensorial y contextual que afecta al crecimiento, desarrollo y maduración del sujeto.

2.2.2. *Ámbito cognitivo*

Se encarga de estudiar el desarrollo del pensamiento y las capacidades intelectuales, así como aquellos contextos que influyen en el proceso de aprender a hablar, escribir, leer, desarrollar la memoria, etc.

2.2.3. *Ámbito Socioafectivo*

Se encarga de estudiar la capacidad de sentir y expresar emociones, relacionarse con los demás y, en general, todos los aspectos del ambiente que estimulan el desarrollo socioemocional del individuo.

Estos tres ámbitos son fundamen-

tales para el entendimiento del ser humano en cada una de sus etapas evolutivas. Por ejemplo, la comprensión de los intereses y necesidades de un niño implica una adecuada comprensión de su desarrollo motor (biofísico), su curiosidad (cognitivo) y su temperamento (socioafectivo), así como otros aspectos derivados del desarrollo de los tres ámbitos descritos. De manera similar, entender a los adolescentes requiere estudiar los cambios físicos que convierten el cuerpo de un niño o una niña en el de un adulto: el desarrollo intelectual y los cambios físicos que impulsan al interés por el otro sexo, así como los modelos de amistad y relación emocional que conducen a las relaciones íntimas de la adultez.

En resumen, podría decirse que la psicología evolutiva o del desarrollo se centra en la conducta humana asociada a cambios progresivos y temporalizados. De esta forma, las dos características que permiten diferenciarla de otras disciplinas psicológicas son:

- Su carácter normativo: significa que los procesos de los que se ocupa la psicología del desarrollo son aplicables a todos los hombres o a un gran grupo; mientras que, por el contrario, los fenómenos idiosincrásicos estudiados por otras disciplinas son propios de determinados individuos, sin que puedan ser generalizables a toda la población.
- Los cambios de los que se ocupa la psicología del desarrollo guar-

dan relación con la edad, aspecto que habitualmente no se tiene en cuenta en otras disciplinas psicológicas.

Con lo que se puede concluir diciendo que la psicología evolutiva es la disciplina que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que se producen en relación con la edad del individuo, estando mucho más cerca de lo normativo que de lo idiosincrásico.

El estudio del desarrollo humano se presenta como una ciencia y, por lo tanto, sigue reglas objetivas de la evidencia científica. Como sus temas apuntan a la vida y al crecimiento humano, también se incluyen las implicaciones y aplicaciones personales. Este interjuego entre lo objetivo y subjetivo, lo individual y universal, lo joven y viejo, el pasado, presente y futuro convierte a la ciencia del desarrollo en un estudio dinámico, interactivo y hasta transformador.

3. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO COMO CIENCIA

3.1. El método científico

El método científico dedicado al estudio del desarrollo incluye cuatro pasos básicos que, en ocasiones, pueden llegar hasta cinco:

1. *Formular una pregunta de investigación.* Sobre la base de investigaciones previas, una teoría concreta o una observación personal,

plantea una pregunta sobre el desarrollo.

2. *Desarrollar una hipótesis.* Reformular la pregunta como una predicción específica que pueda comprobarse.
3. *Comprobar la hipótesis.* Se diseña y se realiza un proyecto de investigación que brindará la evidencia, en forma de datos, sobre la hipótesis.
4. *Extraer conclusiones.* Se usa la evidencia para sostener o refutar la hipótesis. Describe cualquier limitación de la investigación y cualquier explicación alternativa para los resultados.
5. *Dar a conocer los resultados.* La publicación de la investigación a menudo es el quinto paso del método científico. Esto incluye la descripción del procedimiento y los resultados con suficiente detalle para que otros científicos puedan evaluar las conclusiones o reproducir la investigación. La replicación es la repetición de un estudio científico, empleando los mismos procedimientos sobre otro grupo de sujetos, para verificar o rechazar las conclusiones del estudio original.

3.2. Métodos de investigación

Entre las preguntas que los investigadores se formulan y las respuestas que encuentran se halla la metodología, que incluye no solo los pasos del método científico sino también las es-

trategias específicas que se usan para reunir y analizar los datos.

Ya que el objetivo general es encontrar evidencias que respondan las preguntas y minimicen los márgenes de error humanos, los métodos específicos más habituales para comprobar hipótesis en ciencias sociales son: observaciones, experimentos, encuestas y estudios de casos.

3.2.1. La observación

Consiste en el registro de forma sistemática y objetiva de lo que los individuos hacen. A menudo las observaciones se hacen dentro de un contexto natural (el hogar, el lugar de trabajo o en plena calle) donde el investigador trata de ser lo más discreto posible para que los sujetos de estudio actúen naturalmente. No obstante, la observación también puede hacerse en un laboratorio, donde el científico en la mayoría de los casos permanece detrás de una ventana con un cristal unidireccional sin que los participantes que están en el cuarto experimental los vean.

La gran limitación que presenta este método es que no indica qué causa la conducta, ya que la observación natural no ofrece respuestas definitivas sobre las causas.

3.2.2. La experimentación

Es una investigación diseñada para diferenciar la causa del efecto. En ciencias sociales, los experimentadores exponen a un grupo de perso-

nas a un tratamiento o una condición particular para ver si, como resultado, la conducta cambia. En términos técnicos, manipulan una variable independiente, para observar cómo los cambios afectan a la variable dependiente.

En este caso, el mayor problema reside en que los participantes saben que son sujetos de investigación y, por tanto, pueden intentar producir los resultados que suponen esperados o, por el contrario, pueden obstaculizar el estudio.

3.2.3. *La encuesta*

En este método, la información es recogida a partir de una entrevista a un gran número de personas. Inicialmente parece una estrategia fácil, rápida y directa de obtener datos; no obstante, obtener datos válidos a través de una entrevista es más difícil de lo que parece ya que es un método vulnerable al sesgo, tanto de investigadores como de participantes.

3.2.4. *El estudio de casos*

Consiste en el estudio intensivo de un sujeto, basado en entrevistas con el individuo en relación con su historia, su pensamiento y sus conductas. Este tipo de estudios pueden ofrecer muchos detalles que enriquecen el conocimiento acerca de un ser humano en concreto; sin embargo, las interpretaciones del estudio de un caso reflejan los sesgos y también la intuición y el conocimiento del inves-

tigador. Aun cuando el estudio de un caso recoja e interprete los datos muy cuidadosamente, las conclusiones se aplican con certeza solo a una persona. De ahí que este modelo tenga dos usos importantes: conocer en profundidad a un sujeto y proveer un punto de partida para otros investigadores.

Generalmente el desarrollo humano se divide en cambios: durante la primera infancia (0-3 años), en los años previos a la escolaridad obligatoria (3-6 años), los años de la escuela primaria (6-12 años), la adolescencia (hasta el final de la segunda década), la madurez (aproximadamente desde los 20 hasta los 70) y la vejez (a partir de los 70 años).

Pero ¿por qué hay cambios psicológicos que están vinculados a la edad? La respuesta a dicha pregunta es la maduración.

La maduración sigue una secuencia tanto más fija y predecible cuanto más cerca nos encontramos del principio de la trayectoria vital individual. Por ejemplo, el desarrollo prenatal sigue una secuencia predecible de carácter inexorable (mórula, glástula, blástula, etc.). A partir del nacimiento, el desarrollo en general y el psicológico en particular, tendrá cada vez menos dependencia respecto a la maduración biológica, conllevando ese proceso la dificultad creciente de adscribir los cambios a una edad concreta, pues se deben tener en cuenta otros factores diferentes a la maduración. A título de ejemplo se citan

cuatro factores que condicionan las diferencias de desarrollo, a la vez que explican las diferencias individuales:

- La cultura a la que se pertenece. (Ejemplo: establecimiento de la conducta de apego en contextos en los que el niño pasa su primer año de vida en la familia, en una institución, o bien la figura de apego es distinta).
- El momento histórico en que se está produciendo el desarrollo humano en el interior de una determinada cultura. (Ejemplo: la escolarización obligatoria en nuestra cultura ni ha existido siempre, ni ha tenido una duración similar; lo que lleva a admitir la posibilidad de que el rol de adulto se asuma a distintas edades).
- Los grupos sociales de pertenencia. (Ejemplo: la facilidad para acceder o no a la escolarización condiciona el desarrollo del lenguaje escrito).
- Las características o rasgos del individuo. (Ejemplo: se tienen caracteres genéticos personales, se nace siendo distintos, se viven desde pequeños experiencias diferentes...).

4. PRINCIPALES TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO

4.1. Antecedentes de la psicología evolutiva

A lo largo de los siglos XVII y XVIII aparecen los primeros filóso-

fos que aportan varias concepciones sobre la naturaleza humana y su desarrollo, convirtiéndose en punto de partida de tradiciones del pensamiento que darán lugar, pasados los siglos, a teorías evolutivas de gran impacto. Algunos de los representantes más destacados serán mencionados a continuación.

Rousseau señala que desconocer las diferencias fundamentales entre el niño y el adulto conlleva a que los educadores cometan dos errores:

- Atribuirle al niño conocimientos que no posee, lo que deriva que se razone o discuta con él cosas que no está capacitado para comprender, ya que para Rousseau el niño es aún incapaz de emplear la razón.
- Inducir a que el niño aprenda a partir de motivaciones que le son indiferentes o inteligibles.

El proceso educativo debe partir del entendimiento de la naturaleza del sujeto, del conocimiento de sus intereses y características particulares. Asumiendo que el niño conoce el mundo que le rodea por medio de sensaciones, se define la observación y experimentación como el camino por el cual este inicia la aprehensión del mundo que le rodea.

A través de estas prácticas, el niño sería capaz de desarrollar el sentido del discernimiento, cualidad que le permite diferenciar entre el yo y el mundo que le rodea. Para Rousseau,

desarrollar en esta etapa el sentido de discernimiento prevalece sobre la acumulación de conocimientos. De esta forma, la educación debe adecuarse a cada una de las etapas de desarrollo, estableciéndose tres postulados que deben guiar la acción educativa:

- Considerar los intereses y capacidades del niño.
- Estimular en el niño el deseo de aprender.
- Analizar qué y cuándo debe enseñarse al niño en función de su etapa de desarrollo.

Estas ideas han encontrado una amplia eternidad en la psicología evolutiva europea del siglo XX.

John Locke (1632–1904), considerado padre del empirismo, fue el primero en desarrollar sistemáticamente dicha teoría, sosteniendo que todo conocimiento en general deriva de la experiencia. Fue el primero que propuso la famosa comparación entre la mente y un trozo de papel en blanco sobre el que la experiencia escribe las ideas. Locke se oponía a un gran número de escritores ingleses que creían en los principios morales innatos, considerándolos fundamento de la moralidad cristiana. Locke abogó por el principio del descubrimiento, según el cual los estudiantes debían mantener sus mentes abiertas, descubriendo la verdad a través de la experiencia y siguiendo sus propias dotes intelectuales, en vez de ser sometidos a las máximas escolásticas. En esta

premisa se basan también las teorías psicológico-cognitivas que tanta importancia tuvieron para la educación durante los años 60 y 70.

Pero el científico evolucionista más importante del siglo XIX fue Chales Darwin (1809-1882) quien, a través de la publicación de *El origen de las especies por medio de la selección natural*, formuló su teoría de la selección natural y la supervivencia de los organismos que mejor se adaptan a las cambiantes circunstancias ambientales. La obra de Darwin fue muy influyente y sentó las bases de la biología evolutiva moderna.

4.2. Los grandes modelos evolutivos hasta la década de 1970

Con la llegada del siglo XX reaparecen las teorías de Locke en Estados Unidos y Rousseau en Europa, lo que propicia la aparición de diferentes corrientes psicológicas con ideas bastante diferenciadas entre sí, como se verá a continuación.

Se diferencian, pues, dos tradiciones en la historia del pensamiento occidental: la que enfatiza sobre todo los procesos de aprendizaje, conocidos como modelos mecanicistas; y la que, sin negar importancia a los factores de experiencia, enfatiza los procesos de desarrollo de carácter universal, es decir, que se dan en todas las culturas porque tienen su raíz en características innatas de la naturaleza humana. Son los llamados modelos organísmicos u organicistas (Coll,

1979; Marchesi, Palacio y Caretero, 1983). Cada una de estas dos aproximaciones merece que se le dediquen algunas líneas más.

Los modelos mecanicistas se sitúan en la tradición del empirismo, donde lo importante no es lo que hay dentro del organismo, sino aquello que desde fuera le llega y moldea. La historia psicológica de una persona no es sino la historia de sus aprendizajes y lo mismo puede decirse respecto a especies inferiores. Quienes se sitúan en esta perspectiva suelen limitarse a trabajar con aquello que puede ser definido en términos operacionales y que es susceptible de ser medido y cuantificado. No se manejan conceptos relativos a procesos internos que escapen a la lógica de la operacionalización y la verificación. Como representantes de este modelo contamos con los conductistas clásicos, los neoconductistas y los teóricos del aprendizaje social.

Pero, sin duda, la corriente que caracterizó la psicología evolutiva hasta finales de los años 60 son las teorías agrupadas bajo la común denominación de modelos organísmicos. Desde esta perspectiva, se pone mucho más énfasis en los procesos internos que en los estímulos externos. El desarrollo psicológico no ocurre de cualquier manera, no es un proceso indeterminado que cada sujeto recorra de manera completamente diferente a otro. Existe cierta “necesidad evolutiva” que hace que el desarrollo pase

en todas las personas por unos determinados estadios, constituyendo auténticos universales evolutivos de la especie. Otra característica propia de estos modelos evolutivos de orientación organísmica u organicista se relaciona con su defensa en referencia a la idea de que el proceso evolutivo es un camino orientado a la consecución de una determinada meta.

En estas teorías se percibe una clara influencia de la teoría de Darwin, de manera que la metáfora básica es la de un organismo vivo, activo y organizado de forma coherente donde el todo es más que las partes y da significado a todas ellas.

Los autores más representativos de este modelo fueron el neurólogo Sigmund Freud (1856-1939) y el biólogo Jean Piaget (1896-1980).

Freud, a través del estudio terapéutico de la problemática de los adultos, llegó a tres conclusiones:

1. División de la estructura psíquica en consciente e inconsciente: los problemas tenían raíces inconscientes que escapaban a la percepción del propio sujeto y, en consecuencia, requería un método de análisis que permitiera al inconsciente manifestarse con la menor interferencia posible de la conciencia.
2. Conflictos sexuales: la mayor parte de los problemas estaban relacionados con dificultades para satisfacer los deseos sexuales en las relaciones interpersonales.

3. Existencia de la sexualidad infantil: muchos de los problemas adultos tenían sus raíces en los primeros años del desarrollo y procedían de las dificultades del niño para dar satisfacción a sus deseos de naturaleza sexual; el origen y desarrollo de estas insatisfacciones quedan cercados en el inconsciente hasta que el psicoanálisis pueda rescatarlo y liberar, así al paciente de estas tensiones y sus consecuentes problemas.

Por otra parte, Piaget hizo una descripción del desarrollo cognitivo humano apoyado fundamentalmente en dos ejes:

1. La inteligencia es una forma de adaptación biológica en la búsqueda constante del equilibrio del individuo en sus relaciones con el exterior.
2. El conocimiento es fruto de un proceso de construcción que se elabora en el intercambio individuo-objeto, teniendo en cuenta sus características y la elaboración de la realidad.

Según la teoría de Piaget, el individuo ha de adaptarse a un medio en constante cambio, desarrollo que puede verse descrito en términos de funciones y estructuras.

- *Funciones.*

Principio de organización. Todas las estructuras cognitivas están interrelacionadas y cualquier conocimiento

nuevo ha de encajarse dentro del sistema existente, lo que fuerza a que las estructuras cognitivas sean cada vez más elaboradas.

Principio de Adaptación. Tendencia del organismo a relacionarse con el entorno de manera que favorezca su supervivencia. Tiene dos subprocesos:

- *Asimilación:* interiorización de un objeto o evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida. Por ejemplo, *un bebé que aferra un objeto nuevo y lo lleva a su boca, ya que ambas son actividades prácticamente innatas que, en este caso, son utilizadas para un nuevo objetivo.*
- *Acomodación:* implica una adaptación de las conductas previas cuando estas son insuficientes para integrar nuevos aprendizajes, es decir, modificar la estructura cognitiva para responder a determinadas acciones hasta el momento desconocidas para el sujeto. En el caso ya utilizado con anterioridad, si el objeto es difícil de aferrar, el bebé deberá, por ejemplo, modificar los modos de aprehensión.

Ambos procesos se alternan en la constante búsqueda de equilibrio para conseguir el control del sujeto sobre su mundo externo con el fin prioritario de sobrevivir. Y es que cuando una nueva información no resulta inmediatamente interpretable con base a los esquemas preexistentes, el sujeto entra en un momento de crisis y bus-

ca encontrar nuevamente el equilibrio con su entorno. Este motivo justifica que se produzcan modificaciones en los esquemas cognitivos del individuo, incorporándose así las nuevas experiencias. La asimilación y acomodación actúan de manera conjunta, creando una simbiosis denominada Constructivismo.

Además de estos pequeños cambios, Piaget habla de otros más gene-

rales que, según él, marcan las etapas del desarrollo. Así, habla de los estadios de desarrollo, haciendo referencia a estructuras secuenciales que definen cualitativamente la forma general de relación del individuo con el mundo en un momento determinado.

Piaget define básicamente cuatro estadios: sensorio-motriz, preoperacional, operacional concreto y operacional formal.

PERIODO	EDAD	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
<i>Sensoriomotor</i>	0-2	El niño usa sus sentidos y habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, confiándose inicialmente en sus reflejos y, más adelante, en la combinación de sus capacidades sensoriales y motrices. Así, se prepara para luego poder pensar con imágenes y conceptos.	Succión de su propio dedo, reacción sustitutiva de la succión del pezón –aunque el reflejo de succión del propio dedo ya existe en la vida intrauterina–.
<i>Preoperacional</i>	2-7	Se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones por su vaguedad, inadecuación y/o falta de reversibilidad.	El juego simbólico, la centración, la intuición, el egocentrismo, el animismo, la yuxtaposición y la reversibilidad (inhabilidad para la conservación de propiedades).
<i>Operaciones concretas</i>	7-11	El niño o niña en esta fase ya no solo usa el símbolo, sino que es capaz de usarlo de modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, hace generalizaciones. Adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas, materiales y superficies, es decir, comprende que la cantidad se mantiene aunque se varíe su forma.	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.
<i>Operaciones formales</i>	11-15	El cerebro humano está capacitado genéticamente para formular pensamientos realmente abstractos o hipotético-deductivos.	La persona confronta todas las doctrinas que su ambiente le ha proporcionado y que él ha asimilado, y busca dentro de sí para acomodar esta propuesta, lo que le permite pasar a deducir sus propias verdades y decisiones.

Cuadro 1.1. Etapas evolutivas según Jean Piaget

• *Estructuras.*

Son formas generales que el individuo utiliza para relacionarse con el mundo, que marcan momentos cualitativamente diferentes en el desarrollo, y que están basadas en lo que él denomina *esquemas* y *operaciones*. Son disposiciones globales y flexibles, que están constantemente sometidas a la adaptación a nuevos objetos, y que se denominan “estadios”.

Para que estos estadios se den correlacionalmente, Piaget describe cuatro factores del desarrollo que considera que contribuyen al cambio cognoscitivo (de los cuales la acción de los tres primeros es necesaria, pero no suficiente). Estos factores son:

- *Maduración biológica.* Crecimiento biológico que limita la acción de otros factores.
- *Experiencia social.* Consecuencia del proceso previo, que permite reorganizar las propias estructuras mediante la creación de situaciones que produzcan conflicto.
- *Experiencia con el mundo físico.* Factor que recalca los procesos de asimilación y acción en la maduración biológica y la experiencia social.
- *Equilibrio* (propio de Piaget). Proceso biológico general de autorregulación que explica los tres anteriores, de forma que manifiesta la organización en el desarrollo, la motivación (para superar desequilibrios), y también la direccionalidad del desarrollo (en una

situación de desequilibrio, solo es satisfactoria una solución que nos ayude a ir hacia delante).

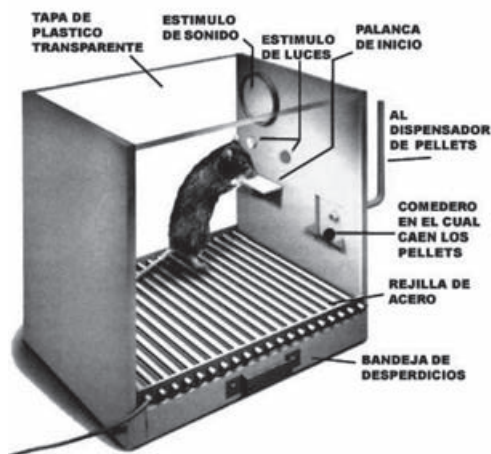
Podría decirse entonces que “el desarrollo es el resultado de la acción de los tres primeros factores coordinados por el equilibrio, que es el factor principal”.

Hablar de teorías de aprendizaje es hablar de Watson, quien propone un nuevo paradigma basado en conductas observadas y medibles: el paradigma conductista. Este autor considera al individuo como un ser pasivo dentro del proceso de aprendizaje, que solo responde mediante reflejos condicionados (estímulo-respuesta) a estímulos positivos o negativos.

Otro de los autores que podemos encuadrar dentro del conductismo es Hull (1884-1952), quien distingue entre impulsos *primarios* (como el hambre o la sed), y *secundarios* (como el hecho de que el niño, para asegurarse el afecto de los suyos, adquiera conductas que entiende que le agradan). De esta forma, Hull, bajo las ideas del llamado positivismo lógico, establece los principios básicos de una ciencia de la conducta que propone el hábito como concepto central. La “fuerza del hábito” dependerá de que la secuencia E-R venga seguida de un refuerzo de magnitud significativa que asegure el que la conducta se repita con posterioridad sin necesidad de refuerzos.

Skinner (1904-1990), por su parte, pone énfasis en las consecuencias agradables o desagradables que si-

guen a la producción de una determinada conducta (condicionamiento operante), entendiendo que las metas se relacionan no solo con la satisfacción de necesidades instintivas, sino con las necesidades de aprobación, afecto, diversión, etc. De esta forma, la conducta operante es consecuencia de los elementos que siguen al comportamiento y no de los elementos precedentes (como ocurría en el condicionamiento clásico).



El análisis experimental de la conducta utilizaba un fuerte control experimental en investigación, empleando la famosa “caja de Skinner” mediante la cual, a partir de una serie de interruptores, dispensadores de comida y sistemas de leves descargas eléctricas, condicionó determinadas conductas en animales.

Pero no será hasta la década de 1950 con Sears y 1960 con Bandura, cuando el conductismo abandona el elementalismo de las conexiones

E-R. Ambos autores se interesan por la teoría del aprendizaje social, donde el modelado es la estrategia que permite aprender sin emitir una conducta, es decir, aquí cabe la posibilidad de observar lo que hacen otros y ver qué consecuencias tiene, de forma que la persona aprende observando las consecuencias que tiene una conducta.

Según Bandura, el aprendizaje por observación se lleva a cabo mediante cuatro procesos:

- 1) *Atención*: proceso influenciado por características como el valor de la conducta observada y el nivel de estimulación del niño dado por la expectativa (aspiraciones y capacidades) que tiene de sí mismo.
- 2) *Retención*: capacidad que tiene el niño de almacenar la información en su memoria, qué tipo de estrategias utilizamos para almacenar y recuperar la información. Este proceso se ve influido por el nivel cognitivo de la persona (en la atención y retención se produce la adquisición o aprendizaje de la conducta).
- 3) *Producción*: determina la fidelidad con la que el niño o niña reproduce la conducta. Se ve influida por la complejidad de la conducta y las habilidades físicas del individuo.
- 4) *Motivación*: grado de motivación que tiene el niño o niña para reproducir la conducta. Se ve muy

influido por el proceso de obtención, las expectativas y los incentivos vicarios y directos.

Lo más significativo de esta teoría es que existen modelos de los cuales los niños aprenden.

4.3. La psicología evolutiva contemporánea

A finales de la década de los 70, hay un grupo de estudiosos del desarrollo que reaccionan contra ciertas limitaciones de los modelos descritos hasta entonces y, engarzando con una tradición que venía del siglo XIX, formulan una propuesta conocida con el nombre de Ciclo Vital. Con este modelo se resalta precisamente una de las críticas a la psicología evolutiva tradicional, en especial la de corte organísmico, críticas según las cuales la psicología evolutiva tradicional se había reducido solo al desarrollo psicológico de niños y adolescentes, olvidando que los procesos de cambio psicológico son un hecho en cualquier momento del ciclo vital humano, desde el nacimiento hasta la muerte.

Pero esta no es la única crítica que se hace a la psicología evolutiva tradicional desde la teoría del ciclo vital, ya que también se posicionan en contra del desarrollo, entendido como proceso orientado hacia una meta universal. No están de acuerdo con la idea de que las experiencias de la infancia configuren necesariamen-

te el desarrollo psicológico posterior. Además, no aceptan la idea según la cual hay unos estadios universales independientes de la cultura, consideran que hay que tender hacia un pluralismo que permita la coexistencia de explicaciones y diversa naturaleza teórica. Resalta mucho la influencia que sobre el desarrollo psicológico tienen la cultura en la que se crece y la generación a la que se pertenece. Se trata, como puede verse, de una concepción del desarrollo menos restrictiva que las tradicionales, más sensible a lo evolutivo que la mecanicista, más sensible a la influencia del medio que la organísmica, y más preocupada por el papel de la cultura.

Y es que el error fundamental de Piaget y Freud fue creer que el desarrollo humano finalizaba cuando la maduración dejaba de ocasionar cambios en el individuo. Hasta el momento, la psicología cognitivo-evolutiva se había ocupado de los componentes del procesamiento de la información dando lugar a multiplicidad de teorías. Los autores neopiagetianos, por su parte, habían tratado de incorporar el modo de razonar piagetiano a los contenidos de la investigación cognitivo-evolutiva inspirada en el procesamiento de la información. De este modo, flexibilizaron los estadios adaptándolos a la aparición de conductas, determinadas por el desarrollo de ciertas aptitudes cognitivas, que permitían que estas se llevaran a cabo.

Una de las tendencias del pensamiento evolutivo contemporáneo es el análisis sociogenético e histórico-cultural de los procesos de desarrollo, encabezado por McCarthy quien, a partir de sus investigaciones, demostró que la maduración de aptitudes concretas en niños de edad preescolar (de 3 a 5 años) permitía realizar determinados aprendizajes que los niños todavía inmaduros eran incapaces. De este modo, pudo determinar que las funciones de maduración podían predecir lo que sucederá con niños de una edad entre 5 y 7 años, siempre que se mantengan las condiciones evolutivas. Estas teorías consideran que la especie humana va desarrollando funciones (como el lenguaje y le pensamiento) a través del medio.

Vigotsky, aunque durante algún tiempo su obra estuvo prohibida en la Unión Soviética y hasta la década de los años 80 no tuvo calado en la psicología occidental, se considera uno de los grandes impulsores de las teorías psicogenéticas. Este autor afirma que en los niños y niñas el aprendizaje se da a partir del conocimiento general que el sujeto tenga y que es al llegar a la escuela, cuando los nuevos conocimientos relacionados con la fundamentación del conocimiento científico se asimilan dentro de las ideas previas. De esta forma, se entiende como principio básico de su teoría que aprendizaje-desarrollo se interrelacionan desde los primeros días de vida, y que todo lo que le

sucede al individuo es antecedente a otro nuevo aprendizaje.

En la descripción de Vigotsky no aparecen estadios evolutivos como los había en la teoría de Piaget. Y es que el desarrollo no sigue una secuencia predeterminada e internamente guiada, sino un curso genéticamente mediado y dependiente de los procesos de aprendizaje que ocurren en el plan de interacción educativa y la participación en situaciones culturales y socialmente organizadas (entre las que la escolarización juega un papel clave en muchas culturas).

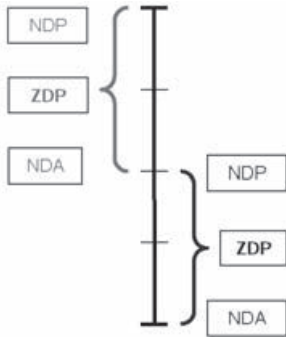
La teoría de Vigotsky se basa así en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio en que se desarrolla; ya que para dicho autor el aprendizaje es un mecanismo fundamental del desarrollo.

Según su opinión, la mejor enseñanza es aquella que se adelanta al desarrollo razón por la que, en el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central, introduciendo el concepto “zona de desarrollo próximo”. Para determinar este concepto hace falta tener presentes varios aspectos:

- La importancia del contexto social y capacidad de imitación.
- Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan.
- El aprendizaje escolar debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño o niña.
- El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

- La interacción con los padres facilita el aprendizaje.
- La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo.

Gráficamente, dicha teoría podría representarse atendiendo al siguiente esquema conceptual:



NDA: El niño aprende los números y se empieza a enseñarle a sumar.

NDP: El niño adquiere dicho conocimiento, es decir, ya sabe sumar.

NDA: La suma pasa a estar en el nivel de desarrollo potencial y en el NDA se empieza a enseñarle a multiplicar.

NDP: El niño aprende a multiplicar.

ZDP: Es la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el de desarrollo potencial.

Cuando se pretende hacer una descripción del estado actual de la psicología evolutiva es frecuente que se recurra a la presentación de estos tres grandes modelos evolutivos, dando por supuesto que en ellos se sintetiza lo que es el estado de la psicología evolutiva contemporánea. No obstante, la situación actual es más compleja:

- Los enfoques mecanicistas siguen aportando poco a la explicación del desarrollo, a excepción de autores como Bandura cuyo conductivismo –muy evolucionado– está alejado de posiciones reduccionistas. Este autor no se limita a la consideración de lo estrictamente observable y realiza importantes esfuerzos de aproximación a orientaciones más recientes, por ejemplo de tipo cognitivo.
- Por lo que se refiere a los viejos postulados organísmicos, puede decirse que quizá su época dorada ya pasó. Aunque hay, sin duda, aportaciones aún plenamente vigentes (por ejemplo, datos aportados por Piaget respecto al desarrollo de la inteligencia).
- Mientras que de la orientación del ciclo vital puede decirse que, en la actualidad, permanece vigente buena parte de sus aportaciones, tanto en lo conceptual como en lo metodológico. Sin embargo, más que una teoría sobre el desarrollo psicológico de los seres humanos, esta perspectiva es un marco amplio, con escasos compromisos conceptuales, en el que pueden situarse investigaciones realizadas desde diversos puntos de vista teóricos, siempre y cuando cumplan con los requisitos básicos de no circunscribir el desarrollo a lo que ocurre en los primeros años de vida, de aceptar que el desarrollo psicológico

es un proceso que tiene múltiples causas y que puede orientarse en múltiples direcciones, de tomar en consideración la conexión de lo psicológico con lo biológico y lo histórico-sociocultural.

5. TÓPICOS EVOLUTIVOS EN LA DISCIPLINA

Resulta conveniente mencionar una serie de controversias presentes en la disciplina de la psicología evolutiva prácticamente desde su aparición.

5.1. Continuidad-discontinuidad

La primera controversia importante es si el desarrollo es continuo, con niños que crecen un poco día a día, o discontinuo, con un crecimiento que se produce por etapas o momentos. Cada una de las cinco teorías responde a este planteamiento de manera diferente.

Freud y Erikson describieron distintas etapas, y Piaget también fue un teórico que propuso estadios de desarrollo. Este último decía que las transiciones entre sus cuatro etapas sucedían alrededor de los 2, 6 y 11 años, casi las mismas edades en las cuales Freud y Erikson consideraban que comenzaban nuevas etapas. Pero estos agregaron una etapa al período en el que el bebé empieza a caminar y Erikson, por su parte, añadió tres más en la adultez. Además, aunque todos ellos eran teóricos evolutivos, que veían la biología como una fuerza

poderosa, se centraron en cosas diferentes: Freud en las partes del cuerpo y el sexo, Erikson en la relación entre la personalidad y el contexto social, y Piaget en los procesos del pensamiento. Estas diferencias se tornan insignificantes cuando se comparan con la tercera gran teoría, el conductismo, que carece de estadios, pero en su lugar insiste en que los principios de aprendizaje se aplican a todos los seres humanos y animales, a todas las edades, y que cualquier variación que ocurra se debe al entorno y no a la persona.

Las dos teorías más recientes también difieren. Según la teoría sociocultural, cada cultura construye sus propios períodos, estableciendo un tiempo ideal para el destete, para la escuela, para tener el primer bebé, para reanudar el contacto sexual después del nacimiento. Estos relojes sociales varían según el lugar y el tiempo: antes se esperaba un primer embarazo, por ejemplo, a los dieciocho años pero ahora la mayoría de las culturas esperan los primeros embarazos más tarde. Así que los períodos existen, pero están establecidos por el reloj social y no por la maduración del individuo. Mientras, según la teoría de los sistemas epigenéticos, el crecimiento comienza internamente con fuerzas genéticas y no por lo social. Los primeros días, meses y años de vida, cuando está presente la mayor plasticidad, el enriquecimiento cognitivo, la seguridad emocional y

la nutrición adecuada son especialmente importantes, porque muchos efectos epigenéticos ocurren entre la concepción y los 2 años de edad. De manera similar ocurre en la pubertad, donde los genes maduran para la excitación sexual. Por lo tanto, la perspectiva de los sistemas epigenéticos incluye etapas, llamadas fases sensibles o períodos críticos, pero estos intervalos difieren de los descritos por otras etapas.

La cuestión fundamental, es decir, si el desarrollo ocurre gradualmente o en etapas, no es exactamente teórica. Si son etapas, entonces los padres se deben adaptar a cualquier estadio por el que atraviesen sus hijos en cualquier momento dado. El humor de los bebés, la colección de piedras que recogió en la playa el niño en edad escolar, la rebelión del adolescente... Son etapas, algo que pasará con la edad.

5.2. Diferencia normal-déficit perjudicial

La segunda gran controversia es si las diferencias entre sujetos son variaciones normales o déficits problemáticos. Esta controversia surge de una historia dolorosa conocida por todos los teóricos evolutivos, ya que hasta la última década e incluso en algunos casos, hasta el momento presente, los modelos orientados al déficit y los estudios comparativos han dominado la investigación. La mayoría de las investigaciones se centraban en

niños blancos, de clase media, nacidos en países ricos; mientras que los niños de otras culturas o muy pobres eran categorizados como deficientes, porque se desviaban del conjunto de normas establecido para la mayoría de la clase media. Por ejemplo, los niños privados culturalmente presentaban un desarrollo del lenguaje más lento, más sometido al castigo físico y con menos probabilidad de progresar en su formación académica.

Estas características diferentes parecían deficiencias, y teóricos evolutivos bien intencionados esperaban ayudar a todos los niños a adquirir el lenguaje más rápidamente, a alentar a todos los padres a reemplazar el castigo físico por el razonamiento y a ayudar a cada uno a aprender más en la escuela. Como se ve ahora, esa actitud era arrogante y los expertos eran muy imprudentes y prejuiciosos cuando decidieron que las diferencias eran déficit. Ahora se sabe que algunas culturas comunican más tocando que hablando, que algunos niños se desarrollan mejor con padres estrictos que los de la clase media ideal, que la razón para que un niño fracase puede residir en el maestro o en el programa y no en el niño.

Sin embargo, es una salida fácil para un problema difícil decir que todos los niños y sus familias son excelentes y que cada diferencia es igualmente beneficiosa. Hay muchas diferencias que no parecen ser deficiencias: los niños pueden dormir de

modo seguro junto a sus padres o en otra habitación. Pero también hay otras que son más constructivas: los niños parecen desarrollarse mejor si la persona que los cuida puede escucharles de noche. Cuanto más se aprende, más se entiende que los niños crezcan de diferentes y asombrosos modos, pero también se es consciente de que algunos temas (como el bajo peso al nacer, el abandono infantil o el aislamiento social, entre otros) no son diferencias inofensivas sino déficit perjudiciales. El desafío es identificar qué es realmente dañino y qué no lo es.

Quedan, así, dos preguntas difíciles relacionadas con nuestra comprensión de la diversidad cultural: por un lado, ¿en qué punto una diferencia se convierte en un déficit?, ¿la diferencia debe ser bastante obvia y la conducta debe cambiar, o cualquier desviación pequeña es suficiente para ser un déficit? Y, por otro lado, ¿puede algo ser un déficit aun no siendo una desviación importante?

Para abordar dichas preguntas, conviene ceñirse a las diferentes perspectivas que cada teoría tiene con relación a lo que constituye un déficit.

- *Teoría psicoanalítica*: el cuidado maternal íntimo es fundamental para los primeros cinco años en la vida de un niño. Un déficit aparece cuando la madre no pasa tiempo suficiente con el infante o no responde a sus demandas y no se establece vínculo afectivo entre ambos. Lo ideal es que ella

amamante al bebé por lo menos hasta que tenga un año, le enseñe a controlar los esfínteres y tolere la curiosidad sexual del niño.

- *Conductismo*: muchas personas pueden cuidar al bebé tan bien como su madre. La alimentación se puede manejar siguiendo diferentes esquemas y formas, el entrenamiento para controlar los esfínteres puede ser temprano o tardío, la masturbación puede ser prohibida o estimulada... Lo fundamental es que los padres decidan exactamente qué quieren que aprenda el niño o niña y luego usen la paciencia, el modelado y el refuerzo para enseñarles paso a paso.
- *Teoría cognitiva*: los niños avanzan cognitivamente si están estimulados para explorar y descubrir. Es evidente un déficit si son lentos para desarrollarse o son tan “buenos” que están siempre quietos, no muestran curiosidad y no hablan. Los padres deberían escucharlos, hablar con ellos, jugar y alentarlos; los maestros deberían permitir que los niños siguieran sus propios intereses.
- *Teoría sociocultural*: cada cultura tiene su propio sistema aprobado para criar a los niños; por eso, todos los déficits identificados por las tres primeras teorías podrían ser considerados normales en muchas culturas. Un déficit se produce cuando un niño que ha sido

criado con las normas de una cultura no funciona bien en otra (ej: los inmigrantes que no preparan a sus hijos para adaptarse al nuevo contexto social pueden estar creando un déficit, aunque quizás algo del déficit puede adjudicarse a la nueva cultura).

- *Teoría de los sistemas epigenéticos*: los genes varían según la persona, no obstante, la expresión genética también está influida por el ambiente, en especial, al comienzo de la vida. Por lo tanto, un déficit podría ser cualquier condición ambiental que no brinda la crianza adecuada para el desarrollo de un niño (abuso de drogas durante el embarazo, miedo y estrés durante la etapa en que el niño empieza a caminar, una madre deprimida en la primera infancia...). Para evitar que estos déficits ambientales perjudiquen la expresión genética, los niños y niñas de esos hogares deberían ser atendidos por otra persona o ser inscritos en una guardería desde pequeños.

Como se puede observar, la solución para el déficit ofrecida por la teoría epigenética es la opuesta de la propuesta por la teoría psicoanalítica. De manera similar, un niño o niña curioso y conservador que hace todo lo que corresponde según la teoría cognitiva, puede no corresponder a lo que afirma la teoría sociocultural, y así sucesivamente. No es extraño

que el tema de la diferencia/déficit sea controvertido ya que, cada teoría y también cada observador, ve diferentes déficits.

5.3. Herencia-medio

Casi desde el inicio de la psicología, e incluso ya desde la filosofía, ha existido la polémica sobre si es la herencia la causante del cambio en el sujeto o si, por el contrario, es el ambiente. Esta es, hasta cierto punto, una discusión estéril, puesto que ambos tienen que ver con ese cambio, como se verá a continuación.

Los innatistas fueron, y son aún, los defensores de la biología como factor fundamental del cambio en el sujeto. La información que se encuentra en el código genético se transmite de padres a hijos e hijas y, por tanto, la herencia juega un rol fundamental. Para ellos, desde el nacimiento existe una información heredada que se pone en marcha a medida que avanza el calendario madurativo, y esa es la única causa de que los sujetos cambien. En este sentido, basta esperar que el tiempo vaya pasando y se irán produciendo los cambios de forma secuenciada.

Por ejemplo, los niños comienzan a producir palabras en los primeros meses de su segundo año de vida, o empiezan a caminar cerca del final del primer año porque su calendario madurativo así lo indica, y nada del ambiente podrá alterarlo de forma importante.

En cambio, los ambientalistas opinaban todo lo contrario, el desarrollo solamente se debe a la influencia del ambiente. El niño evoluciona a causa de su relación con el contexto vital en que se desenvuelve. Las influencias familiares, del colegio, de su cultura, de los amigos, etc. y las circunstancias vitales que cada uno vive modifican de forma fundamental su propio desarrollo. Se podría decir que el niño al nacer es una hoja en blanco sobre la cual el ambiente y los demás van escribiendo la historia de su vida.

Siguiendo con el ejemplo anterior sobre la adquisición del lenguaje, el niño producirá sus primeras palabras porque en su ambiente se habla, los niños reciben habla de los adultos y con ella aprenden los modelos lingüísticos que más tarde desarrollarán por su cuenta. Estas posturas se han suavizado bastante en la psicología actual, y la mayoría de los investigadores opinan que ambas causas son necesarias para el desarrollo del niño. Una parte del cambio es producido por la herencia, mientras que otra lo es por el ambiente, es decir, existe una interacción entre ambas. Muchas habilidades psicológicas tienen un origen biológico y, por tanto, genético y heredado; pero estas habilidades están presentes como competencia y es solamente la interacción del niño con el ambiente las que las ponen en marcha, convirtiéndolas en realidad.

Reprendiendo el ejemplo del lenguaje, la capacidad para usarlo es he-

redada en todos los seres humanos, pero no existe ningún caso de un sujeto aislado de los demás que haya desarrollado por su cuenta el lenguaje. Esto significa que las estructuras para usar el lenguaje ya están presentes en el sujeto a través de unos mecanismos innatos, y lo están desde el principio, pero es el contacto con los demás en situaciones de interacción lingüística lo que permite el aprendizaje del lenguaje en el niño, ya que en esos instantes es cuando se activan los mecanismos innatos. Sin estos dos factores el lenguaje no aparecería. A pesar de que hoy en día los autores creen en la interacción de ambos factores eso no significa que la polémica se haya agotado, puesto que aún se discute cuál de ellos tiene más importancia.

En un intento de acabar con esta antigua polémica algunos autores, como por ejemplo Palacios, dicen que en el código genético se pueden encontrar dos tipos de contenidos: los abiertos y los cerrados. Los contenidos abiertos pueden ser modificados por el ambiente con cierta facilidad, mientras que los cerrados no. Palacios cita como ejemplo de los primeros el caso del lenguaje, y para los segundos, las características morfológicas de nuestra especie. Por tanto, algunas habilidades o competencias de los humanos serían más fácilmente modificables por el ambiente, mientras que otras no.

McCall aporta el concepto de canalización para intentar romper esta

polémica absurda. Durante los primeros años de vida los niños están menos influidos por el ambiente, en este período, el peso del desarrollo recaería especialmente en la información del código genético, y solamente a medida que los niños y niñas crecen gana cada vez más peso la influencia del ambiente. Pero siempre existe el peso de ambos factores; en la primera infancia el equilibrio cae hacia el lado de la herencia y cuando esta se acaba sería el ambiente el que tendría un peso mayor en el desarrollo.

En definitiva, el sujeto humano se desarrolla como combinación de dos fuerzas, una interna y heredada, y otra externa y ambiental. Dependiendo de la habilidad psicológica que se estudie, de la edad del niño, del contexto evolutivo, y de muchos otros tipos de causas, una de ellas prevalecerá sobre la otra, pero nunca por sí misma será la causante del desarrollo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (1994), *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Marcombo.
- Alexander, T. (1998), *Psicología Evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- Coll (1979), "El concepto de desarrollo en Psicología Evolutiva: aspectos epistemológicos", *Infancia y Aprendizaje*, 7, 60-72.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990), *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Palacios, J. y Carretero, M. (1983), en A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (comps.), *Psicología Evolutiva. Teorías y métodos* (pp 265-316). Madrid: Alianza.

GLOSARIO

Funciones: procesos biológicos humanos iguales para todos los individuos y que permanecen invariables.

Estructuras: formas globales de relación del individuo con el entorno, que se construyen con la puesta en marcha de las funciones.

Organización: se refiere a la estructura cognitiva, la cual siempre está organizada siguiendo unas reglas de funcionamiento.

Adaptación: se refiere a la relación activa con el medio a lo largo del desarrollo. La estructura cognitiva se adapta al medio a lo largo del desarrollo y mantiene una relación dialéctica con el mismo.

Equilibrio: constituye la piedra angular del modelo de cambio propuesto por Piaget. Se debe apreciar el marcado carácter dialéctico de este concepto.

Contexto: Piaget no considera que la influencia del contexto sea importante en el desarrollo psicológico, sin embargo, cree que es el factor desequilibrador de la estructura cognitiva interna.

Andamiaje: almacenaje sobre el que se realiza interacción en la ZDP, está conformado por los formatos de ad-

quisición del lenguaje y las estructuras que el adulto o compañero más competente ofrece al niño o niña durante el desarrollo.

LECTURAS RECOMENDADAS

Corral, A., Gutiérrez, F. y Herranz Ybarra, P. (1997) en su libro *Psicología Evolutiva* (volumen 1); y Ma-druga, J.G. y Pardo, P. (1997) en su libro *Psicología Evolutiva* (volumen 2). Madrid: UNED. Trata de ofrecer al lector una visión articulada de la disciplina que le permita una primera aproximación al estudio del desarrollo humano. El primer volumen está organizado en tres apartados: teorías y métodos, el desarrollo en la primera infancia y el desarrollo cognitivo. El segundo volumen está dividido en tres partes: desarrollo social, desarrollo cognitivo, desarrollo durante la adolescencia y la edad adulta. El conjunto de esta obra es un intento de ofrecer al lector diversos temas que le permitan a la vez tener una visión global y profunda de la Psicología Evolutiva.

Delval, J. (1994) en su libro *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI. Inicia al lector en el estudio de la Psicología del desarrollo a través de un manual de lectura sencilla. Además de enfrentarse con sencillez a los temas que aborda, el autor consigue una obra completa y profunda que hace que el libro sea recomendable para alumnos y alumnas que quieran

ampliar contenidos; sobre todo, si están interesados en la perspectiva piagetiana que es la que vertebra la obra de este autor. El libro se estructura en 4 bloques: una introducción sobre el desarrollo y las distintas teorías que lo estudian, la llegada al mundo, la infancia y la adolescencia.

Vasta, R., Haith, M. y Millers, S. (1992) en su libro *Psicología Infantil*. Madrid: Ariel Psicología. Organiza una obra de 16 capítulos, estructurados en 4 partes. La primera hace referencia a las perspectivas fundamentales desde las que se ha estudiado y se estudia el desarrollo infantil, así como los métodos de investigación propios de la psicología evolutiva. La segunda parte, está dedicada al desarrollo biológico y físico que comienza con una panorámica del desarrollo prenatal para continuar con los primeros años de vida. El desarrollo cognoscitivo es tratado en la tercera parte de este volumen que finaliza con un apartado (cuarto) dedicado al desarrollo de la competencia social y de aspectos esenciales de la personalidad del niño. La perspectiva teórica que enmarca todo el libro es la ecológica y sociocultural.

Kimmel, D. y Weiner, I. (1998) en su libro *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Madrid: Ariel Psicología. Analizan de forma detallada algunos de los aspectos más relevantes de la adolescencia, desde la perspectiva de la época de transición para la vida adulta. El texto hace

un repaso por las principales teorías que han dado cuenta de la adolescencia y se detiene especialmente en el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad durante esta etapa. Estos ámbitos se presentan de forma integrada en contextos como la familia, los compañeros o la comunidad, es decir, desde una perspectiva ecológica del desarrollo.

CAPÍTULO 2.- EL COMIENZO DE LA VIDA Y LA PRIMERA INFANCIA (0-2 AÑOS)

M.^a Pilar Cantero, Neli Pérez, Carlota González e Ignasi Navarro

1. INTRODUCCIÓN
2. DESARROLLO BIOSOCIAL
 - 2.1. Desarrollo físico y psicomotor
 - 2.2. La curva del crecimiento
 - 2.3. El nacimiento y la primera infancia
 - 2.4. Bases del desarrollo psicosocial
3. DESARROLLO COGNITIVO
 - 3.1. Procesos cognitivos básicos
 - 3.1.1. *La percepción*
 - 3.2. Inteligencia sensoriomotora
 - 3.2.1. *La inteligencia según Piaget*
 - 3.2.1.1. *Algunas precisiones terminológicas*
 - 3.2.1.2. *El desarrollo de la inteligencia. Los estadios*
 - 3.2.2. *Nacimiento de la inteligencia: la inteligencia sensoriomotora y sus subestadios*
 - 3.2.2.1. *Primer subestadio (0-1 mes)*
 - 3.2.2.2. *Segundo subestadio (1-4 meses)*
 - 3.2.2.3. *Tercer subestadio (4-8 meses)*
 - 3.2.2.4. *Cuarto subestadio (8-12 meses)*
 - 3.2.2.5. *Quinto subestadio (12-18 meses)*
 - 3.2.2.6. *Sexto subestadio (18-24 meses)*
 - 3.2.3. *La inteligencia sensoriomotora después de Piaget*
 - 3.3. Adquisición del lenguaje
 - 3.3.1. *Aproximación histórica*
 - 3.3.2. *El desarrollo de la comunicación prelingüística*
 - 3.3.3. *Del gesto a la palabra*
4. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO
 - 4.1. Los procesos mentales

- 4.1.1. *Los procesos mentales*
 - 4.1.2. *Procesos conductuales de socialización*
 - 4.1.3. *Procesos afectivos de socialización*
 - 4.2. El desarrollo emocional
 - 4.2.1. *El primer año*
 - 4.2.2. *El segundo año*
- 5. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

Por lo general, los adultos no cambian mucho en uno o dos años. Algunas veces, se dejan el pelo más largo, aumentan o disminuyen de peso, o se vuelven más maduros o razonables. Pero si nos reunimos con amigos que no hemos visto en varios años, no hay duda de que los reconoceríamos. Si, por el contrario, tuviéramos que cuidar a un recién nacido las veinticuatro horas del día durante su primer mes y luego no lo volviéramos a ver hasta un año después, es probable que no lo reconociéramos. Después de todo, ¿reconoceríamos a nuestro mejor amigo si pesara cuatro veces más, midiera 35 cm más y tuviese una espesa cabellera?

Uno o dos años no es mucho tiempo si se compara con los ochenta años de promedio de vida. Sin embargo, los niños en sus primeros dos años alcanzan la mitad de su estatura adulta, desarrollan habilidades cognitivas que suelen sorprender a los investigadores, aprenden a expresar casi todas las emociones, y dos de las habilidades humanas más importantes: el lenguaje y la capacidad de amar.

A lo largo de este capítulo describiremos la evolución que experimenta el bebé desde los primeros meses de vida –donde su desarrollo general bien determinado por la naturaleza–, hasta los dos años de edad cuando los niños parecen sentir la necesidad de establecer vínculos con los seres adultos, convirtiéndose así en seres sociales.

1. INTRODUCCIÓN

En los primeros dos años de vida es evidente el crecimiento rápido en los tres ámbitos del desarrollo humano: rodar, sentarse, pararse, caminar, correr, alcanzar, tocar, agarrar, tirar, etc. Cada objeto, cada persona, cada lugar se convierte en algo por explorar con todos los sentidos, con cada miembro, cada órgano, mientras la

ropa se queda pequeña antes de que se manche demasiado o se rompa por el uso. Nos encontramos ante el desarrollo psicomotor y el crecimiento físico.

Para los científicos que estudian a los niños, los desarrollos invisibles, es decir, los equivalentes al desarrollo cognitivo, son aún más sorprendentes. Los pequeños ce-

rebros infantiles se agrandan, con neuronas que se conectan unas con otras a un ritmo vertiginoso, ya programado. Los diminutos estómagos digieren todas las comidas y envían los nutrientes para la actividad del cerebro y cuerpo, así como para el asombroso y rápido crecimiento.

Todo ello sin olvidar la importante función socioafectiva que los padres y la cultura juegan dentro de este proceso de desarrollo biosocial –no meramente biológico–, puesto que los adultos dan al niño el alimento que le permite crecer y lo ajustan a sus constantes cambios diarios.

2. DESARROLLO BIOSOCIAL

2.1. Desarrollo físico y psicomotor

Desde el mismo momento de la concepción, el organismo humano tiene una lógica biológica, una organización y un calendario madurativo. Desde la óptica de la psicología evolutiva no se puede prescindir del desarrollo físico, ya que este posibilita el desarrollo evolutivo en general y, a su vez, impone limitaciones al cambio. El proceso de crecimiento está organizado y tiene una evolución prescrita por los genes, aunque abierto también a las influencias del entorno. Por eso se habla de factores endógenos y factores exógenos. El concepto de rango o margen de reacción sirve

para ilustrar esta influenciabilidad limitada del ambiente de la que hablamos, es decir, lo que la herencia prevé que no es un valor fijo y cerrado sino un cierto margen abierto a la influencia de factores externos.

2.2. La curva del desarrollo

El crecimiento físico es un proceso regular y continuo que no funciona a base de paradas y saltos bruscos, sino con una progresiva y paulatina acumulación de cambios que transforman el cuerpo y sus características. Autores como Fernández, Labena, Rueda y Puga (1988) presentan tablas que ilustran el crecimiento –en estatura y en peso–, de las cuales se pueden extraer las siguientes reflexiones:

- Se da importancia a que los valores de un sujeto concreto se sitúen dentro de lo que se llama normalidad estadística.
- También se valora que el crecimiento no se interrumpa antes de su tiempo y de forma irrecuperable –puesto que debe ser progresivo–, y la curva de crecimiento ha de ser coherente consigo mismo (no será idéntica la curva de crecimiento de un niño que nace con bajo peso que la de otro que nace con un peso normal).
- En la curva del crecimiento se resalta el dimorfismo sexual, ya que adopta perfiles ligeramente diferentes según el sexo.

- Al alcanzar su techo, la curva de crecimiento se para a los 16 años en las chicas (edad en la que dejan de crecer), y a los 18 años en los chicos; aunque puede darse una variación de más o menos 2 años.

2.3. El nacimiento y la primera infancia

Desde que el cigoto existe hasta el nacimiento se distinguen dos etapas: la embrionaria (de 0 a 8 semanas), y la fetal (de 9 a 36 semanas).

Al igual que la mayoría de los niños atraviesan felizmente la vida intrauterina, pasan también sin problemas por el proceso del parto. No obstante, un problema para considerar dentro de este trascurso es el de la anoxia neonatal (dificultad respiratoria en el momento del paso a la respiración aérea independiente) que, en algunos casos, puede resultar severa y dejar secuelas en forma de retrasos madurativos y lentitud en el desarrollo psicomotor.

Y es que, los niños nacen equipados con una serie de reflejos, unas conductas no aprendidas o formas espontáneas de responder a ciertos estímulos. Los recién nacidos exhiben una amplísima variedad de reflejos durante sus primeros meses de vida, algunos de los cuales tiene carácter supervivencial para el bebé –como ocurre con el reflejo de succión–, otros carecen de valor para la supervivencia actual, pero

pueden haber sido tan importantes en la evolución de la especie que en su momento pasaron a formar parte de la dotación genética humana. Todos estos reflejos están presentes en el momento del nacimiento pero, a partir de ahí, algunos desaparecerán en el curso de los cuatro o cinco primeros meses, mientras que otros se convertirán en acciones voluntarias (agarrar, por ejemplo) y otros seguirán siendo reflejos toda la vida (cerrar los ojos si alguna estimulación visual les molesta). La presencia de estos reflejos en el neonato, así como su progresiva desaparición posterior, son signos de normalidad evolutiva que indican sencillamente que la corteza cerebral controla voluntariamente acciones y movimientos que antes estaban automatizados.

Podría decirse que los reflejos neonatales más característicos son los que se presentan en la tabla que, a continuación, se adjunta:

REFLEJO	CARACTERIZACIÓN	DESAPARICIÓN
<i>Succión</i>	Chupa todo lo que entra en contacto con los labios, ya que la boca es su principal fuente de placer en estos momentos.	Pasa a ser voluntario sobre los 4 meses.
<i>Hociqueo</i>	Busca con su boca cualquier objeto que sea fuente de estimulación.	Desaparece sobre los 4 meses, siendo luego voluntario.
<i>Aferramiento</i>	Presiona con la palma de la mano cualquier objeto.	Desaparece sobre los 4 meses, siendo luego voluntario.
<i>De Moro</i>	Cuando se produce un sobresalto (por ejemplo un fuerte ruido) arquea el cuerpo, flexiona una pierna y extiende los brazos para abrazarse a sí mismo.	El sobresalto pasa a ser voluntario a los 4 meses, mientras que el abrazarse desaparece antes.
<i>Marcha automática</i>	Cuando se pone en posición de andar mueve las piernas como si estuviera haciéndolo –cuando todavía es pronto–.	Desaparece hacia los 2-3 meses, aunque aparecerá más tarde como voluntario.
<i>Retraimiento del pie</i>	Cuando se le pincha la planta del pie flexiona la rodilla y retira la pierna.	Permanente.
<i>Parpadeo</i>	Cuando hay luces intensas o situaciones de sobresalto cierra los ojos.	Permanente.
<i>Natatorio</i>	Cuando se le introduce en el agua, patatea rítmicamente y mantiene la respiración.	Desaparece sobre los 4-6 meses.
<i>Babinski</i>	Cuando se le pasa un objeto punzante por la planta del pie, lo dobla y abre los dedos en abanico.	Desaparece al final de primer año.
<i>Tónico del cuello</i>	Cuando se tumba con la cabeza girada a un lado, adopta una posición de esgrima.	Desaparece antes de los 4 meses.

Tabla 2.1 Resumen de los reflejos neonatales más característicos. Adaptado de Vasta (2006)

2.4. Bases del desarrollo psicomotor

En psicomotricidad puede apreciarse cómo los componentes madurativos se relacionan con la madurez cerebral, así como con las personas y los objetos, mediante movimientos y acciones del niño. Por esta razón, Mora y Palacios (1990) la definen como un nudo que ata psiquismo y movimiento hasta confundirlos entre sí en una relación de implicaciones y expresiones mutuas, es decir, como fuente de expresión de los conocimientos que ya se tienen, como medio de generar nuevos conocimientos, vivencias y emociones.

Cuando se habla de psicomotricidad se hace referencia a los movimientos corporales que permiten la relación entre organismo y medio ambiente, donde la meta de su desarrollo no es otra que el control del propio cuerpo, hasta ser capaz de sacar de todas las posibilidades de acción y expresión que le sean posibles.

El niño recién nacido todavía no controla su cuerpo (por ejemplo, es incapaz de mantener erguida su cabeza y de mantenerse sentado); no obstante, al final de la primera infancia, controlará la posición de su

cuerpo, de las piernas, brazos y tronco, y será capaz de gatear, andar y más cosas.

Podría decirse que el progresivo dominio del control corporal, se ajusta a dos leyes básicas:

Ley céfalo-caudal: según la cual se controlan antes las partes del cuerpo más próximas a la cabeza, extendiéndose posteriormente el control a otras zonas. Así, la cabeza se controla antes que el tronco, por ejemplo.

Ley próximo-distal: según la cual se controlan antes aquellas partes del cuerpo más cercanas al eje corporal; es como si hubiese una línea imaginaria que dividiera el cuerpo en dos partes. Así, la articulación del hombro se domina antes que la articulación del codo, por ejemplo.

Con el movimiento, el niño va controlando e integrando voluntariamente mayor número de grupos musculares, haciéndose así progresivamente más preciso y permitiendo la incorporación de repertorios psicomotrices especializados y complejos.

Como se ha señalado con anterioridad, a lo largo de los dos primeros años se asiste a un creciente control del propio cuerpo por parte del bebé. Algunos de los hitos más característicos de esta evolución aparecen descritos en el calendario motor o desarrollo del control postural que, a continuación, resumimos.

Control de la cabeza	3-4 meses
Coordinación ojo-mano	3-4 meses
Posición de sentado con apoyo	4-5 meses
Posición de sentado sin apoyo	6-7 meses
Locomoción antes de andar	8 meses
Sostenerse de pie con apoyo	9-10 meses
Sostenerse de pie sin apoyo	10 meses
Caminar con dos puntos de apoyo	10-11 meses
Caminar con un punto de apoyo	11-12 meses
Caminar sin ningún punto de apoyo	12-14 meses

Tabla 2.2. Calendario motor

Cabe destacar que este calendario puede presentar variaciones entre los niños, ya que –se vuelve a recordar– el desarrollo psicomotor se produce impulsado por un doble estímulo: por un lado, la maduración biológica, que permanece inherente al propio proceso de crecimiento y, por otro lado, la estimulación social que recibe.

3. DESARROLLO COGNITIVO

Este bloque, referido a la cognición del bebé, implica inteligencia y aprendizaje, memoria y lenguaje, hechos y conceptos, creencias e ideas, enseñanza y educación.

Imagina por un momento que eres un recién nacido que comienza a tener pensamientos. Las imágenes, los sonidos, los olores y las sensaciones físicas que son nuevas y cambian constantemente bombardean tu conciencia limitada. Seguramente inten-

tarás entenderlos, conectando los olores con las imágenes visuales y los gustos con los sentimientos; desarrollarás las percepciones de los objetos, de las personas e incluso de las partes de tu propio cuerpo; tendrás que deducir cuáles se relacionan contigo, cómo y cuándo; y, finalmente, deberás unificar sensaciones, objetos, personas, acontecimientos, rasgos permanentes y transitorios, causas y efectos. Este sería el comienzo de tu cognición.

Al final del primer año –y muchas veces antes– el bebé tendrá categorías para organizar y pensar sobre los objetos que le rodean, entender cómo sus acciones pueden determinar que las cosas ocurran, tendrá objetivos y sabrá cómo lograrlos, y comenzará a hablar. Al final del segundo año ya se expresará mediante oraciones, pensará antes de actuar e intentará ser alguien o algo (una madre, un avión) que nosotros sabremos que no es.

No hay duda, entonces, de que la inteligencia infantil es un gran tema del que hay mucho por describir.

3.1. Procesos cognitivos básicos

3.1.1. La percepción

Es la acción de captar la realidad mediante la ordenación de los datos aportados por los sentidos. Las investigaciones en psicología evolutiva permiten abstraer dos conclusiones:

- El mundo perceptivo-cognitivo de los bebés es rico, complejo y ordenado, aunque diste mucho de las características que tendrá más tarde.
- Las destrezas y competencias perceptivo-cognitivas de los bebés y niños no existen por capricho, sino que están al servicio de las relaciones del niño con el mundo (ya sean objetos o personas).

A los pocos meses del nacimiento –antes de los 4-6 meses–, el mundo perceptivo de los bebés ha alcanzado importantes niveles de funcionamiento. La percepción avanza mucho en poco tiempo, y este avance es más claro si lo comparamos con otras competencias, como por ejemplo la del lenguaje. Y es que, quizás, el desarrollo perceptivo funciona como una plataforma de lanzamiento a partir de la cual se desarrollan otros aspectos cognitivos.

La percepción permite al bebé y al niño ponerse en contacto a través de los sentidos con su medio, permitiéndole situarse en el entorno.

La conducta perceptiva del bebé está condicionada en parte por su código genético y, en parte, por la historia de los propios aprendizajes. A su vez, cuando determina el código genético no tiene por qué estar presente totalmente desde el primer momento del nacimiento, sino que se irá dando según el momento madurativo del propio organismo.

Por su importancia y por el gran número de estudios realizados se hace hincapié en la percepción visual, la percepción auditiva y la coordinación intersensorial.

a) Percepción visual

El niño recién nacido mira a un objeto que se sitúa ante sus ojos y lo sigue cuando se desplaza lentamente ante él. Su movimiento de ojos, sin embargo, no es suave ni continuo antes de los dos meses; hasta ese momento es como si siguiese los botes de una pelota, es decir, va como a sacudidas breves.

Los recién nacidos ven, aunque su agudeza visual y su capacidad de acomodación del cristalino ha de mejorar todavía. Antes de los 6 meses estos aspectos han alcanzado valores semejantes a los de los adultos. Los niños pequeños ven el mundo en color, ya que la visión en color es una cualidad innata.

Además, los recién nacidos pueden hacer pequeñas exploraciones visuales según sus preferencias (brillo, contraste, movimiento, color, estímulo visual más sonido, etc.). Estas preferencias visuales serían innatas.

A este punto se plantean las siguientes preguntas: *¿Qué es lo que hace que el bebé mantenga la atención?* También se puede plantear la pregunta al revés: *¿Qué hace que el bebé no mantenga la atención?* A lo que podría responderse con dos razones: 1) porque cuando se habitúa a ver un objeto deja de mirarlo, o 2)

porque interviene la memoria que le sitúa ante algo ya conocido, de lo que guarda información coincidente con aquella presente en ese instante.

A este respecto, diversos autores dicen que a medida que el niño crece, su atención deja de ser cautiva, es decir, la atención que estaba determinada por las características de los estímulos se va convirtiendo en una atención voluntaria en la que intervienen también las experiencias, los intereses, las motivaciones..., cobrando, pues, protagonismo el sujeto y no ya solo el estímulo y sus características.

A modo de conclusión, se dice que en los bebés los dos factores determinantes de la atención son:

- 1.- La discrepancia (presencia de estímulos diferentes a otros ya conocidos).
- 2.- La complejidad del estímulo (todavía no excesiva).

b) Percepción auditiva

Conviene señalar una serie de datos sobre los que existe bastante unanimidad entre los experimentadores:

- Los niños responden a los sonidos incluso antes del nacimiento, moviéndose en el interior del seno materno cuando los sonidos se perciben con alta intensidad.
- Existen diferencias apreciables entre unos bebés y otros, al igual que existen entre los adultos.
- Los bebés no solo oyen sino que también son capaces de realizar conductas de localización auditiva.

va, por ejemplo girando la cabeza y/o los ojos.

- Los bebés se sienten atraídos de manera especial por aquellos sonidos que se sitúan en la frecuencia propia de la voz humana.
- Los bebés dan muestras de discriminación entre unas voces y otras, sean familiares o no. A los dos meses ya discriminan “ma” de “na” y “ba” de “pa”.

En lo que se refiere a otras modalidades sensoriales como son el olor, el sabor y los sentidos cutáneos (tacto, presión, dolor, temperatura...) todas son funcionales en el nacimiento, perfeccionándose con rapidez en las primeras semanas.

c) Coordinación intersensorial

Las diversas modalidades perceptivas (visión, audición...) no funcionan aisladamente, sino que se coordinan de modo que, por ejemplo, el

niño mira cuando oye algo. La coordinación intrasensorial mejora en el curso de las primeras semanas y meses de vida. Y la estimulación que recibe el niño es polimodal –pues le llega a través de diferentes modalidades sensoriales–, e intermodal –ya que su capacidad de integrar la información que le llega por medio de diferentes modalidades sensoriales va mejorando–.

3.2. Inteligencia sensoriomotora

Hablar sobre inteligencia sensoriomotora es hablar sobre el nacimiento de la inteligencia y, además, hacerlo en términos propios de Piaget –psicólogo suizo del siglo XX–; aunque debe precisarse que la teoría de Piaget no es una teoría del desarrollo psicológico, sino una teoría de la inteligencia.

UNAS OBSERVACIONES PRÁCTICAS...

Desde una perspectiva educativa, y teniendo presente lo indicado en este punto, podríamos resaltar algunos aspectos prácticos:

- No hay nada tan crucial para un bebé como sus cuidadores primordiales (normalmente la madre).
- El rostro humano es un magnífico compendio de las características de los estímulos que atraen la atención del bebé (brillo de los ojos, contraste, color, movimiento, complejidad razonable, discrepancia moderada).
- El estímulo auditivo que más atrae a los bebés es la voz humana.
- El niño capta olor del cuerpo de la madre y se habitúa a él.
- Por otra parte, también los adultos se sienten atraídos por los bebés pequeños.
- Las afirmaciones hechas en relación con la madre son extensibles a otras personas que mantengan con el bebé una relación estable.
- El de la percepción es, pues, un buen ejemplo de cómo los bebés están orientados genéticamente a la interacción social. Las personas que rodean al bebé, lo cuidan y lo educan son responsables de llenar el contenido del conjunto de potencialidades con las que el niño viene equipado desde el momento de su nacimiento.

Tabla 2.3 Ejemplo de una observación práctica

3.2.1. La inteligencia según Piaget

Cuando el joven Piaget (1999) se propone estudiar la génesis del conocimiento, desde el pensamiento infantil al razonamiento científico adulto, encuentra en el evolucionismo darwiniano la perspectiva a partir de la cual orientar sus investigaciones.

La conducta típicamente humana se organiza, según Piaget, en esquemas de acción o conocimiento que elabora el sujeto a partir de su experiencia individual y que pueden coordinarse en función de su meta intencional, los cuales forman estructuras de conocimiento de diferente nivel. La función que integra estas estructuras y sus cambios es la inteligencia.

La inteligencia comporta dos aspectos interdependientes: adaptación y organización, que están presentes en cualquier forma de inteligencia y varían según los momentos evolutivos. Estas dos dimensiones, sin embargo, no son de orden empírico sino teórico, es decir, sirven para explicar y describir los comportamientos inteligentes concretos. De esta forma, Piaget entiende la inteligencia como la expresión superior de la adaptación del organismo al ambiente y el mejor instrumento de supervivencia.

La adaptación (interacción efectiva entre el sujeto y el medio ambiente) se realiza tanto a través de la asimilación (incorporación de experiencias nuevas a esquemas de

acción o conocimientos anteriores), como de la acomodación (las estructuras previas o anteriores deben modificarse según se adquieren nuevas experiencias y a medida en que se avanza en el desarrollo). Y, por medio de la organización, el sujeto integra los conocimientos en un sistema de modo que todo tenga sentido.

3.2.1.1. Algunas precisiones terminológicas

Estructura intelectual: forma concreta de organizar el conocimiento, propia de cada momento del desarrollo y que resulta de las funciones de la organización y la adaptación.

Estas estructuras se protegen de los cambios ambientales adaptándose, lo que puede suponer bien un ajuste sujeto-medio que preserve la previa organización, o bien una adecuación a las nuevas condiciones que lleve a un cambio en la organización y que, a su vez, dé lugar a una estructura superior intelectual.

Esquemas: pautas o patrones organizados de comportamiento y pensamiento que poseen las características de ser generalizables, repetibles, perfeccionables, y que constituyen las unidades básicas de comportamiento.

El desarrollo intelectual es un proceso continuo que puede describirse como una secuencia de estadios. Para Piaget (1978), los estadios cumplen los siguientes criterios:

- El orden secuencial de adquisición debe ser constante, es decir, los lo-

gros del primer estadio preceden a los del segundo.

- Las actividades características de un estadio comparten una estructura de conjunto (por ejemplo, todo lo propio de un niño de 8-12 meses tiene una complejidad similar).
- Los estadios son jerárquicamente inclusivos, es decir, sus estructuras se integran en las del estadio siguiente (por ejemplo, primero aprende a golpear, después lo hará intencionalmente, y más adelante lo podrá hacer subordinando los golpes a una representación).
- La transición entre estadios es gradual y no abrupta, de modo que en cada estadio es posible identificar un nivel preparatorio al estadio y un nivel que ya completado o finalizado.
- Entre el nivel de preparación y el de finalización tiene lugar la elaboración de la estructura de conjunto típica de cada estadio.

3.2.1.2. *El desarrollo de la inteligencia. Los estadios*

Antes de centrar la explicación en el estadio de la inteligencia sensoriomotora se presenta, de forma muy general, el desarrollo de la inteligencia. Tal como expone Piaget, hay cuatro estadios subdivididos, a su vez, en otros subestadios (Quintero, 2005):

- 1) Estadio sensoriomotor (0-2 años): la inteligencia es fundamentalmente práctica, ligada a lo sensorial y a la acción motora.

- 2) Estadio preoperatorio (2-7 años): se caracteriza por el progresivo desarrollo de los procesos de simbolización, aún no integrados en estructuras lógicas. Limitaciones de este estadio serían el egocentrismo cognitivo, la ausencia de reversibilidad y la insensibilidad a la contradicción.
- 3) Estadio de operaciones concretas (7-11 años): se superan las limitaciones anteriores, logrando enfrentarse a situaciones reales donde las operaciones lógico-concretas ya son posibles.
- 4) Estadio de las operaciones formales (después de los 12 años): caracterizado por la lógica formal, el mundo de lo posible, las operaciones deductivas, el análisis teórico...

3.2.2. *Nacimiento de la inteligencia: la inteligencia sensoriomotora y sus subestadios*

Para Piaget la inteligencia se entiende como la capacidad de adaptación al medio a través de unas estructuras que se van organizando en niveles progresivos de complejidad, y que dan lugar a diversas etapas con características de organización cognoscitivas propias. En su desarrollo influyen factores como la maduración biológica, la experiencia del individuo, la tendencia a la equilibración (entre los elementos cognoscitivos y entre estos y el mundo exterior), y las transmisiones culturales.

El desarrollo intelectual se entiende también como un proceso que conduce a continuas reequilibraciones, cada una de las cuales engloba a las anteriores dentro de un sistema estructural más amplio y complejo.

Piaget distingue diversos niveles de inteligencia de acuerdo con las características de las estructuras, concretando los cuatro niveles o estadios anteriormente citados. Este capítulo se centrará en el estadio sensoriomotor –propio de los 0 a los 2 años–. Se distinguen, así, seis subestadios con sus formas específicas de adaptación.

3.2.2.1. Primer subestadio (0-1 mes)

Ejercicio de reflejos innatos.

Son reflejos que, bien son propios de los estados internos del organismo (hambre, sueño, orinar...) y están programados genéticamente, o bien están relacionados con los cambios en el entorno físico (simples como el estornudo, o más complejos como la succión). Estos reflejos, en general, se irán enriqueciendo y diversificando; y, si son hereditarios, se irán adaptando y acomodando gradualmente a la realidad:

- Asimilación: incorporación de nuevas experiencias para adaptarse a los cambios, y que presenta las características de repetición, generalización y reconocimiento.
- Acomodación: abrir los ‘viejos’ esquemas a las realidades nuevas, lo que supone la modifica-

ción de los esquemas de respuesta como resultado de nuevas experiencias.

Se distinguen tres tipos de asimilación y/o acomodación: funcional (succiona en una situación de estimulación para la alimentación), generalizadora (con las repeticiones los esquemas de acción se extienden a todo tipo de objetos, por ejemplo, chupetear todo); y reconocitiva (se discrimina ya un objeto de otro, por ejemplo, el pezón o tetilla de otros objetos chupables).

3.2.2.2. Segundo subestadio (1-4 meses)

Formación de las primeras estructuras adquiridas o hábitos.

Los nuevos esquemas se circunscriben a su propio cuerpo. En este subestadio se dan las reacciones circulares primarias –entendidas como esquemas simples de conductas– que, descubiertos fortuitamente por el bebé, se circunscriben a su propio cuerpo (por ejemplo, chuparse el pulgar). Si le gusta, repetirá; si repite, se instaurará un hábito (que en la terminología de Piaget se identifica con una estructura). Si continuamos con el ejemplo de la succión, el bebé ahora aprendería a sacar la lengua, mover los labios, chuparse los dedos..., hasta coordinar distintos reflejos consiguiendo así coger y llevarse algo a la boca. Aquí el bebé ya da muestras de curiosidad, mira atenta y no vagamente dando muestras de que oye.

3.2.2.3. *Tercer subestadio (4-8 meses)*

Reacciones circulares secundarias y procedimientos para prolongar espectáculos interesantes.

La reacción secundaria añade a la primaria la coordinación de esquemas simples cuyos efectos ocurren, ya no solo en el propio cuerpo, sino también en el entorno físico y social. Ejemplos serían el uso del sonajero o tirar cosas de la cuna; ambas acciones les resultan interesantes, por lo que sacude el brazo y la mano con la finalidad de oír la música, patalea y ve que así se mueve un muñeco colgado de la cuna. Aparece el llamado reconocimiento motor al asociar el objeto (sonajero) con el esquema de acción (agitar el brazo).

3.2.2.4. *Cuarto subestadio (8-12 meses)*

Coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas.

Existe coordinación de esquemas cuando se pretende conseguir una finalidad aunque no sea inmediata. Por ejemplo, quitar un obstáculo que impide coger otra cosa; aquí el bebé busca objetos desaparecidos, luego sabe cómo son, qué forma tienen..., aunque no los vea en ese preciso momento (pelota debajo del sofá).

3.2.2.5. *Quinto subestadio (12-18 meses)*

Reacciones circulares terciarias y el descubrimiento de nuevos medios/fines a través de la experiencia activa.

Las reacciones circulares terciarias resultan de la coordinación flexible de esquemas secundarios. En estas reacciones no se repiten idénticamente las mismas conductas, sino que se introduce alguna variación y se describe el efecto que esta produce. Por ejemplo, el niño es capaz de seguir la trayectoria de un objeto y buscarlo al final, aunque no lo vea (una pelota que ahora está bajo la mesa y no debajo del sofá –como ocurría en el caso anterior–); por ello ensayará y buscará hasta mirar debajo de la mesa y crear una asociación.

3.2.2.6. *Sexto subestadio (18-24 meses)*

Invención de nuevas combinaciones de esquemas a partir de sus representaciones.

El niño se moverá, no solamente bajo la acción directa de los objetos, sino también por la acción de algo simbólico. Así, podrá hacer aquello que es recordado, imitará y será capaz de diferenciar en el tiempo la imitación. Por ejemplo, jugar con una caja a camiones, hacer rodar algo redondo como si fuera una pelota...

A partir de los dos años, se dará una nueva función, la inteligencia simbólica –entendida como capacidad de distinguir entre un significante y un significado–, representando por medio de su significante. Podrá actuar sin tener presente el objeto,

pues podrá evocarlo de forma diferenciada ya que la inteligencia sensoriomotora se habrá interiorizado.

3.2.3. La inteligencia sensoriomotora después de Piaget

Las descripciones de Piaget se basaron en la observación de sus propios hijos, por lo que investigadores posteriores se han interesado en comprobar si estas observaciones se pueden aplicar a otros niños en contextos distintos. Las evidencias parecen confirmar la secuencia de las adquisiciones por subestadios, tal y como las describe Piaget. No obstante, otros psicólogos matizan que:

- La coordinación intersensorial es ya una realidad desde los primeros días de vida, al igual que la imitación.
- Las respuestas de conservación del objeto se dan antes de lo indicado por Piaget, sobre todo cuando se trata de personas significativas para el niño en comparación con objetos inanimados.
- El bebé no puede demostrar determinadas competencias, no porque no tenga esa competencia sino porque carece de los medios para demostrarlo (por ejemplo, buscará un objeto que se ocultó a sus ojos, pero el motivo no será su incapacidad sino que no pueda llegar a quitar el tapete que lo oculta).

3.3. Adquisición del lenguaje

3.3.1. Aproximación histórica

Para Chomsky (1989), la adquisición del lenguaje vendría determinada con base en las siguientes afirmaciones:

- La línea de separación entre la especie humana y otras especies se establece mediante el lenguaje.
- Es posible hacer una descripción de las características del lenguaje humano viendo sus aspectos comunes –universales lingüísticos–.
- La capacidad para hablar está determinada genéticamente.
- Los aspectos comunes de las lenguas se describen mediante la sintaxis de forma que, para estudiar la adquisición del lenguaje, se tendría que describir qué conocimiento sintáctico se da cuando el niño o la niña hablan.
- El punto anterior lo complementó más tarde introduciendo la semántica en los estudios sobre la adquisición del lenguaje.

Para Piaget, las características más destacadas en la adquisición del lenguaje serían:

- En la década de los sesenta del s. XX se hablaba de los prerrequisitos cognitivos como condición para la aparición del lenguaje; mientras que Piaget ya había citado el prerrequisito de la capacidad simbólica.
- El uso de la palabra supone haber adquirido previamente esta capacidad (la función simbólica que el

niño construye a lo largo del estadio sensoriomotor). El lenguaje sería una expresión de la capacidad cognitiva previa, siendo considerado un sistema simbólico y arbitrario.

- Junto a estos dos planteamientos, se añade un tercero que incide en los aspectos comunicativos del lenguaje. Aquí el sujeto pretende que el interlocutor tome conciencia de aquello que él le comunica como hablante. De esta forma, con el lenguaje informamos y regulamos las conductas de los otros. Por ello, aprender a hablar es aprender a desarrollarse con los otros.

3.3.2. El desarrollo de la comunicación prelingüística

- Durante los 3 primeros meses de vida, la habilidad más importante del bebé es la comunicación. Y es que, en la unión o simbiosis afec-

tiva entre el bebé y sus cuidadores surgen los rudimentos de la conciencia.

- Hacia los 4 meses, diversifica su interés entre el mundo de los adultos y el mundo de los objetos.
- Entre los 4 y 6 meses, la pareja bebé-adulto diversifica sus juegos, dejando que el centro ya no sea su propio cuerpo sino otros objetos o temas externos.
- Entre los 6 y 12 meses aparecen gestos determinados culturalmente como, por ejemplo, mover la cabeza para decir no; también emergen gestos idiosincrásicos (es decir, gestos solo reconocibles por la pareja bebé-adulto); se produce una diversificación en las expresiones faciales cobrando un gran protagonismo la mirada; y aparecen numerosas vocalizaciones, sobre las que hablaremos a continuación.

UNAS OBSERVACIONES PRÁCTICAS...

- Respecto a los sonidos y vocalizaciones, además del llanto, es importante mencionar que los primeros sonidos se dan prácticamente desde el primer mes, y que las formas de balbuceo se manifiestan, sobre todo, a partir del mes y medio.
- Los niños o niñas sordos balbucean también, lo que permite concluir que estas vocalizaciones están reguladas biológicamente.
- A partir de los 6 meses, el bebé presta una mayor atención a los sonidos de las conversaciones, sonidos que imita aunque de forma imperfecta. Algunos autores denominan esta fase como la del 'laleo'.
- Los niños sordos parecen experimentar un decrecimiento de su balbuceo, lo que indicaría que este cumple también una función de regulación social.
- A los 9 meses, el lenguaje del niño es cada vez más un reflejo del lenguaje de su entorno. A esta fase se le ha asociado con el término 'ecolalia' (palabra repetida). Ahora las vocales ya aparecen claramente pronunciadas.
- A los 12 meses, es normal la pronunciación de fonemas (p/t/m).
- Hacia su segundo año, el niño incorpora el aprendizaje de la entonación, con inflexiones, ritmos, pausas...
- Alrededor de los 24 meses, pronuncia todas las vocales y un gran número de consonantes, al igual que algunos diptongos; aunque el dominio completo del sistema fonológico puede demorarse hasta los cinco años.

Tabla 2.4 Observaciones prácticas en el área del lenguaje

3.3.3. *Del gesto a la palabra*

Durante el primer año, los gestos constituyen el medio más utilizado para mostrar sus intenciones, a lo que le acompaña también la expresión verbal.

Hacia el segundo año, el niño emite palabras y su adquisición va aumentando paulatinamente. La producción verbal del bebé-niño ahora se caracteriza por ser repetitiva, estable y sistemática. Por ejemplo, ‘ya ta’ (ya está) lo usa cuando termina el baño, cuando acaba de comer..., hasta que aprenda a decirlo correctamente. Un poco más tarde usará estas palabras en contextos diferentes nunca empleados con anterioridad, como si el uso de estas expresiones estuviera relacionado de forma creativa con otro tipo de acciones.

De la misma manera que el niño o niña extiende el significado de sus primeras palabras, cada vez comprenderá mejor el aspecto instrumental del lenguaje e incorporará palabras nuevas con un claro valor referencial

y apelativo (‘agua’ o ‘pelota’ equivaldrá a ‘dame agua’, ‘dame la pelota’).

El número de nuevas palabras que incorpora estará limitado por la memoria. Por ello, las palabras que usará tendrán valor polivalente de modo que, por ejemplo, ‘guau guau’ puede indicar perrito, pero también puede indicar un pajarito o cualquier otro animal.

4. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

El desarrollo psicosocial, por definición, incluye la combinación de dos elementos: la *psiquis* (que en griego significa “alma, espíritu, sentimientos”) y el contexto social (la familia, la comunidad y la cultura).

Este bloque, por tanto, tratará la combinación de, por un lado, la interacción entre emociones, temperamento y personalidad de un bebé y, por otro lado, todo el mundo social que incluye a la madre, el padre, otros cuidadores y la sociedad.

UNAS OBSERVACIONES PRÁCTICAS...

- El niño incrementa su vocabulario por la necesidad de nombrar las cosas que le rodean, pero también para expresar sus intenciones. Por eso, en la práctica educativa, la ampliación del vocabulario de los niños se debe hacer en el marco de sus actividades propias.
- Entre el periodo prelingüístico y el lingüístico hay una continuidad funcional, de modo que las primeras palabras cumplen las mismas funciones que los gestos a los que sustituyeron.
- Al final del segundo año aparecen las primeras inflexiones (singular/plural, masculino/femenino, etc.); las formas verbales que emplea se reducen a infinitivo y presente, ya que todavía no es capaz de diferenciar entre pasado y futuro; y se inicia en el uso del artículo y del pronombre personal, pero con muchas confusiones.

Tabla 2.5 Observaciones prácticas en el área de la comunicación

Se hablará de la socialización considerada como sinónimo de interacción entre el niño y el entorno. El niño, si bien nace indefenso, es capaz de aprender y tiene una preorientación social; tiene necesidades de protección y cuidados, afecto, exploración, de juego, de que le motiven... Y su desarrollo social se verá influenciado, además, por diversos factores como, por ejemplo, su salud o su sexo.

4.1. El proceso de socialización

A través de este proceso, el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura, al mismo tiempo que, recíprocamente, la sociedad se desarrolla y perpetúa.

Los procesos de socialización hacen referencia fundamentalmente a tres órdenes estrechamente interrelacionados: mentales, conductuales y afectivos.

1.1.1. Los procesos mentales

La adquisición de conocimientos sociales es precondition para los procesos de socialización conductuales y afectivos. En este periodo de 0 a 2 años, algunos de los conocimientos que se relacionan solo se dan de forma incipiente, no obstante, todos se enmarcan dentro de tres bloques:

1) Reconocimiento de las personas

- Los bebés son capaces de percibir algunas expresiones emocionales de los demás. Por ejemplo, a través de la visión de un rostro triste pueden percibir tristeza.

- El reconocimiento de las personas se da a partir de los 3 o 4 meses. Entonces buscan más el contacto con las personas conocidas que con las desconocidas, reaccionando ante la ausencia de la persona conocida con un aumento de la temperatura, del ritmo cardiaco, lloro y expresión de tristeza.
- A partir de los 8 meses, además de diferenciar entre las personas familiares y aquellas desconocidas, adoptan actitudes de precaución o miedo ante los desconocidos y reaccionan con conductas visuales (mirada recelosa o abierta), sonoras (gritos, lloros, vocalizaciones), motoras (ocultar la cara, abrazarse a la madre) o, sin más, se acepta al nuevo.

2) Reconocimiento de sí (físico)

- Parece ser que el reconocimiento de sí mismo es posterior al conocimiento de las otras personas de modo que, hasta el décimo mes, los niños no parecen reconocerse y, por ello, reaccionan ante su imagen como si fuera la de otro.
- A finales del primer año de vida, el niño muestra cierta habilidad para reconocerse a sí mismo diferenciándose de los demás, comenzando así a usar los pronombres personales.
- El conocimiento de sí mismo y el conocimiento de diferencias entre él o ella y los demás, posiblemente lo adquiera muy tem-

prano a medida que se relaciona con los demás.

3) Reconocimiento de su identidad y rol

- Más difícil es saber cuándo y cómo adquiere el niño o niña su identidad o *self*.
- Entre los contenidos de la identidad más estudiados están los referidos a la identidad sexual y la identidad de género.
- La identidad sexual responderá a este juicio: “yo soy nene”, “yo soy nena”.
- La identidad de género se entiende como el conocimiento de las funciones que la sociedad le asigna como propias del niño y de la niña.

En este período, la adquisición de la identidad sexual y de género sigue un triple proceso:

- 1) Reconocimiento conductual de los tipos de vestidos, adornos, juguetes...
- 2) Autoclasificación en una de las dos categorías sexuales: “como mi papá” o “como mi mamá”, lo que sucede entre los 18 meses y los 3 años.
- 3) A partir de los 3 años, usa su conocimiento de la identidad sexual y de género para definir con más claridad sus preferencias y valoraciones.

Se ha de señalar que los niños pequeños no distinguen entre identidad sexual y de género, sino que asimilan las

asignaciones sociales por el mero hecho de ser niño o niña. Por ello es muy importante que la intervención educativa en este campo se haga a esta edad.

4.1.2. *Procesos conductuales de socialización*

El desarrollo social implica aprender determinadas habilidades sociales y evitar aquellas conductas consideradas socialmente no deseables. Este conocimiento llega a valores, normas, hábitos y al control sobre la propia conducta.

Los procesos conductuales comportan, pues, el aprendizaje de hábitos sociales (comer, vestirse...) y habilidades sociales (dialogar, hablar, dar las gracias, pedir perdón...), así como aprender a evitar las conductas socialmente indeseables (gritar, romper cosas, pegar...).

La educación en estos ámbitos se inicia desde el nacimiento, aunque su verdadero desarrollo tenga lugar sobre todo a partir de los dos años.

Los aprendizajes que se inician antes de los dos años –lo que no significa que lleguen a completarse– podría decirse que son: la elección de ropa, la colaboración en el vestirse y desvestirse, el control de esfínteres, el manejo rudimentario de los cubiertos, el comunicarse por turnos, el cuidado de las cosas de la casa, el pedir cosas, el intercambiar cosas, etc.

Respecto al conocimiento de las normas y de los valores que regulan sus conductas, el niño o niña desconoce su sentido; por eso reacciona con rabia como expresión de un conflicto entre sus deseos y las exigencias de los adultos.

UNA OBSERVACIÓN PRÁCTICA...

El adulto debe estar atento a las demandas de los niños, respondiendo a ellas si son adecuadas, y no respondiendo si son inadecuadas. Y nunca debe aceptar las rabietas como forma de hacer una petición, ya que el niño aprende las conductas sociales por medio de la orientación, la instrucción, la práctica y el refuerzo.

Tabla 2.6. Observación práctica del adulto

4.1.3. Procesos afectivos de socialización

El apego y la amistad son vínculos afectivos que juegan un papel muy importante en el aprendizaje de conductas sociales y en la afectividad.

Se analiza así el apego como el vínculo afectivo que establece el niño con las personas que interactúan con él de forma privilegiada, y que se caracterizan en forma de:

- 1) Conductas: llores, seguimiento ocular de las personas, vocalizaciones, abrazos, conductas motoras de aproximación... El repertorio de conductas es muy amplio y dependen sobre todo del niño o niña, de lo que ha aprendido de sus hermanos y de la persona adulta con la que interactúa.
- 2) Representaciones mentales: recuerdos, concepto de sí mismo y de los demás y expectativas sobre las relaciones con estas personas. Estos modelos mentales se construyen sobre la base de la experiencia y también dependiendo de lo que los demás le transmiten. Por ello, es muy importante que los adultos comuniquen una visión positiva del otro.
- 3) Sentimientos asociados a las personas con las que el niño está vin-

culado: sentimientos de seguridad, bienestar y placer que están asociados con la cercanía a las figuras de apego; y en el caso opuesto, sentimientos de ansiedad cuando hay separación o dificultades en los contactos.

En el proceso de formación y desarrollo del apego, y durante estos dos primeros años de vida, podemos distinguir cinco etapas:

- 1.^a etapa (1-2 meses). El niño es buscador activo de estímulos sociales (voz, rostro, tacto, temperatura) de las personas que le rodean, y acepta los cuidados de desconocidos –si estos se los prestan siguiendo las pautas de aquellos conocidos–.
- 2.^a etapa (2-6 meses). Discrimina entre unas personas y otras, aceptando mejor a quien conoce, aunque sigue sin rechazo los cuidados de otras personas.
- 3.^a etapa (6-12 meses). Manifiesta conductas de preferencia y recelo, de miedo, de rechazo a los desconocidos, todo ello dependiendo de sus experiencias anteriores, de la forma de actuar del nuevo extraño, de la presencia o no simultánea de la madre...
- 4.^a etapa (1 año). A partir del año son cuatro los sistemas que inte-

ractúan entre sí y mediatizan las relaciones del niño con el entorno: exploración o descubrimiento del entorno, apoyo a vínculos afectivos con otras personas, afiliación o intereses por otras personas, y miedo, recelo o rechazo del desconocido. De esta forma, la figura de apego es la base de la seguridad del niño desde la que explorará su entorno.

• **5.ª etapa (2 años).** A lo largo de su segundo año el vínculo de apego se consolida gracias al desarrollo de las capacidades mentales y lingüísticas. Por otra parte, su mayor autonomía motora posibilita la ampliación del ámbito físico y social en el que interactúa (por ejemplo, a través del juego). En su ambiente familiar, el niño va tomando conciencia de los diversos tipos de relaciones según los miembros de la familia (por ejemplo, la intimidad de sus padres en su habitación de la que ellos no participan).

4.2. El desarrollo emocional

Las expresiones de la emoción se convierten en el código vital que facilita la vinculación de una persona con otra, son la ventana que permite a los que están fuera conocer el interior de la persona, y a la persona que está dentro mirar fuera. A medida que el bebé crece, ambos procesos se ponen en funcionamiento: sus emociones se tornan más fáciles de entender para los demás, y él también se va preparando para entender las expresiones emocionales de los demás.

Hasta cierto punto, el desarrollo emocional temprano sigue normas para cada edad relacionadas con el desarrollo físico y cognitivo. Por ejemplo, en el primer año, antes de que los niños caminen y hablen, tienen un espectro menor de emociones que en el segundo año, cuando la mayor movilidad coincide con más emoción. La secuencia usual del desarrollo emocional vendría resumida en el siguiente cuadro, donde vienen

UNAS OBSERVACIONES PRÁCTICAS...

- Los celos fraternos tienen su origen en la reestructuración del sistema familiar, ante la llegada de un hermanito, lo que supone una menor atención y una mayor exigencia. Los celos, probablemente, son inevitables y han de considerarse como una protesta ante el cambio, como una alarma ante el miedo a perder disponibilidad y dedicación por parte de los padres y, por ello, son normales los sentimientos ambivalentes ante el hermanito (*le quiero/no le quiero*).
- De esta forma, algunos de los errores que suelen cometerse ante tal situación podrían ser los siguientes:
 - No explicar con anterioridad el próximo acontecimiento.
 - Sacarle de la habitación justo cuando llega el nuevo hermano.
 - Enviarle con otras personas el día del parto, así como durante los primeros días que el bebé está en casa.
 - No llevarle al colegio en esos días.
 - Mostrarle cambios bruscos en las atenciones y exigencias.

Tabla 2.7. Observación práctica del apego

las edades en que aparece cada emoción.

4.2.1. *El primer año*

Los neonatos parecen tener solamente dos emociones identificables: están disgustados o están contentos. Lloran cuando tienen hambre o dolor, cuando están cansados o asustados (por un ruido fuerte o por la repentina pérdida de apoyo), y algunas veces sin ninguna razón aparente. El miedo reflejo surge cuando un bebé se sobresalta, pero su reacción no parece emocional, porque no es una respuesta consciente a una percepción. Ellos parecen felices y relajados cuando terminan de comer y los llevan a dormir.

Después de las primeras semanas se puede reconocer una mayor variedad de emociones. Aparece la curiosidad, o por lo menos el interés, cuando los bebés miran un objeto nuevo, oyen una voz interesante u observan un móvil. El interés por las personas se convierte en placer, evidenciado primero por la sonrisa social alrededor de las 6 semanas y luego, a los 3 o 4 meses, riéndose cuando la persona que lo cuida le hace gestos y sonidos que ofrecen la combinación justa de familiaridad y novedad. Las sonrisas completas con la boca abierta y las mejillas levadas casi no se ven hasta los 2 meses, pero son fáciles de producir por las madres a los 5 meses (Messinger y col., 1999). Y es que a los 4 meses, cuando ven a sus madres

felices en una grabación de video, ya esbozan una gran sonrisa (Kahana-Kalman y Walter-Andrews, 2001).

El enfado aparece un poco después, porque la hostilidad por lo general está desencadenada por la frustración, y esta surge cuando alguien o algo impide al individuo hacer alguna cosa que esperaba hacer. Por lo tanto, una cierta maduración de las habilidades motoras y la autoconciencia son los prerequisites para enfadarse. Aproximadamente a los 4 meses, los bebés se enfadan cuando sus manos son retenidas, se coloca un objeto interesante frente a ellos y quieren alcanzarlo pero no pueden. Entonces se irritan mucho, sobre todo cuando entienden más acerca de quién, qué y por qué se produjo la frustración (por eso, el enfado de un bebé de 8 meses al que su papá no le dejó ver una revista con fotos que el bebé trataba de ver, no es tan fuerte como cuando una hermana mayor coloca su juguete favorito fuera de su alcance).

El miedo aparece alrededor de los 9 meses, luego se va reforzando rápidamente y se hace cada vez más habitual y evidente para un observador, además de ser expresado mucho más claramente de dos maneras:

- El miedo frente a los extraños: se muestra cuando un bebé deja de sonreír ante una cara conocida y llora si una persona desconocida se acerca demasiado o se mueve de forma muy rápida. Este miedo se puede observar fugazmente a

los 6 meses y está completamente desarrollado entre los 10 y 14 meses.

- La ansiedad de separación: se expresa por lo general con lágrimas o enfado cuando el cuidador se marcha, aunque sea por unos pocos minutos. Este miedo al abandono suele darse entre los 9 y 14 meses.

La fuerza de muchas de estas emociones depende de las experiencias sociales del bebé, en particular de cómo responden a los padres. No obstante, al finalizar el primer año, todos los niños suelen expresar alegría, angustia, interés, miedo y rabia.

EDAD	EXPRESIÓN EMOCIONAL
Nacimiento	Llanto y alegría (estar contento)
6 semanas	Sonrisa social
3 meses	Risa y curiosidad
4 meses	Sonrisa plena frente a los otros y enfado
9-14 meses	Miedo a los acontecimientos sociales (extraños, separación del cuidador)
18 meses	Orgullo, pena y vergüenza

Tabla 2.8. La expresión emocional por etapas

4.2.2. El segundo año

A partir del segundo año, el enfado y el miedo van disminuyendo y se dirigen más hacia las situaciones que en realidad los enfadan o asustan. Aunque la frecuencia decreciente y la expresión más focalizada de miedo y enfado son el patrón más común desde los 18 meses en adelante, para algunos niños estas emociones se amplían y aumen-

tan en vez de disminuir. Del mismo modo, tanto la risa como el llanto se van diferenciando cada vez más, por lo cual las experiencias que en un momento seguramente desencadenaron gritos de alegría o dolor ya no lo hacen. Por ejemplo, los niños se caen con frecuencia cuando empiezan a correr pero, entre la caída y la reacción, los bebés de un año tardan en decidir si la caída fue divertida o dañina; entonces, y solo entonces, lloran o se ríen.

Las nuevas emociones aparecen por lo común hacia el fin del segundo año: el orgullo, la pena, la vergüenza, e incluso la culpa. A causa de que estas emociones requieren un conocimiento acerca de lo que las otras personas podrían estar pensando, aparecen en el contexto social. En realidad, durante los primeros dos años, el contexto social favorece, guía e identifica las diversas emociones del niño, de modo que a los 2 años no solo experimenta y expresa un amplio espectro de emociones sino que también conoce cuáles son los sentimientos mejor recibidos y cuáles resultan desagradables por los miembros de la familia y la cultura (Rothbart y Bates, 1998). Por ejemplo, en algunas familias el enfado casi nunca se puede expresar (“no me levantes la voz”), pero en otras el enfado es la reacción más común, incluso para las transgresiones menores. Todas las emociones, en particular el orgullo y la pena, muestran algunas variaciones culturales y familiares (Eid y Diener, 2001).

UNA OBSERVACIÓN PRÁCTICA...

- Es muy importante para un correcto desarrollo de la personalidad de un niño cuidar el entorno y ambiente que le rodea. La tarea fundamental de creación de un entorno positivo y enriquecedor le corresponde a los padres y/o cuidadores del niño. Es necesario estar muy atentos a las necesidades y demandas del niño, no solo a las necesidades básicas **físicas** (alimento, higiene, vestido, aseo, descanso...) sino también a las necesidades **psíquicas** (estimulación de los sentidos...) además de las **afectivas** y **sociales** (que le hablen, le miren, que le den cariño...).
- Esto no significa que haya que satisfacer todos sus deseos, ya que la adquisición de límites y la superación de la frustración son necesarias para la maduración y el desarrollo. Se trata de determinar cuáles son las necesidades reales que hay que satisfacer y cuál es el modo correcto de hacerlo; porque el mismo daño se le puede hacer al niño que no tiene sus necesidades cubiertas, como a aquel que carece de límites porque los padres atienden todas sus demandas y deseos –sean cuales sean–.

Tabla 2.9. Observación práctica de la personalidad infantil

5. BIBLIOGRAFÍA

- Berger, K. y Thompson, R. (1997), *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Chomsky, N. (1989), *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Eid, M. y Diener, E. (2001), "Norms for experiencing emotions in different cultures: inter- and intranational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 869-885.
- Ferrández, A., Labenz, C., Mayomam, E. y Puga, B. (1995), *Estudio longitudinal del crecimiento y desarrollo. Datos de 0 a 12 años del Centro de Estudio del crecimiento y Desarrollo Andreas Prader*. Gobierno de Aragón, Zaragoza.
- Kahana-Kalman, R. y Walker-Andrews, A.S. (2001), "The role of person familiarity in young infants perception of emotional expressions", *Child Development*, 72, 352-369.
- Messinger, D.S., Fogel, A. y Dickson, K.L. (1999), "What's in a smile?", *Developmental Psychology*, 35 (3), 701-708.
- Mora, J. y Palacios, J. (1990), "Desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares", en J. Palacios *et al.* (comps.), *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza (pp. 50-53 y 133-140).
- Piaget, J. (1978), *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1999), *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Quintero, M. P. (2005), *Revista Digital de Educación*, "El desarrollo evolutivo infantil. La evolución del pensamiento". Recuperado el 08 de julio de 2011, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n19/desa_cognitivo.pdf

Rothbart, M.K. y Bates, J.E. (1998), "Temperament", en W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 105-176). Nueva York: Wiley.

Vasta, R., Haith, M. y Millar, S. (2008), *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel Psicología.

GLOSARIO

Factores endógenos: son los que provienen del ambiente exterior, como las nuevas tecnologías, los valores de la sociedad, las oportunidades o limitaciones del ambiente (económicas, políticas, legales y sociales).

Factores exógenos: son los que crean la necesidad de cambiar alguna estructura o comportamiento, estos factores provienen del interior de alguna organización y son producto de la interacción entre sus participantes y la tensión provocada por la diferencia de objetivos e intereses.

Acomodación: implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. En este proceso se reestructuran cognitivamente los aprendizajes.

Adaptación: construcción de nuevas estructuras mentales alcanzadas a través de los procesos de asimilación y acomodación.

Asimilación: es el proceso mediante el cual un organismo se enfrenta a un

estímulo nuevo del entorno y lo incorpora sin modificarlo al esquema mental existente.

Conductismo: es una corriente psicológica que sostiene que el desarrollo de la personalidad y la adquisición de conocimiento son el resultado de un proceso de aprendizaje del tipo estímulo-respuesta.

Organización: función intelectual que da paso al desarrollo de estructuras mentales ordenadas, integradas e interdependientes que, en su conjunto, forman el sistema mental global.

Afectividad: desarrollo de la necesidad de vincularse a alguien, que provoca un cambio interior en la persona cuando está cerca de alguien con quien establece relaciones afectivas.

Angustia por la separación: reacciones emocionales fuertes y negativas experimentadas por individuos que se separan de sus figuras de apego.

Apego: relación entre individuos que expresa una necesidad innata de mantener proximidad con la figura que se mantiene un vínculo privilegiado y con independencia de la búsqueda de satisfacción alimentaria.

Egocentrismo: incapacidad en la primera infancia para distinguir entre el sí mismo y el mundo exterior, sus propias perspectivas y las de los demás.

Vínculo materno: apego emocional de la madre hacia el niño que garantiza la supervivencia al recién nacido.

Vínculo afectivo privilegiado: proceso de desarrollo de interacción entre el bebé y las personas que le rodean,

con las que establece una relación de apego principal.

LECTURAS RECOMENDADAS

Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (1999). En su libro *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Educativa*, segunda Edición. Madrid: Alianza Editorial. Primer volumen de la serie *Desarrollo psicológico y educación*. Se incluyen el periodo adulto y vejez, al tiempo que se mantienen y profundizan el análisis conceptual introductorio y el estudio de infancia y adolescencia. En su nueva edición, esta obra completamente renovada será el texto de referencia más relevante de la psicología evolutiva española en los comienzos del siglo XXI. Kamii, C. y DeVries, R., *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.

En los primeros ciclos educativos, pueden encontrarse verdaderas dificultades a la hora de establecer objetivos pedagógicos y las estrategias para alcanzarlos. Esta obra pretende apoyar a docentes de educación infantil, a partir de ofrecer una perspectiva general de la psicología evolutiva de Piaget. Su lectura permite adquirir saberes acerca de cómo el alumnado de esta edad procesa los conocimientos y desarrolla su inteligencia. Facilitará al maestro el desarrollo de objetivos y actividades de trabajo desde una perspectiva de enseñanza constructivista.

Vasta, R., Haith, M. y Millar, S. (2008), *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel Psicología.

Esta obra es la elección correcta, si el objetivo es profundizar en los conocimientos relacionados con el desarrollo humano durante la etapa de la primera infancia. Hace un especial énfasis en ofrecer una visión contextualizada de la evolución del individuo y lo consigue a partir de, en cada uno de sus ámbitos conceptuales, dar una visión sistémica acerca de todos los contextos sociales que pueden influir en el desarrollo del menor. A lo largo del manual, se especifica que el alumnado no puede ser considerado como un receptor pasivo de las influencias ambientales, sino como un productor activo de tales influencias. Considera como sistemas determinantes los contextos familiar, escolar y cultural.

VV. AA. (2008). En su libro *Psicología del desarrollo I: Desde el nacimiento a la primera infancia*, Mcgraw-Hill. España, presenta una organización evolutiva de los contenidos en dos bloques relativos a las primeras etapas del desarrollo: el desarrollo temprano (del nacimiento hasta los 2 años aproximadamente) y el desarrollo en la primera infancia (de los 3 a los 6 años). Dentro de cada bloque evolutivo los capítulos atienden los distintos procesos de desarrollo (cognitivo, lingüístico, afectivo y social). Un primer bloque hace referencia a las teorías clásicas

sobre el desarrollo, presentando los dos modelos teóricos más elaborados y con mayor impacto en nuestra área hasta la fecha: la teoría de J. Piaget y la propuesta de L. Vigotsky y su escuela. Posteriormente, se mencionan distintas explicaciones y teorías más recientes, pero ya circunscritas a diferentes áreas específicas del desarrollo. Se incluyen ejemplos y casos prácticos, cuadros, esquemas y figuras complementarios.

Sousa, David (2002), en su libro *Como Aprende el Cerebro*, 2.^a edición. Thousand Oaks, CA: Corwin, brinda información que puede ayudar a los educadores a tomar los descubrimientos sobre las funciones cerebrales y transformarlos en lecciones y actividades prácticas para la clase. Esta edición sigue incluyendo datos básicos acerca del cerebro que pueden ayudar a los estudiantes a aprender, además de informar sobre la manera en que el cerebro procesa información y da sugerencias para maximizar la retención, usando los momentos de mínima retención.

CAPÍTULO 3.- EL DESARROLLO DEL NIÑO EN LA INFANCIA (2-6 AÑOS)

Neli Pérez, Ignasi Navarro y Ana Belén Martínez

1. INTRODUCCIÓN
2. DESARROLLO FÍSICO Y PSICOMOTOR A PARTIR DE LOS 2 AÑOS
 - 2.1. Control del cuerpo y de la actividad psicomotriz
 - 2.1.1. *Crecimiento*
 - 2.1.2. *Progreso psicomotor*
 - 2.2. Lateralidad
 - 2.2.1. *Progreso de la lateralidad*
 - 2.3. Esquema corporal
 - 2.3.1. *El proceso de adquisición*
 - 2.4. Desarrollo de la grafomotricidad
 - 2.4.1. *Evolución del dibujo*
 - 2.4.2. *Evolución de la escritura*
3. DESARROLLO COGNITIVO EN LA ETAPA DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS
 - 3.1. Características del pensamiento preoperacional según Piaget
 - 3.2. Revisión crítica del pensamiento piagetiano
 - 3.3. Otros procesos cognitivos: atención, memoria y razonamiento
 - 3.3.1. *Atención*
 - 3.3.2. *Memoria*
 - 3.3.3. *Razonamiento*
4. DESARROLLO DEL LENGUAJE
 - 4.1. Etapas lingüísticas
 - 4.1.1. *Dos años, del gesto a la palabra*
 - 4.1.2. *Desarrollo del lenguaje a partir de los tres años*
 - 4.1.3. *Desarrollo del lenguaje a los cuatro y cinco años*
5. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD
 - 5.1. Teorías de la personalidad
 - 5.1.1. *Teoría psicoanalítica de Freud*
 - 5.1.2. *Teoría psicosocial: Erikson*

- 5.1.3. *Teoría de Wallon (2-6 años)*
 - 5.2. La autonomía
 - 5.3. El autoconcepto
 - 5.3.1. *El autoconcepto entre los 2 y 6 años*
 - 5.3.2. *La autoestima entre los 2 y 6 años*
- 6. EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS
- 7. LA SEXUALIDAD DEL NIÑO Y LA NIÑA
- 8. EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS
 - 8.1. El desarrollo de la comprensión de los demás
 - 8.2. La comprensión de los sistemas sociales
 - 8.3. La adquisición de normas y valores
 - 8.4. El desarrollo de la conducta social de los 2 a los 6 años
 - 8.5. Las relaciones entre iguales: la amistad
 - 8.6. Las interacciones sociales en el juego
 - 8.7. La agresividad
 - 8.8. La familia
 - 8.9. El estilo educativo
 - 8.10. Los medios audiovisuales y la educación
- 9. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

El presente capítulo hace referencia a la etapa del desarrollo de los niños entre los 2 y 6 años. En este período de sus vida se producen grandes cambios en todos los ámbitos: físico, cognitivo, social, etc.

El desarrollo del cerebro y la madurez de las neuronas, su capacidad de memoria, del pensamiento lógico y capacidad de análisis se sucederán en esta etapa. Clasificar objetos según criterios, compara objetos, un vocabulario más rico, la capacidad de inventar cuentos e historias, de aprender su dirección y número de teléfono, distinguir distintos espacios temporales como el pasado, presente y futuro, el control de esfínteres, etc. son algunos de los aspectos mas significativos de esta etapa. En lo que respecta al ámbito social, a esta edad el niño empieza a sentirse atraído por sus semejantes, por otros niños de su edad, e incluso establece amistades muy particulares. A través de los juegos el niño descubrirá distintos papeles y funciones dentro de los mismos, aprendiendo que existe lo bueno y lo malo, que puede ganar y perder, etc. Este período es pues, entre otras cosas, decisivo para el desarrollo de las cualidades intelectuales del niño, así como de su idea de la amistad. Emociones como la vergüenza y la culpa aflorarán en su vida, siendo necesario tener presente favorecer el buen desarrollo afectivo y emocional.

1. INTRODUCCIÓN

La acción docente comporta necesariamente una relación entre el maestro/profesor y el niño, sea cual sea su edad (escolar). Este es uno de los axiomas de la teoría de los actos comunicativos, pedagógicos o de otra índole. Esta relación tiene incluso la “llave de paso” de los mensajes y contenidos de la comunicación. Dicha relación descansa sobre un conocimiento mutuo de las personas que

intervienen. El niño poseen un conocimiento intuitivo de las personas con quienes trata; su conocimiento progresará rápidamente en estos primeros años de su vida social.

El pensamiento de sentido común debe asumir la urgencia de promover una generación de educadores que conozcan a fondo los procesos básicos del desarrollo psíquico integral del niño para una mejora del proceso educativo.

2. DESARROLLO FÍSICO Y PSICOMOTOR A PARTIR DE LOS 2 AÑOS

2.1. Control del cuerpo y de la actividad psicomotriz

2.1.1. Crecimiento

Con respecto al crecimiento, entre los 2 y los 6 años, los niños continúan incrementando su peso y su talla, aunque a un ritmo algo más lento que en los dos años anteriores. Por lo general, los chicos y chicas crecerán alrededor de 5-6 cm por año aproximadamente (de 90 cm con 2 años, pasan a los 115-120 con 6 años) y aumentarán de peso entre 2 y 3 kilos (de los 13-15 kg a los dos años, pasan a los 22-24 kg con 6 años)¹.

También el cerebro crece y se desarrolla y el encéfalo pasa de 200 g al nacer a unos 1200 g a los 5 años.

El crecimiento depende, además de la propia constitución física, de factores como la alimentación, hormonales (GH, p. ej.), el historial médico (enfermedades prolongadas), etc. Se da, pues, una interacción herencia-ambiente en la configuración de las curvas de crecimiento individual.

2.1.2. Progreso psicomotor

En este período, el cerebro ha alcanzado prácticamente su máximo desarrollo, pero el sistema nervioso continuará en su proceso de mielinización de las neuronas, encargado de favorecer la efi-

cacia de la transmisión neuronal, y que seguirá aproximadamente hasta los 4 años y medio.

Además de los progresos que se suceden en el cerebro, tanto la motricidad gruesa (grandes músculos del cuerpo) como la motricidad fina (pequeños músculos de la mano) se verán también afectados. Siguen vigentes las leyes de desarrollo motor para el control del cuerpo: céfalo-caudal, próximo-distal y general-específica.

Entre los cambios más relevantes sobre el aspecto psicomotor encontramos los relacionados con:

- La independencia: capacidad para controlar por separado cada segmento motor. Empiezan a ser capaces de realizar juegos que conllevan movimientos complejos distintos con cada mano. Por ejemplo, la mejora en la capacidad de recortar: sujetar bien las tijeras con los dedos mientras ejecutan los movimientos adecuados con la dirección adecuada, adaptándose y sujetando adecuadamente el papel.

Este progreso de independencia alcanzará su nivel óptimo entre los 7 y 8 años.

- La coordinación, o la asociación de patrones motores que inicialmente eran independientes, confluirán y se adaptarán para poder realizar movimientos más complejos, hasta alcanzar su automatización. Una vez automatizados los movimientos supondrá la capacidad de poder atender a aspectos que irán más allá de

¹ Datos del Instituto de Investigación sobre Crecimiento y Desarrollo. Fundación Faustino Orbegozo Eizaguirre, Bilbao

los motrices. Por ejemplo, centrar la atención en el contenido de lo que se escribe y no en la parte motriz de la escritura (forma, tamaño, direccionalidad...).

También se verá afectada la “psicomotricidad invisible”, referida a aspectos difícilmente observables entre los cuales encontramos: el control del tono muscular, del equilibrio, el control respiratorio y la estructura espacio-temporal. Estos aspectos afectarán directamente en el desarrollo psicomotor y la “psicomotricidad visible”. Aquellos éxitos psicomotores que observamos en la actividad motriz, implican ya no solo iniciar las acciones sino su correcta realización.

El desarrollo psicomotor de los niños en esta etapa se convierte en una

prioridad y una labor esencial por parte de padres y docentes (Aucouturier, B., 2004).

Refiriéndose al control de esfínteres, es habitual que se dé entre los 2 y 3 años, y cabe tener presente que aprenderán a controlar las heces antes que la orina y antes por el día (18-24 meses) que por la noche (2-3 años). Es importante tener en cuenta que puede haber variaciones entre unos niños y otros, según su madurez fisiológica, así como las diferencias en la forma en la que se introduce por parte de unos u otros padres. Es recomendable no adelantarse en este proceso, y favorecer la adquisición de esta capacidad desde un clima lúdico y exento de tensiones, para que la relación entre el niño y el adulto no se vea perjudicada.

2 - 3 años	3 - 4 años	4 - 5 años	5 - 6 años
▪ Correr, en contraste con el andar rápido del segundo año. ▪ Mantenerse sobre un pie, al menos 2 segundos. ▪ Tirar una pelota con la mano sin mover los pies de la posición inicial. ▪ Utilizar la cuchara para comer. ▪ Garabatear.	▪ Subir escaleras sin apoyarse, alternando un pie en cada escalón. ▪ Saltar a la pata coja. ▪ Botar entre 40 y 60 cm de longitud. ▪ Montar en triciclo. ▪ Usar las tijeras para cortar papel. ▪ Cepillarse los dientes. ▪ Ponerse una camiseta. ▪ Abrochar y desabrochar botones. ▪ Dibujar líneas y hacer dibujos con contornos. ▪ Copiar un círculo.	▪ Bajar escaleras con soltura y sin apoyo, poniendo un pie en cada escalón. ▪ Correr a la pata coja (5 botes aproximadamente). ▪ Botar entre 60-80 cm de longitud. ▪ Mayor control para empezar a correr, pararse y girar. ▪ Cortar una línea con tijeras. ▪ Doblar papel, usar punzón para picar, pintar formas simples. ▪ Utilizar el tenedor para comida. ▪ Vestirse sin ayuda. ▪ Copiar un cuadrado.	▪ Andar sobre una barra de equilibrio. ▪ Buen control de la carrera: arrancar, pararse y girar. ▪ Botar unos 30 cm de altura y cerca de 1 m en longitud. ▪ Lanzar y coger pelotas correctamente. ▪ Aprender a montar en bicicleta y patinar. ▪ Ir al ritmo de sonidos. ▪ Usar cuchillo, martillo, destornillador. ▪ Escribir algunos números y letras. ▪ Copiar un triángulo y un rombo.

Cuadro 3.1. Adquisición de destrezas motrices en el periodo 2-6 años.
Adaptado de Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C. (2006)

2.2. Lateralidad

El cuerpo humano es funcionalmente asimétrico, las personas tienden a emplear una mano, un ojo o una pierna sobre la otra al realizar determinadas actividades motrices, cada uno tiene sus preferencias laterales. Esta preferencia está determinada por la dominancia de los hemisferios cerebrales. En la mayor parte de las personas, el hemisferio dominante es el izquierdo; como el control del cerebro sobre el movimiento es contra lateral, es decir, el hemisferio izquierdo controla el movimiento del hemisferio derecho, la mayoría de las personas son diestras. Las personas serán zurdas cuando el hemisferio dominante sea el derecho (se da en el 10 % aproximadamente de las personas, mayoritariamente hombres). Existen, pues, diferentes tipos de lateralidad: homogénea, la persona es diestra o zurda de ojo, brazo y pierna. O cruzada, cuando se den distintas combinaciones, la más frecuente es ojo cruzado respecto a brazo y pierna, por ejemplo, ojo izquierdo, mano y pierna diestra. Y ambidextra, capacidad funcional parecida en ambos hemicuerpos, pero son muy excepcionales.

2.2.1. Progreso de la lateralidad

En algunos niños la preferencia lateral aparece en la primera infancia, otros continúan en un cierto nivel de indefinición durante la edad preescolar. A los dos años la lateralidad será indefinida pues los niños utilizarán de manera aleatoria una parte del cuerpo

(izquierda-derecha) sobre otra. Entre los 3 y 6 años esta se establecerá, pues alrededor de los 4 años se localizará una preferencia lateral. En caso de que no se haya determinado a los 5 años, será conveniente lateralizar, sobre todo, antes de iniciar el aprendizaje de la escritura. La primera recomendación para los niños no lateralizados a los 5 años es orientarlo para que sea diestro puesto que nuestro mundo está de algún modo hecho para diestros: libretas, picaportes, abrefáciles, el ratón del ordenador, etc.

2.3. Esquema corporal

Se pueden encontrar diversas referencias del concepto esquema corporal, de entre todas ellas podemos destacar las aportadas por:

- Le Boulch (1981, 1983), quien la define como “la intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, ya sea en reposo o en movimiento en función de la interacción de sus partes y de la relación con el espacio y objetos que nos rodean”.
- Frostig y Maslow (1984) la consideran como “la adaptación automática de las partes esqueléticas y a la tensión y relajación de los músculos necesarios para mantener una posición, para moverse sin caerse y para mover otros objetos con eficacia”.

El esquema corporal se refiere, pues, a la representación que se tiene

del propio cuerpo, de los diferentes segmentos corporales, de sus posibilidades de movimiento y acción, así como de sus diversas limitaciones (Mora y Palacios, 1990).

Existen estudios que plantean la diferenciación entre esquema corporal e imagen corporal, cabe considerar que la imagen corporal se relaciona con aspectos perceptivo-afectivos y con las sensaciones que provienen del propio cuerpo. La noción de corporalidad interior sería más propia del esquema corporal.

La adquisición del esquema corporal se da en una construcción progresiva, en la que los nuevos elementos se van añadiendo a los conseguidos como consecuencia de la maduración y de los aprendizajes.

2.3.1. *El proceso de adquisición*

La construcción del esquema corporal se consigue a través del proceso de aprendizaje (ensayos y errores) y de la adaptación de la acción del cuerpo a los estímulos y objetos del entorno. En este proceso se encuentran inmersos aspectos: perceptivos, motores, cognitivos, lingüísticos, así como la influencia de la experiencia social.

Las etapas del proceso de adquisición del esquema corporal se pueden sintetizar así:

1. Exploración de uno mismo y observación de los demás (durante el período de 2 a 6 años, la construcción está en plena elaboración).

2. Toma de conciencia del propio cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones (no comienza a estabilizarse hasta los 5 años).

3. Coordinación, estructuración e integración en una representación global y coherente (el proceso culmina de los 7 a los 12 años, con las representaciones mentales del espacio y tiempo).

A los dos años será capaz de señalar diversas partes de su cuerpo cuando se le pide, y con 3 años conocerá entre 20-30 partes distintas de su cuerpo por lo que aumenta la calidad y discriminación perceptiva respecto al propio cuerpo. Con 4 años, este conocimiento permite el desarrollo de nuevas habilidades motrices que se perfeccionarán a la largo del siguiente año. Finalmente, con 6 años, el niño reconoce entre 50-60 partes de su cuerpo, diferencia derecha-izquierda, adquiere independencia motriz, percibe el cuerpo como una unidad y posee equilibrio estático².

Un esquema corporal bien establecido supone, pues:

- Conocer la imagen del propio cuerpo.
- Saber que ese cuerpo forma parte de la identidad de un mismo.
- Percibir cada parte pero sin perder la concepción de unidad.
- Conocer las distintas posiciones que el cuerpo puede adoptar.
- Anticipar todas las nuevas posiciones que se pueden adoptar así

² VV. AA., 2006. *Personal laboral: Psicólogo*. Xunta de Galicia. Sevilla: MAD

como las consecuencias que estas posiciones y secuencias de movimiento pueden tener sobre el cuerpo y el entorno.

2.4. Desarrollo de la grafomotricidad

2.4.1. Evolución del dibujo

La primera expresión de registro gráfico de los niños toma forma de garabato y ocurre alrededor de los 18 meses de edad. Este primer trazo marcará el comienzo de la expresión que progresivamente lo llevará al dibujo, a la pintura y, también, más adelante, a la palabra escrita.

Por medio de los dibujos el niño logra expresar su estado psicológico y bienestar emocional, es, además, un medio de socialización con los demás y sirve también por cuanto permite desarrollar la motricidad fina. A

través del dibujo, los niños podrán expresar lo que sienten, ayudando así a lograr una relación entre su mundo interno y su mundo externo. Casi siempre los niños tienen la percepción de que han hecho algo importante y por eso obsequian sus garabatos con orgullo a quienes son parte de su vida afectiva (padres, abuelos, hermanos, maestros, etc.). La forma en que esos primeros trazos sean recibidos influirá notablemente en su desarrollo posterior.

Los garabatos tienden a seguir un orden bastante predecible. Comienzan con trazos desordenados en un papel y continúan gradualmente evolucionando hasta convertirse en dibujos con cierto contenido reconocible para un adulto. De manera general los garabatos se pueden clasificar en las siguientes tres etapas:

Garabateo descontrolado. A partir de los dos años y medio	• Los primeros trazos aparentemente no tienen sentido. • Carece de control visual sobre su mano. • Líneas rectas hechas con todo el brazo y en zigzag desde el codo. • A menudo mira hacia otro lado mientras grafica. • Los trazos varían de longitud y dirección. • No existe intención representativa. • Con frecuencia excede los límites del soporte gráfico. • Recoge sensaciones táctiles y kinestésicas. • Toma el utensilio de maneras diversas y suele ejercer mucha presión con él sobre el soporte.
Garabateo controlado. A partir de los tres años aproximadamente.	• Dirige su mano, con la vista, sobre la superficie donde grafica (coordinación visual-motora). • Al placer táctil y kinestésico se le suma su interés visual por las conquistas gráficas que va obteniendo. • Aparecen reiteraciones de trazos: circulares, líneas cortadas, puntos, etc. con centros de intersección. • Controla los espacios gráficos aunque a veces por el entusiasmo excede los límites del soporte. • Se reconoce autor por los trazos.

Garabateo con nombre. Alrededor de los 4 años aprox.	• Ejecuta formas cerradas, generalmente circulares y trazos sueltos que asocia con objetos de la realidad, dándoles así un nombre. • Hay intención representativa, aunque un adulto no pueda reconocer el objeto representado. Conciencia de estar dibujando. • A veces anuncia que es lo que hará antes de comenzar, y muy a menudo cambia de nombre mientras trabaja o cuando ha terminado. • <u>Usa el color con criterio subjetivo para reforzar el significado de las formas</u> Fases del dibujo: <i>I fase. Dibujos Preesquemáticos:</i> a. Se inicia entre los tres y cuatro años, y se supera alrededor de los cinco o cinco años y medio. b. Aparecen representaciones comprensibles por el adulto. c. La figura humana en forma de renacuajo es la primera representación (un círculo del que le salen unas rayas). d. Paulatinamente aparecen objetos de interés para el niño. e. Cambia muy a menudo la forma de representar un mismo objeto. f. El niño se concentra en representar las formas, el color tienen un interés secundario. g. Coexisten objetos reconocibles con formas incomprensibles (garabatos). h. Esporádicamente pueden aparecer transparencias. <i>II fase. De transición entre las etapas preesquemática y esquemática:</i> a. Se inicia entre los cinco o cinco años y medio y se supera alrededor de los seis años y medio o siete. b. Se interesa por representar la forma de los objetos. c. Aparecen la línea del suelo, o la franja del cielo. d. Hacia la finalización de la fase, la forma representativa de cada objeto se va estabilizando, no la cambia con tanta frecuencia con la que lo hacía antes. e. Los objetos representados pueden aparecer a veces por razones expresivas o emocionales algunas alteraciones formales, tales como supresión de partes, exageración de tamaños, del número de elementos o detalles, color notoriamente diferenciador, etc. Estas alteraciones transitorias, muy positivas, indican una relación flexible del niño con su medio. f. El color sigue siendo subjetivo, excepto para algunos elementos de la naturaleza, árboles, cielo, sol, etc. <i>III fase. De plenitud:</i> a. Se inicia entre los seis años y medio o siete y se supera alrededor de los ocho o nueve años. b. Los cambios más notables se producen en el manejo del color: ahora es objetivo y genérico. c. La forma de los objetos se estabiliza, este es un patrón personal de representación que logra cada niño, y que utiliza cada vez que necesita representar un mismo objeto. d. El esquema de figura humana está constituido por formas geométricas que separadas del contexto pierden significación.
---	---

2.4.2. Evolución de la escritura

Entre los estudios publicados sobre la escritura, son escasos los referidos a los aspectos motores, aumentan considerablemente los relacionados con los aspectos funcionales de esta. Condemarin y Chadwick (1990), distinguen tres etapas en el desarrollo de la escritura manuscrita:

en muchos casos se traducirá en un sentimiento de incompetencia y un posible rechazo hacia lo escolar. La escritura además de ser un aprendizaje motor, conlleva componentes cognitivos y motivacionales.

Por lo tanto, es recomendable introducir la enseñanza de la escritura un poco más tarde que precozmente,

<i>Etapa</i>	<i>Proceso</i>	<i>Aspectos motores</i>	<i>Implicaciones cognitivas</i>
<i>Etapa precaligráfica</i>	▪ Abarca desde que el garabato intenta ser una letra, hasta el dominio de la caligrafía. ▪ Letras de tipo círculo, palo o peine. ▪ Garabateo lineal o letras sueltas.	▪ Trazo tembloroso e inseguro. ▪ Falta de regularidad en el tamaño y la inclinación. ▪ Líneas con ondulaciones. ▪ Atado de letras imprecisa. ▪ Se crea el alógrafo.	
<i>Etapa caligráfica infantil</i>	▪ Formas convencionales. ▪ Letra no está personalizada. ▪ Regularidad y fluidez.	▪ Dominio de las destrezas motrices necesarias para producir una escritura ordenada y clara.	▪ Adquisición del código. ▪ Capacidad y voluntad de componer textos.
<i>Etapa postcaligráfica (adolescencia)</i>	▪ Letra personalizada.	▪ Aspectos instrumentales subordinados a la composición.	▪ Adquisición del código. ▪ Capacidad y voluntad de componer textos.

Fuentes (1998), afirma que al ser humano le gusta escribir porque quiere entender su vida.

Garton y Pratt (1989) indican que en la enseñanza de la escritura cabe esperar a que los niños hayan adquirido las suficientes destrezas perceptivo-motrices necesarias para reproducir las formas de las letras con la calidad que se suele esperar. El sometimiento a ejercicios mecánicos de copia para los que no disponen todavía de habilidad ni control motriz puede generar una tensión que

para afianzar las bases motoras y motivacionales de la escritura.

3. DESARROLLO COGNITIVO EN LA ETAPA DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS

Actualmente, todavía no se posee una teoría sobre el desarrollo humano cognoscitivo coherente y amplia. Los avances en el mundo del lenguaje, la escritura, la aritmética elemental aparecen en la psicología del desarrollo como guía del progreso de los seres

humanos, a través del manejo de los símbolos.

Piaget (1966) fue quien brillantemente inició la descripción-explicación de la vida intelectual de los niños, aunque quizás fuese demasiado condescendiente en el período entre la etapa sensoriomotriz y las operaciones concretas.

Según Piaget, el desarrollo cognitivo que se llevará a cabo en este momento evolutivo corresponde a la denominada etapa preoperacional, también conocida como inteligencia verbal o intuitiva. Abarca aproximadamente entre los 2 y los 6 años, y principalmente destaca el desarrollo de aspectos tan importantes como la función simbólica.

La función simbólica es la capacidad para utilizar símbolos y con ellos poder representar objetos, personas o sucesos ausentes, es la representación mental a la que una persona le asigna un significado. Conlleva, además, un gran avance en la capacidad de conocimiento y actuación con la realidad que rodea a la persona durante su desarrollo. La meta final es la acción interiorizada reversible y descentrada, organizada en sistemas de conjuntos y que ya constituye una verdadera operación mental. El niño se ve inmerso en el mundo de los signos: el dibujo, la imitación, el juego, las palabras, los números, las letras escritas, las analogías, las comparaciones, las clasificaciones y ordenaciones, entre otros, son modos de

expresión simbólica. El símbolo más común es la palabra hablada o escrita. Saber los símbolos de las cosas ayuda a pensar en ellas y en sus cualidades, a recordarlas y a hablar sobre ellas sin necesidad de tenerlas frente a nosotros, por lo tanto, los niños de esta edad pueden ahora aprender mediante el pensamiento simbólico (no solo mediante los sentidos).

3.1. Características del pensamiento preoperacional según Piaget

Piaget entendía el pensamiento preoperacional como una etapa preliminar para el posterior desarrollo de las operaciones concretas. Por este motivo presentó las características cognitivas de los niños de estas edades como un conjunto de carencias y limitaciones con respecto al pensamiento operacional concreto. El pensamiento del niño está dominado por aspectos perceptibles, no es capaz, pues, de realizar inferencias a partir de características que no pueden ser directamente observadas.

Las limitaciones del pensamiento de los niños enumeradas por Piaget fueron las siguientes:

- Centrarse en un solo aspecto de la situación, en un solo punto de vista (el propio), desestimando otras posibilidades o puntos de vista diferentes al propio. Elaboran juicios basados en apariencias preceptuales, centrándose en un solo aspecto.

- Razonamiento transductivo. Realiza asociaciones inmediatas entre los hechos y las causas. Posee un razonamiento que va de lo particular a lo particular.
 - Enfoque en una situación o estatismo. El niño preoperacional todavía no es capaz de comprender la transformación de un estado a otro, dificultades para comprender el cambio, es decir, no establecer relaciones entre los estados iniciales y finales de un proceso ignorando el proceso de transformación intermedio.
 - Irreversibilidad. Imposibilidad de pensar que una acción mental puede ir en ambos sentidos. Los niños no pueden deshacer mentalmente una acción que han presenciado.
 - Acción más que abstracción o realismo. El niño preoperacional piensa y aprende mediante un despliegue de “secuencias de la realidad”, tal como lo haría si estuviese actuando realmente. Resultado de ello es su excesivo realismo, que atribuye a los sueños y a las obligaciones morales.
- te de su propio yo, convencido de que todo el mundo percibe, piensa y siente igual que él, por ello con dificultades para ponerse en el lugar de los demás, es lo que definió como egocentrismo infantil. Este se caracteriza por:
- Animismo: dotar de vida a los objetos inanimados. Por ejemplo, creer que si la muñeca cae al suelo se hace daño.
 - Fenomenismo: establecer causalidad entre hechos próximos. Por ejemplo, pensar que basta tener ganas de dormir para que llegue la noche.
 - Finalismo: debe haber una causa para todo. Todo existe para satisfacer al hombre. Por ejemplo, “mi papá va a trabajar para ganar dinero y comprarme caramelos”.
 - Artificialismo. Las cosas han sido construidas de modo artificial por el hombre o un ser superior. Por ejemplo, las montañas han sido construidas piedra a piedra.
 - Lenguaje egocéntrico. Se pone de manifiesto en las repeticiones y monólogos que suelen mantener los niños de estas edades.

La tesis principal sobre el desarrollo cognitivo de los niños en el período entre los 2 y 6 años es que el egocentrismo impregna todas las manifestaciones de la psique infantil. Piaget entendía que la mente del niño estaba caracterizada por el caos y la confusión. Entendía al niño carente de un punto de vista propio, poco conscien-

La etapa preoperacional se divide en dos subetapas o periodos:

A) Período simbólico o preconceptual (2-4 años).

Surgimiento de la función simbólica: capacidad para hacer que una cosa, palabra u objeto sustituya, o represente alguna cosa (símbolos mentales). Permite liberarse un

poco del aquí y ahora, anticipar resultados conocidos, etc.

B) Período intuitivo o conceptual (4-7 años).

Reducción del egocentrismo; mayor capacidad para clasificar los objetos en diferentes categorías (tamaño, forma, color). Supera limitaciones cognitivas previas.

3.2. Revisión crítica del pensamiento piagetiano

Algunas investigaciones posteriores llevadas a cabo, han considerado que la descripción que hizo Piaget suponía un reduccionismo de las capacidades reales de los niños en estas edades.

Las tareas propuestas por Piaget exigían un nivel demasiado elevado de competencias atencionales, memorísticas y lingüísticas, que dificultaban la resolución de los problemas planteados, entorpeciendo la manifestación y demostración de las capacidades cognitivas reales de los niños en esta etapa. Además de esto, la poca familiaridad de los contenidos y la baja motivación de las tareas exigidas, condicionaba el fracaso en la consecución de los objetivos propuestos por Piaget a los niños de estas edades, más que por su capacidad cognitiva.

Margaret Donaldson (1978) tras una serie de investigaciones llevadas a cabo con la intención de reproducir las experiencias de Piaget (con una serie de modificaciones), obtuvo re-

sultados sorprendentes, entre ellos, que los niños sí eran capaces de entender el punto de vista de su interlocutor, que la manera de formular los problemas es fundamental a la hora de resolverlos, que los contenidos familiares y motivadores favorecen la capacidad de interpretar y situarse en otros puntos de vista.

En relación con el lenguaje egocéntrico, algunos estudios muestran que ya los niños de 4 años son capaces de adaptar su lenguaje al de los oyentes, según se dirijan a niños de su edad, más pequeños o adultos y que son capaces de mantener conversaciones con adultos sobre temas conocidos por ellos: comidas, juegos, salidas, etc.

En relación con el pensamiento animista, los niños de 3 años raramente piensan que los objetos familiares (piedras, lápices) tengan vida propia. Además, a los 6 años, incluso 8-10, aparecen planteamientos animistas (sol, nieve, viento), incluso algunos adultos dan respuestas animistas, cuando se refieren a objetos no familiares (por ejemplo, con los ordenadores).

En relación con el carácter prelógico del pensamiento que se ponen de manifiesto en tareas de conservación o clasificación, algunos investigadores han demostrado que si modificamos el número de elementos que intervienen en la tarea, su familiaridad o la demanda de la tarea, el rendimiento cambia.

Los conceptos básicos a construir por los niños de 2 a 6 años van a ser los siguientes por este orden:

1. Cualidades de objetos: físicas, conceptos básicos (corto/largo), canales de percepción (visual, táctil).
2. Relaciones sociales: familia, del centro, vivienda, de la comunidad, medios de comunicación y formas sociales del tiempo.
3. Uso de objetos: juguetes, herramientas, cotidianos...
4. Animales y plantas: reproducción, hábitat, utilidad...
5. Paisajes: entorno inmediato, lejano, urbano/rural, organización humana (clases, profesiones...).
6. Transformación y relaciones causa-efecto: por el paso del tiempo, la acción del hombre, de la naturaleza...

3.3. Otros procesos cognitivos: atención, memoria y razonamiento

3.3.1. La atención

La atención es uno de los procesos cognitivos que favorecerán al niño en la captación de todos los estímulos que le rodean, con ayuda de la percepción. Es un mecanismo de selección perceptiva que asegura la eficacia con la que se realiza el procesamiento de la información.

Al comienzo de la etapa infantil, el niño manifiesta su interés en prestar atención a los objetos circundantes y a las acciones realizadas

con ellos, seguirán atendiendo solo mientras no decaiga su interés y motivación. El surgimiento de un nuevo objeto implicará un cambio instantáneo de la atención hacia él o ella.

A lo largo de la etapa infantil, la atención irá mejorando en concentración y estabilidad. No se desarrolla o está madura hasta después de la infancia. Hay que aprender a focalizarla, controlarla y adaptarla.

Edad	Atención en un mismo juego
3 a 4 años	30 o 50 minutos aprox.
5 o 6 años	1 hora y 30 minutos aprox.

Cuadro 3.3. Periodos de atención sostenida según el desarrollo cronológico

El aumento de la estabilidad de la atención se manifestará también en actividades como observar láminas, escuchar cuentos, etc. Un niño de seis años será capaz de captar, analizar, valorar y destacar muchos más detalles que uno de tres años.

El cambio más significativo en la atención en la infancia, consiste en que los niños comienzan, por primera vez, a dirigir su atención, a ser capaz de guiarla conscientemente y mantenerla dirigiéndola hacia objetos y fenómenos utilizando para ello diferentes métodos. El adulto favorecerá la incorporación de nuevos tipos de actividades, medios y aspectos organizacionales que ayudará en la capacidad de dirigir la atención del niño. Por tanto, las capacidades atencionales se pueden entrenar y potenciar.

Con el lenguaje los niños comienzan por sí solos a denominar verbalmente aquellos objetos y fenómenos sobre los que deben prestar atención para lograr el resultado deseado, desarrollan la función planificadora, se hacen capaces de organizar previamente su atención con relación a las condiciones de ejecución de la actividad a realizar, expresan verbalmente hacia qué se debe orientar. Es, pues, el inicio de la atención voluntaria que regulará la conducta del niño, aunque predominará la atención involuntaria.

Los niños presentan más dificultades de concentración en actividades monótonas y poco atractivas. El juego, los elementos lúdicos, el cambio en las formas de las actividades favorecerán la atención.

Es importante matizar que el proceso atencional se verá influenciado y estará relacionado con otros procesos cognitivos como la memoria y el razonamiento, que ayudarán en la optimización del procesamiento de la información. Las capacidades atencionales podrán mejorar gracias a la interacción e intervención con los adultos y de otros niños.

3.3.2. *La memoria*

La memoria es un conjunto de procesos que posibilita el almacenamiento y la posterior recuperación de la información.

Una adecuada codificación, el establecimiento de relaciones con los

conocimientos previos, la actuación activa del niño, la reflexión, el análisis de la información y el juego son factores que ayudan directamente en la memorización y recuperación. La repetición no es pues una estrategia muy eficaz para la recuperación de la información, puesto que deja al sujeto en un papel puramente pasivo. Cabe considerar que la fatiga y la falta de motivación dificultan la recuperación de conocimientos almacenados en la memoria.

Aunque, a pesar de los condicionantes biológicos y/o evolutivos que afectan a la capacidad de almacenamiento y procesamiento de la información, la memoria aparece como un proceso susceptible de ser optimizado a lo largo de todo el ciclo vital, de ahí que, partiendo los modelos de memoria que ha desarrollado la psicología cognitiva, se hayan desarrollado también programas para optimizar la memoria dentro y fuera del currículo escolar.

La memoria infantil tiene básicamente un carácter involuntario, es decir, los niños no se plantean conscientemente recordar algo, por ello no aplican procedimientos memorísticos. La retención mental y la recordación incidental tienen lugar independientemente de su voluntad y de su conciencia. Las características del contexto y el estado emocional y afectivo son dos factores que facilitan la recuperación de la información.

La capacidad de memoria voluntaria, retención mental y recordación se inician en la edad mediana y se irán perfeccionando significativamente en los niños de mayor edad. Los niños aprenden gradualmente a repetir, discernir y coordinar el material, a fin de retenerlo.

Un tipo particular de memoria es la memoria autobiográfica, que se da entre los 2 y 4 años en los niños, y se refiere a la capacidad de describir recuerdos. Asociado a ello tenemos el concepto de amnesia infantil, que es la incapacidad del adulto de recordar sucesos personales ocurridos antes de los 3 años, debido al proceso de desarrollo de la memoria en esta etapa infantil inicial.

3.3.3. *Razonamiento*

La diferencia entre instinto y pensamiento está en el término razonamiento. El instinto es común a todos los seres vivos y, por el contrario, el razonar solo lo es del hombre. El razonamiento es el proceso cognitivo por el cual, a partir de lo que ya se conoce, se adquiere un nuevo conocimiento.

Se define, pues, como razonamiento a la capacidad de llegar a una idea nueva o conclusión a partir de proposiciones o ideas previamente conocidas también llamadas premisas.

El razonamiento lógico o cuasi-lógico, incluiría el razonamiento deductivo y el razonamiento inductivo.

El razonamiento no lógico, está relacionado con el uso e interpretación del lenguaje, la lógica difusa, los sentimientos, etc.

El desarrollo del razonamiento lógico se basa en las propias experiencias, la manipulación, la observación y, posteriormente, la expresión y verbalización que supondría ya un estadio más avanzado. No será hasta la educación secundaria cuando el razonamiento o pensamiento lógico-formal esté completamente desarrollado.

Percibir, comprender e interpretar (las diferencias y semejanzas) suponen un avance más en este desarrollo. Identificar, discriminar, comparar, agrupar, ordenar, clasificar, favorecen el pensamiento lógico.

El pensamiento simbólico se da cuando el niño deja de realizar todas las experiencias con las manos o de manera manipulativa directamente y es capaz de hacerlas con su mente. Por medio de él va ampliando sus conocimientos de la realidad y expresando sus vivencias a través del lenguaje que está directamente unido al desarrollo del razonamiento.

Lo que algunos autores han considerado como un pensamiento errático en este periodo de desarrollo, sin reglas, basado en algunos criterios perceptivos, se debe más bien a la dificultad de seguir reglas del razonamiento por las limitaciones que la atención y la memoria suponen en estas edades. El progreso en la capaci-

dad de razonamiento en estas edades está estrechamente vinculado al progreso en otras capacidades cognitivas como la atención o la memoria.

Finalmente, podemos hacer mención a un aspecto psicocognitivo más del desarrollo y que caracteriza de algún modo a los niños: la imaginación. Esta se relaciona, en sus orígenes, con el surgimiento de la función simbólica de la conciencia. Los niños comienzan a contar cosas, a relatar experiencias, a expresar verbalmente ideas que, por su contenido, maravillan a los adultos. Son creaciones cognitivo-emocionales.

La fantasía, la imaginación, consiste en una reorganización de los datos de la experiencia y combinación mediante nuevas relaciones, de manera que resulta una nueva experiencia ideativa, creativa. La imaginación del niño se va formando dentro del juego y aunque en la etapa infantil la imaginación es aún pobre y fragmentada, progresivamente va volviéndose más estructurada y organizada en la medida en que el lenguaje y el pensamiento van adquiriendo formas más complejas, y el niño acumula más vivencias y experiencias.

4. DESARROLLO DEL LENGUAJE

Uno de los autores más destacados es Vigotsky (1986) con su teoría del Doble Origen del Lenguaje, quien afirma que en un principio el

habla es preintelectual y el pensamiento preverbal, ambas se desarrollan de forma independiente hasta que en un momento dado confluyen, convirtiéndose el habla en racional y el pensamiento en verbal.

El lenguaje como conducta de interacción lo caracteriza como:

- a) Un sistema de símbolos convencionales, que mientras más se usa más se adapta a las normas sociales.
- b) Un sistema de regulación y autorregulación del comportamiento, ya que permite planificar, comprobar nuestra conducta.
- c) Una forma de conocimiento, tanto de los modos como de sus usos.

Existen diferencias individuales en la adquisición y desarrollo del lenguaje, como consecuencia de aspectos:

- Familiares: la estimulación ofrecida, la calidad de las interacciones, el lenguaje dirigido que suele ser más simple, de frases cortas, con repeticiones.
- Madurez neurofisiológica: es imprescindible que el niño haya alcanzado una adecuada maduración biológica, a nivel auditivo, fónico, articulatorio...
- Imitación de sonidos.
- Marco sociocultural: según a la clase social que se pertenezca se utilizará uno u otro código lingüístico (clase baja: código restringido, clase alta: código elaborado).

4.1. Etapas lingüísticas

4.1.1. Dos años, del gesto a la palabra

Durante esta etapa se lleva a cabo el paso de la comprensión pasiva a la emisión del lenguaje. Fases:

- 1.^a fase. Aparecen las holofrases. Se dan en un contexto determinado, son palabras que el niño utiliza como si se tratara de una frase en el adulto, son emitidas con diferentes tonos (pregunta, descripción...), contienen un mensaje o intención (pedir, rechazar, negar....) mucho más rico y complejo que el significado de la palabra en sí.
- 2.^a fase. De las dos palabras, también llamada del “habla telegráfica”. Se trata de combinaciones organizadas de dos palabras con una gramática infantil bastante diferente a la de los adultos, son creaciones originales de los niños. Resulta imposible reconstruir el significado de estas “frases” sin tener más información respecto al momento y lugar donde se han producido. Las palabras que se utilizan son el resultado de la combinación de nombres, verbos, adjetivos, por ejemplo: N + N ; N + V ; V + N ; N + A .

De los 18 a los 24 meses se da una explosión de vocabulario que no cesa hasta los 6 años, con ritmo de aprendizaje medio de diez palabras diarias

sobre ropa, juegos, animales, comida, rutinas, objetos... (sobre todo a partir de los dos años). Es importante que a los niños, incluso antes de empezar la escolarización en infantil de 3 años, se les asocie la palabra a la imagen (los niños aprenden señalando por lo que el aspecto visual es vital) y tengan una estimulación lingüística constante (hablarles, leerles, comentarles, enseñarles, dibujarles, etc.) dejando progresivamente el lenguaje puramente infantil.

4.1.2. Desarrollo del lenguaje a partir de los tres años

A partir de esta etapa el lenguaje aumenta considerablemente. Durante el 3.^o y 4.^o año de vida el lenguaje, aun teniendo cierto aire telegráfico, crece de forma vertiginosa: el vocabulario pasa de unas cuantas palabras a varios cientos, se incluyen preposiciones en las frases, aparecen el género y el número en las palabras, aparecen los artículos y las frases se hacen más largas y complicadas.

Durante el tercer año, se adquieren las reglas de sintaxis, es decir, se ordenan y se enlazan las palabras para formar oraciones y se unen estas entre sí. Emergen las sobrerregulaciones o hiperregulaciones, hacen regulares algunas formas de los verbos que son irregulares, aunque estas irán desapareciendo a medida que vayan escuchando modelos correctos.

Con 3 o 4 años son capaces de elaborar pequeñas narraciones, ex-

plicaciones, comparaciones, conversaciones..., y seguir una adecuación del discurso a la situación. A ello contribuye notablemente la escolarización infantil.

4.1.3. Desarrollo del lenguaje a los cuatro y cinco años

A los 4 o 5 años de edad los niños han adquirido los aspectos más importantes del lenguaje, aunque su desarrollo continuará durante toda la vida. Los nuevos contextos favorecen la aparición de nuevas vivencia, experiencias en la escuela, los amigos, la televisión, las lecturas... que proporcionarán gran variedad de conocimientos y nuevos modelos del uso del lenguaje.

A medida que vayan adquiriendo nuevas competencias y habilidades en el campo de la lectoescritura accederán a nuevos lenguajes como el matemático, lógico... que contribuirán en un enriquecimiento en el lenguaje que gana en cantidad y calidad, siendo más correcto.

El proceso de desarrollo del lenguaje no es idéntico para todos los individuos, puede depender de muchos factores, por lo tanto, se exponen un calendario aproximado pero que no debe ser común para todos los niños/as ya que cada uno tiene su propio ritmo.

Sobre todo se deben trabajar, desde los 3 hasta los 6 años, las habilidades de conciencia fonológica, es decir, la capacidad de ser consciente

de lo que escuchamos, de las unidades lingüísticas, su segmentación, su manipulación... Entre otras, es importante trabajar estas:

1. Identificar objetos que contienen unos fonemas y sílabas.
2. Discriminar gráfica y auditivamente palabras similares por sus grafías o fonética: bolo-polo, pala-bala.
3. Eliminar segmentos fónicos a las palabras para formar otras. Ej.: pamela-pala.
4. Identificar la posición que ocupan los fonemas en la palabra.
5. Identificar sílabas como integrantes de la palabra.
6. Segmentar palabras en sílabas y estas en fonemas.
7. Invertir el orden de las sílabas y formar nuevas palabras. Ej.: palalapa.
8. Discriminar el n.º de veces que aparece un fonema en palabras.
9. Formar palabras a partir de sílabas desordenadas.
10. Rimas, trabalenguas y onomatopeyas.

5. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

5.1. Teorías de la personalidad

Las personas se diferencian unas de otras por la herencia particular, el contexto y las influencias ambientales, que las hace singulares. Todo ello ayuda a conformar la personalidad pues es fruto de la acumulación de experiencias comunes a otros (desarrollo nor-

malizado), de experiencias únicas (las singulares vividas) y la herencia (genética, carácter, temperamento).

La personalidad será, pues, un conjunto de rasgos psicológicos fruto del desarrollo personal y la vida afectivo-social. Los aspectos que definen la personalidad son el autoconcepto y la autoestima, la autonomía personal, el desarrollo social y el apego.

Entre las descripciones clásicas sobre la personalidad se encuentran las aportaciones de Freud, Erickson y Wallon. Véanse a continuación algunos de sus aspectos más relevantes:

5.1.1. Teoría psicoanalítica de Freud

La personalidad está vinculada al transcurso y progreso del desarrollo de las pulsiones. En la fase fálica (3 y 6 años aproximadamente) la zona erógena son los genitales externos, que conlleva el descubrimiento de las diferencias de los genitales entre sexos. Se da el complejo de Edipo en niños y al complejo de Electra en niñas, referido al deseo sexual hacia el progenitor del sexo opuesto (intentando mantener una relación privilegiada). El miedo al castigo y el principio de realidad pone fin a esta fase y se pasa a la identificación con el progenitor del mismo sexo (formación del *superyó*).

5.1.2. Teoría psicosocial: Erikson

Este autor da más importancia a las experiencias sociales vividas que a los aspectos biológicos. Entre los 3 y 6 años, se produce una tensión evolutiva

entre 2 polos: iniciativa-culpabilidad. Cuando se potencia el polo iniciativa, los niños pueden desarrollar un verdadero sentimiento de autonomía. Por el contrario, si predominan las exigencias y restricciones, se desarrollan sentimientos de culpa, relacionados con la violación de las normas establecidas.

5.1.3. Teoría de Wallon (2-6 años).

Se da lo que él llama estadio de personalismo, que incluye 3 periodos diferenciados:

- a. De oposición o cabezonería (2-3 años): intentan reafirmar su yo oponiéndose a los otros.
- b. Periodo de la gracia (alrededor de los 4 años): intentan llamar la atención y reconocimiento de los otros utilizando todas sus habilidades y destrezas. Les gusta exhibir ante los demás sus capacidades.
- c. Imitación (4-5 años): cuando las gracias dejan de funcionar empiezan a imitar a los adultos buscando el reconocimiento y aprobación.

A partir de los 6 años se inicia el proceso de identificación con los adultos más cercanos, una etapa posterior que indica cierto dominio de las características personales, discriminación, selección y preferencia, etc.

5.2. La autonomía

El concepto de autonomía nos refiere a dos dimensiones: personal (seguridad en sí mismo) y social (integración). Estamos acostumbrados a escuchar, tanto desde la escuela como

desde la educación en el hogar, lo elemental que resulta para el niño la adquisición de una correcta autonomía personal. Es una forma de sentar las bases para un aprendizaje y desarrollo adaptativo, de manera que no requiera de los demás para cada paso sino que solo haga uso de los más capaces cuando necesite en verdad ayuda para la realización de tareas o superación de obstáculos.

Los factores implicados son psicomotor (desplazamiento y manipulación), intelectual (comprensión y expresión) y afectivo-social (afectos y empatía). Estos contribuyen a la conquista de la autonomía en niños de edades tempranas de modo que puedan seguir sin problemas su desarrollo y adquisiciones o aprendizaje general.

Muy importante es el hecho de enseñar hábitos, que no son más que rutinas, conductas sistemáticas que ayudan a organizar nuestros comportamientos y tareas diarias, que se dan en un mismo tiempo y/o lugar. Se caracterizan por su automatismo, constancia e identidad. Y las condiciones para su aprendizaje son la capacidad de imitación, curiosidad y admiración por el adulto.

De los dos a los seis años se van a aprender la mayoría de hábitos de la vida diaria que nos van a servir a lo largo de toda la vida. Aprendemos a dormirnos solos en la habitación, a aearnos, vestimos, comer sin ayuda, organizarnos nuestras cosas, seguir unos horarios establecidos en el ho-

gar, diferenciar actividades, ayudar en casa, etc. Y eso se aprende, por lo que es tarea tanto de padres (especialmente) como de docentes (en la medida que la situación lo permita).

5.3. El autoconcepto

5.3.1. *El autoconcepto entre los 2 y 6 años*

En esta etapa, el niño, tiende a describirse basándose en aspectos concretos y observables, especialmente mediante características referidas a su aspecto físico (“tengo los ojos azules”), de corte global (“soy bueno”), en base a sucesos externos y arbitrarios (“soy mala porque pegué a Juan”), o de índole psicológico-concreto (“me gusta jugar con mi amigo”). Se trata de un autoconcepto poco coherente, arbitrario y cambiante, que depende en gran medida de los educadores cercanos (familia y escuela).

Desde la psicología cognitiva actual, el autoconcepto se entiende también como un proceso en constante construcción, fruto de la interacción entre el sujeto y el medio, que no dicta mecánicamente la conducta, pero que influye en esta a través de dos procesos mediacionales: el afecto y la motivación. El autoconcepto es una estructura cognitivo-afectiva que contiene información personal (creencias, emociones, evaluaciones), pero a la vez juega un papel activo en el procesamiento de la misma (atención, memoria y utilización de la información).

Así pues, está en la base de los juicios y acciones de los individuos, tanto de uno mismo como de los demás.

5.3.2. La autoestima entre los 2 y 6 años

Se refiere a la visión que cada uno tiene de su propia valía y competencia, y forma parte del autoconcepto. Tiene un carácter multidimensional, pues puede referirse tanto a la propia competencia social, como laboral, escolar, personal, deportiva, etc. Así, una niña puede tener una alta autoestima en el aspecto académico pero baja en el físico.

Entre los 2-6 años, las evaluaciones suelen ser más idealizadas. Entre los 4-7 años, podemos hablar de cuatro dominios distintos: competencias físicas, competencia cognitivo-académica, aceptación por parte de los iguales y aceptación por parte de los padres. A los 7-8 años empezará a aparecer una autoestima global más objetiva.

Coopersmith (1967), con la metáfora “yo como espejo”, quiso expresar que para que un niño posea una alta autoestima debe también haberla sentido

de las personas que le rodean. En parte podría decirse que “somos lo que nos dicen que somos”.

Por otra parte, Gecas y Schwalbe (1983), consideran que el autoconcepto implica ir más allá del *self espejo*. Es decir, el concepto de sí mismo no depende de las valoraciones reflejadas por los otros, sino también de las acciones y consecuencias. Es un *self* más activo que la metáfora del espejo. Son, pues, relevantes: el contexto de la acción, su significado para el niño, las consecuencias no intencionadas de esa acción, la confianza en uno mismo y la capacidad y motivación para el esfuerzo.

6. EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS

Cabe diferencias dos tipos de emociones:

- Primarias: amor, el miedo, el duelo y la ira.
- Secundarias: de carácter social y aparecen más tardíamente que las primarias, por ejemplo, vergüenza, culpa, pena, orgullo... entre otras.

3/4 años	4/5 años	5/6 años
Manifestaciones externas: El lenguaje favorece la expresión y comunicación de los estados anímicos. Principales emociones: cólera (discusiones) y miedo (oscuridad, monstruos). Capaces de “manipular” a las personas que los rodean y explotar sus sentimientos. Hacen enrabiar sus hermanos o amigos, pero saben también consolarlos, hacerles risa. Aprenden que unos actos hacen enojar o complacen.	Comprensión y control de las propias emociones: Contextualización de las emociones. Aprenden a ocultar las emociones, diferencias entre el estado interno y la conducta externa. Pero no utilizan estrategias de disimulo, actúan conforme a lo que enseñan los padres.	Comprensión y control de las propias emociones: Comprensión entre una emoción real y una expresada. Se disimula a propósito. Se inicia el desarrollo de atribución de emociones sociales (vergüenza, culpa, pena).

Cuadro 3.4. La expresión emocional entre los 2 y los 6 años

Cabe tomar conciencia que la educación integral no solo abarca el intelecto sino que también hace referencia al sentimiento y la emoción, la imaginación y la acción emocional, como partes integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y de un buen desarrollo infantil (Shapiro, 1997).

Es importante favorecer el desarrollo emocional en los niños para lograr que sean emocionalmente competentes (Del Barrio, M. V., 2002; Goleman, D., 1996).

Estudios transculturales, referidos a la emocionalidad de los niños, muestran que los niños japoneses, al igual que los occidentales, no diferencian con nitidez lo que se expresa frente a lo que se siente antes de los cinco o seis años (Gardner, D. Harris, P.L., Ohmoto, M. & Hamazaki, T., 1988). Consideran que hacia los seis años se despliega la competencia de falsear la emoción, es decir, de ocultar las verdaderas emociones a sabiendas del efecto que ello comporta.

7. LA SEXUALIDAD DEL NIÑO Y DE LA NIÑA

El despertar de la sexualidad merece un comentario específico, puesto que nuestro ámbito cultural tiende a ignorar la sexualidad infantil, a excepción de los freudianos, que quizás le atribuyen un papel excesivo. Si observamos a los niños es probable que identifiquemos multitud de manifestaciones.

En torno a los 2 años, descubren las diferencias anatómicas entre los niños y las niñas, gran curiosidad; exploran sus genitales y las sensaciones que les produce, y también se observan entre ellos como reacción de incitaciones o comentarios. Cabe tener muy presente que la sexualidad del niño y la niña dependerá de la reacción, conducta y actitud del adulto frente a estas prácticas, puesto que según sus reacciones, naturales o avergonzadas, sus palabras y valoraciones promoverán una actitud sana o, por el contrario, de vergüenza.

Entre los 3 y los 5 años se suceden varias manifestaciones del interés sexual, juegos entre ellos, conductas autoexploratorias o incluso masturbatorias. Se inician los roles de novia/novio formando parejitas con un cierto sentido de la posesión, los juegos como excusa para explorar las diferencias corporales de sexo entre niños y niñas, distinguiendo incluso entre un “beso de afecto” (a la mejilla) y un “beso de amor” (a la boca), etc.

Es importante que tanto padres y madres, como docentes, tengan en consideración esta parte o aspecto del desarrollo evolutivo en los niños, puesto que dependiendo de cómo se interpreten estas conductas o se traten las situaciones, la niña o el niño creará ciertas ideas y esquemas de lo bueno y lo malo, lo vergonzoso y lo normalizado, etc.

8. EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS

8.1. El desarrollo de la comprensión de los demás

Piaget, en sus estudios, concluyó que los menores de 7 años mostraban una clara indiferencia entre su propio punto de vista y el de las otras personas (egocentrismo), puesto que sistemáticamente suponían que los demás veían las cosas como ellos. Como ya hemos dicho en apartados anteriores, actualmente sabemos que las capacidades de niños y niñas menores de 7 años son bastante más avanzadas de lo que Piaget inicialmente supuso cuando las situaciones de estudio se dan con experiencias reales, cotidianas...

Tras las aportaciones de investigaciones recientes, se ha constatado que existen importantes diferencias en la comprensión interpersonal que tienen los niños y niñas de 2-3 años en comparación con los de 4-6 años, y este avance es por la denominada teoría de la mente, es decir, la capacidad que tienen los niños de atribuir creencias, deseos, intenciones, emociones a sí mismos y a los demás. Esta adquisición es necesaria para comprender el mundo social, entender las acciones de los demás y poder realizar o predecir conductas. Antes de los 4-5 años, han podido engañar a otras personas sin proponérselo, sin embargo, a partir de esta edad son

conscientes. Se observan también avances en la capacidad para imaginar y simular, capacidad que entre otras cosas, va a permitir al niño salir de sí mismo y entrar temporalmente en la mente de los otros.

El lenguaje favorecerá la comprensión de las otras personas como agentes activos, cuyas creencias e interpretaciones pueden diferir de las propias. Todos estos avances tienen su traducción en un incremento de las conductas empáticas que les permitirán situarse en las experiencias emocionales de otro.

8.2. La comprensión de los sistemas sociales

En su día a día los niños están implicados en hechos, procesos e instituciones sociales y en su interacción y vivencias van elaborando ideas acerca de la sociedad y su organización.

Delval (1996) plantea la idea de que niños tienen unas ciertas nociones económicas (el salario que reciben sus padres por trabajar, las tiendas donde compran las golosinas...) ven que hay dinero. El dinero es para ellos, un elemento que se necesita para comprar, aunque no comprenden lo de pagar y recibir dinero a cambio. Algo similar ocurre con la estratificación social, muestran una tendencia que considerar, que ser pobre o rico es una cuestión decidida de antemano, porque uno nace rico o nace pobre.

8.3. La adquisición de normas y valores

El desarrollo moral se puede establecer según distintas teorías evolutivas:

a) *Psicoanálisis*

Los niños pequeños son amorales, carecen de inhibiciones y su ello está orientado a la obtención del placer. Entre los 3-6 años se desarrolla el superyó, conciencia moral interiorizada una vez aceptada la primacía del principio de realidad sobre el principio del placer.

b) *Teorías del aprendizaje*

También aquí el desarrollo de la conciencia y el comportamiento moral se explican como un proceso de interiorización a través del condicionamiento, el aprendizaje vía reforzamiento de conductas y normas y la observación de modelos dotados de autoridad y prestigio.

c) *Teoría piagetiana*

Proceso de dentro hacia fuera. El desarrollo del razonamiento moral está supeditado al desarrollo del pensamiento lógico, la forma de razonar la moral no se dará mientras no haya avances en el razonamiento lógico más general.

d) *Teoría Vigotskiana*

El desarrollo moral se entiende como una construcción sociocultural. La característica más generalizada de la moralidad de los niños hasta los 6-7 años, es la heteronomía moral, según la cual, el niño respeta las reglas impuestas por el adulto

creyendo que son absolutas, inflexibles e inmodificables. Ello conduce a un realismo moral en el que los niños consideran que si una regla es desobedecida, se debe sufrir un castigo; otro indicador del realismo moral es la creencia en la justicia inmanente: los accidentes ocurren de manera merecida, sucediendo frecuentemente porque previamente se ha desobedecido una norma.

Kohlberg propuso una secuencia evolutiva en tres estadios dependiente del desarrollo cognitivo general, preconvencional, convencional y postconvencional (relacionado con el concepto de heteronomía de Piaget). Véase en el capítulo 5 del manual.

Según los estudios llevados a cabo sobre el razonamiento moral prosocial se ha encontrado que entre 4-6 años deciden mayoritariamente actuar prosocialmente. Esto nos ofrece una visión de unos niños que son capaces de discernir entre lo que es o no aceptable en su entorno, lo que son normas de obligado cumplimiento y costumbres que habitualmente es aconsejable tener en cuenta y entre lo que es justo e injusto. Esto nos aleja de la heteronomía moral y el preconvencionalismo de las teorías más tradicionales.

8.4. El desarrollo de la conducta social de los 2 a los 6 años

En el momento cultural en el que estamos inmersos, a muy tem-

prana edad es probable que los niños vayan a ser atendidos por personas diferentes a los padres y generalmente en ámbitos fuera la familia. A los 3 años se iniciarán en la escuela infantil y, a partir de los 6, en el sistema escolar obligatorio. Todos estos contextos suponen variables de socialización que se ejerce en dos direcciones:

- Vertical: relaciones educativas jerárquicas (maestras-niños); dimensión formal puesto que emana de la autoridad del adulto, de las actividades específicas y de los roles que se proponen al niño).
- Horizontal: relaciones entre iguales (grupos de compañeros y amistades), son informales y espontáneas. La influencia de los niños sobre otros niños varía gradualmente con la edad, llegando a su clímax en la adolescencia.

Aun así, ambos mundos, el formal y el informal, están simultáneamente interrelacionados.

C. Shantz (1982) afirma que 4 ámbitos conforman el conocimiento social, base de la conducta social:

- a) El yo y las otras personas como organismos capaces de pensar, sentir, etc.
- b) Las relaciones sociales diádicas, con la autoridad, las de amistad, entre sexos...

- c) Las relaciones sociales de grupos que se incluyen en sistemas de normas, roles,
- d) Los sistemas sociales más amplios como la familia, escuela, las naciones, instituciones sociales, etc.

8.5. Las relaciones entre iguales: la amistad

Respecto a “quién se hace amigo de quién” encontramos las siguientes tesis:

- Tesis de la selección activa. Seleccionan entre sus semejantes a aquellos que perciben como parecidos en los atributos que en cada edad se consideren relevantes (preferencias por juguetes, estilo de juego, posición en el grupo).
- Tesis de la socialización recíproca. Los parecidos entre los amigos se acentúan como consecuencia de la interacción reiterada entre ambos.
- Tesis de la complementariedad entre ambas. Quizá en un primer momento predominan criterios de semejanza como catalizadores de atracción personal, pero una vez establecida la amistad, habría un proceso de socialización recíproca que acentuaría los parecidos.

8.6. Las interacciones sociales en el juego

La mayoría de los investigadores hablan de la gran contribución

del juego en el desarrollo humano (Garaigordobil, M., 1990; Gallego, J.L., 1998).

Esta actividad se presenta o vive de distintos modos, pues la variedad de juegos es muy elevada: intelectuales, físicos, manipulativos, de representación, etc.

A través del juego sensorial-manipulativo, niños y niñas aprenden las propiedades que caracterizan a los objetos y las leyes que los gobiernan, al tiempo que se estimula su creatividad y se afirma un sentimiento de seguridad, de confianza y de dominio sobre el entorno.

Por otro lado, el juego rudo y desordenado les ayuda a descargar energía, lo que para algunos es una necesidad. Además, a través de esta modalidad lúdica aprenden a controlar sentimientos e impulsos, a diferenciar entre lo real y lo que se aparenta (el juego debe parecer una pelea pero sin ser una pelea) y a consolidar el sentimiento de filiación social y de cooperación.

Por último, a través del juego sociodramático, se proyectan en otras personalidades, otros roles que enriquecen su conocimiento social y les permite actuar y experimentar en el mundo de los adultos.

8.7. La agresividad

La agresividad es parte de la conducta del niño y la niña, por lo que no se puede obviar su existencia. La agresividad accede por la vía de la

acción y es particularmente impactante para los menores. Es así porque el movimiento y la acción son preeminentes en un sistema motivacional, todavía primitivo, como el suyo. La manera de resolver un conflicto mediante la acción agresiva y violenta es fácilmente aprehensible por la mente infantil.

Los niños suelen expresar esa agresividad ante tareas, situaciones y personas diferentes, en función también del propósito de la conducta agresiva. Puede que el niño pretenda apropiarse de un objeto, manifestar un sentimiento, mostrar un desacuerdo o revelarse ante la autoridad.

Los adultos (padres y maestros) deben proclamar que los seres humanos tenemos la alternativa de negociar con el diálogo. Por la vía del lenguaje, las personas enfrentadas en un conflicto pueden llegar a acuerdos, a concesiones mutuas y a resolverlo sin agresividad y violencia.

El comportamiento agresivo complica generalmente el desarrollo del niño en tanto rendimiento escolar, relaciones sociales, etc. Dificulta su integración en diferentes ambientes. Esta conducta agresiva, en niños de 2 a 6 años, puede ser tanto intencionada como fortuita, pero preferentemente de manera directa y física, aunque en ocasiones se suceden comportamientos agresivos de orden psicológico (insultos, avergonzamientos, etc.).

Algunas teorías explicativas de la conducta agresiva son:

- Psicoanálisis: existe un instinto innato de muerte, orientado habitualmente hacia fuera pero ocasionalmente hacia uno mismo. La energía agresiva se va acumulando en el sujeto, que la expresa a través de medios aceptables (actividad deportiva) o de conductas violentas y destructivas.
- Etología: hay un instinto agresivo vinculado a la herencia genética y al servicio de la supervivencia del individuo y de la especie.
- Hipótesis frustración/agresión: la agresividad surge cuando se bloquea la consecución de una meta, dando lugar primero a la frustración y posteriormente a la agresión a la fuente del bloqueo o bien a un objeto o persona que recibe entonces una agresión desplazada.
- Aprendizaje: la agresividad se aprende cuando es reforzada, es decir, cuando lleva a conseguir metas deseables.
- Aprendizaje social: la agresividad es aprendida a través de la exposición e imitación de modelos conductuales agresivos.
- Procesamiento de la información: el énfasis se pone en la interpretación de la situación por parte del sujeto, en función de sus experiencias pasadas, de sus

metas, de sus habilidades para decodificar situaciones, para buscar una respuesta adecuada, tomar la decisión sobre cómo actuar y ejecutar la respuesta.

Otros clasifican las teorías sobre la agresividad infantil en dos tipos: activas (serían las dos primeras, psicoanálisis y etología) y reactivas (el resto de las indicadas).

Según los estudios de Shaffer (2000), las rabietas de genio van disminuyendo durante este periodo y son poco frecuentes después de los 4 años, pero la tendencia a vengarse como respuesta a un ataque o frustración aumenta significativamente a partir de los 3 años y está muy presente en los episodios agresivos de los niños de más de 6 años.

En general, los varones se implican más que las niñas en conflictos y actos agresivos más enérgicos, tanto físicos como verbales y tanto de naturaleza instrumental como hostil.

Estudios como los de Eisenberg *et al.* (2004) analizaron los vínculos entre el control voluntario y el reactivo –entendido este como la tendencia relativamente inflexible a la reactividad o a la inhibición– y la presencia de problemas de conducta en niños de entre cuatro y diez años. Los resultados obtenidos hallaron asociaciones entre la impulsividad o insuficiente control voluntario y la presencia de problemas conductuales, una relación que se hacía

aún más dramática en aquellos niños catalogados por sus maestros como con disposición a la ira.

Otros estudios mostraron que hacia los tres años, altos niveles de expresión negativa y bajos niveles de atención, de forma reiterada, correlaciona con niveles bajos de desarrollo intelectual y problemas de conducta en el futuro (Lawson y Ruff, 2004).

Por otro lado, un buen número de estudios sugiere que los niños que son más conscientes de sus expresiones emocionales, tienden a ser mejores negociadores y se desenvuelven mejor en las situaciones que implican intercambios emocionales. Similares resultados se alcanzan cuando se considera la habilidad del niño para discernir adecuadamente las expresiones de los demás (Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001).

8.8. La familia

Para estudiar el análisis de la familia sobre el desarrollo del niño, es inadecuado limitarse al análisis de las relaciones diádicas que se producen en su seno, hace falta entender la familia como un sistema de relaciones interpersonales sujeto a un entorno, en relación con otros contextos como, por ejemplo, el trabajo de los padres, la relación entre estos, las experiencias escolares...). Además, hace falta tener en cuenta que unos

y otros se encuentran enmarcados dentro de contextos de influencia superior sometidos a cambios sociales e históricos (Palacios y Rodrigo, 1998).

La relación establecida con la figura de apego determina la calidad de otras relaciones y apegos que el niño establecerá con otras personas de su entorno de iguales, donde trasladan el estilo conductual desarrollado con las figuras de apego. Existen tres tipos de apego principalmente:

- *Apego seguro*: suele generar conductas de reciprocidad, comprensión, empatía en las relaciones con los demás.
- *Apego ansioso ambivalente*: puede producir un comportamiento quejica, fácilmente frustable e inhibido.
- *Apego ansioso evitativo*: produce con más probabilidad conductas coléricas y agresivas.

8.9. El estilo educativo

Maccoby y Martin (1983) formulan que en la mayoría de los estudios se dan dos dimensiones básicas en el comportamiento de padres y madres. Cada una de ellas se plantea como un continuo entre dos polos, según el grado en que se dan en mayor o menor medida. Estas dimensiones son:

- *Afecto/comunicación*: diferenciar entre unos padres y otros en función del tono emocional que

presiden las relaciones pares, la mayor o menos sintonía que se da entre ellos y el nivel de intercambios de comunicación existentes en su relación. Hay padres que mantienen unas relaciones cálidas y afectivas con sus hijos e hijas, en las que muestran gran cantidad de sensibilidad ante las necesidades de los niños, y que además los alientan a expresarse y verbalizarlas. En otro extremo se sitúan las relaciones en que la falta de expresiones de afecto, la frialdad, la hostilidad y la falta de intercambios comunicativos serían las características dominantes.

- **Control/exigencias:** Por un lado si los padres son más o menos exigentes a la hora de plantear situaciones que suponen un reto a los niños y les requieran ciertas dosis de esfuerzo. Por otro lado, si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta del niño, si establecen o no normas, y exigen su cumplimiento de forma firme y coherente.

En esta perspectiva, estas dos dimensiones dan lugar a una tipología de estilos **educativos**:

<i>Estilo democrático</i>	<i>Estilo autoritario</i>
▪ Niveles altos tanto de afecto y comunicación, como de control y exigencia. ▪ Los padres mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos. ▪ Son firmes, exigentes con ellos. ▪ Actitud dialogante. ▪ Los padres establecen normas que mantienen de forma coherente, aunque no rígida. ▪ A la hora del control prefieren técnicas inductivas, basadas en el razonamiento y la explicación. ▪ Estos padres animan que niños y niñas se superan continuamente, estimulándolos a afrontar situaciones que los exigen cierto nivel de esfuerzo posible.	▪ Valores altos en control y exigencia, pero bajos en afecto y comunicación. ▪ Padres que no expresan abiertamente su afecto a sus hijos, tiene poco en cuenta sus intereses o necesidades. ▪ Excesivo control en afirmaciones de poder, las normas son impuestas sin que medie ningún diálogo o explicación. ▪ Son padres exigentes y propensos a utilizar prácticas coercitivas, basadas en el castigo o la amenaza, para eliminar las conductas que no toleran en sus hijos.
▪ Altos niveles de afecto y comunicación. ▪ Ausencia de control y exigencia de madurez ▪ Los intereses y deseos del niño parecen dirigir las interacciones adulto-niño. ▪ Padres poco propensos a establecer normas, plantear exigencias o ejercer el control sobre las conductas. ▪ Se trata más pronto de adaptarse a sus necesidades que de exigir y pedir esfuerzos.	▪ Padres con una baja implicación en las tareas de crianza y educación. ▪ Relaciones de frialdad y distanciamiento. ▪ Escasa sensibilidad a las necesidades de los niños, no atendiendo ni siquiera a veces las necesidades básicas. ▪ Ausencia de normas y exigencias, pero a veces ejercen un control excesivo no justificado e incoherente.
<i>Estilo permisivo</i>	<i>Estilo indiferente/negligente</i>

Cuadro 3.5. Estilos educativos

Consecuencias que tienen los niños cuando crecen en una familia con un estilo u otro determinado:

DEMOCRÁTICO	AUTORITARIO
• Alta autoestima. • Confianza para afrontar nuevas situaciones. • Persistentes en las tareas que inician. • Competencia social, autocontrol e interiorización. • De valores sociales y morales.	• Baja autoestima. • Escaso autocontrol. • Obedientes y sumisos cuando el control es externo. • Poco hábiles en las relaciones sociales. • Pueden presentar conductas agresivas en ausencia de control externo.
PERMISIVOS	INDIFERENTES
• Alegres y vitales. • Inmaduros. • Incapaces de controlar sus emociones. • Poco persistentes en sus tareas.	• Problemas de identidad y baja autoestima • No suelen acatar las normas. • Poco sensibles a las necesidades de los demás. • Especialmente vulnerables y propensos a sufrir conflictos personales y sociales.

Cuadro 3.6. Consecuencias de cada estilo educativo

No obstante, este modelo puede pecar de ser demasiado rígido y simplista, porque describe las influencias familiares como procesos simples y unidireccionales, siendo los padres los que producen una serie de características en sus hijos. La concepción sistémica actual insiste en el papel activo del propio niño. En el terreno de los estilos educativos esto se traduce en que las mismas prácticas educativas pueden producir distintos efectos en niños de características distintas, además las características psicológicas de cada niño influyen a su vez en las prácticas educativas que los padres usan. Además, el modelo clásico daba por supuesto que los padres actuaban siempre del mismo modo, si era autoritario se suponía que actuaba siempre así, pero realmente sus prácticas pueden cambiar en la medida que los adultos experimentan cambios.

Resulta posible identificar y concretar las influencias que ayudan a configurar algunos aspectos del desarrollo de personalidad. La mayoría de los estudios determinan que los niños con alta autoestima tienen padres que se ajustan al patrón que define a los democráticos.

Los niños necesitan de puntos de referencia y también vías que faciliten su avance. La versión de la permisividad practicada por padres y madres que renuncian a imponer a sus hijos unas normas claras y los dejan actuar según su capricho (mientras no los incordien excesivamente) no resultaría del todo válido. La educación de los hijos requiere autoridad, que no se debe confundir con el autoritarismo y la arbitrariedad. Uno de los ingredientes de la autoridad paterna es la credibilidad, de la cual nace el poder de persuasión y, en último extremo, la imposición. Así es como nace la disciplina.

Lo que llamamos, pues, disciplina familiar es extensible a la disciplina escolar.

A partir de los 3 años, el desarrollo del niño permite que ya se les razone y se les expliquen las cosas, pero también hace falta aprender a escucharlos, para no desilusionarse al descubrir que sus hijos adolescentes son unos perfectos desconocidos. Hace falta preguntarse si durante los años de infancia y preadolescencia estos padres y estas madres han ido adaptando sus maneras de comunicación con sus hijas e hijos.

8.10. Los medios audiovisuales y la educación

“Los medios de comunicación son medios de socialización, inculcan normas, ofrecen modelos...” Los psicólogos y los sociólogos siempre han subrayado el papel decisivo de la relación interpersonal (conducta y lenguaje) en la socialización (Coll, C. y Martí, E., 2001). Hoy en día somos conscientes de que los medios audiovisuales (modelos de conducta y de lenguaje, también) inculcan patrones de conducta de manera decisiva. Los medios de comunicación crean representaciones, inculcan normas, ofrecen modelos. Dan versiones y visiones del mundo, son medios de socialización.

Gracias a la tecnología, junto a la conversación familiar, la televisión está instalada a los hogares del mundo occidental.

El niño, en frente a la televisión, lo ve todo y será él quien deberá poner “orden en el caos”, casi indefectiblemente. No se trata de luchar contra la televisión, vale más servirse de la televisión, aunque sea a regañadientes, para educar. Padres y maestros deben fomentar posturas críticas sobre el contenido y también sobre la forma de las películas, series, anuncios publicitarios, noticias, concursos, etc.

Los niños han de aprender a ver, es decir, a juzgar cualquier despliegue de imágenes. La credibilidad del mensaje televisivo no se impone por sí misma: son los adultos quienes, con su devoción y sus comentarios, le confieren autoridad y credibilidad.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier B. (2004), *Los fantasmas de acción y la práctica psico-motriz*. Ed. Graó, Barcelona, 2004.
- Condemarín y Chadwick (1990), *La enseñanza de la escritura: Bases teóricas y prácticas*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Coopersmith, S., “A method for determining types of self-esteem”. *Journal of abnormal and social Psychology*, 1959, 59, 87-94.
- Coopersmith, S. (1967), *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coll, C. y Martí, E. (2001), “La educación escolar ante las nuevas

- tecnologías de la información y de la comunicación”, en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (623-651). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (comps.) (2006). *Desarrollo psicológico y Educación. Vol. II*, ed. Alianza Psicología. Madrid.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Deval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI.
- Donaldson, M. (1978). *La mente infantil*. Madrid, ed. Morata.
- Eisenber, N., Valiente, C. & Champion, C. (2004), “Empathy-Related Responding. Moral, Social, and Socialization Correlates”, en A. G. Miller (ed.), *The Social Psychology of Good and Evil* (pp. 386-415). Nueva York: The Guilford Press.
- Erikson, E. (1963), *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Erickson, E. (1968), *Identity: youth and crisis*. Norton, Nueva York.
- Freud, S. (1988), *Introducción al psicoanálisis*. Ed. Alianza.
- Frostig y Maslow (1984), *Educación del movimiento*. Medica Panamericana.
- Fuentes, M. (1998), *El aprendizaje de la escritura*. Barcelona, España: Fontanella Laca.
- Garaigordobil, M. (1990), *Juego y desarrollo infantil*, Seco Olea, Madrid.
- Gallego Ortega, J. L. (1998), *Educación Infantil*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- Gardner, D. Harris, P. L., Ohmoto, M. & Hamazaki, T. (1988), “Understanding of the distinction between real and apparent emotion by Japanese children”. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 203-218.
- Garton, A., y Prat, C. (1989), *Learning to be literate: The development of spoken & written language*. Black-well Publishers: Oxford.
- Gecas, V. y Schwalbe, M.L. (1983), Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem, *Soc. Psychol. Quarterly* 46, 2, pp. 77-88.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). “Affective social competence”. *Social Development*, 10, 79-119.
- Kohlberg, L (1982). *La psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Lawson KR, Ruff HA. (2004). “Early attention and negative emotionality predict later cognitive and behavioral function”. *International Journal of Behavioral Development*; 28:157-165.
- Le Boulch, J. (1981), *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona, Paidós.

- Le Boulch, J. (1983), *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983), "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction", en P. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*, vol. 4. New York: Wiley.
- Palacios, J.; Mora, J. (1990), *Desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares*. Alianza Editorial. Madrid.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). "La familia como contexto de desarrollo humano", en M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (25-44), Madrid, Alianza.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1966), *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presser. [Trad. cast. *La psicología del niño*. Madrid: Morata, 1969].
- Shaffer, D., Fisher, P., Lucas, C., Dulcan, M. y Swab-Stone, M. (2000). "NIMH diagnostic interview schedule for children version IV (NIMH DSM-IV), description, differences from previous versions, and reliability of some common diagnoses". *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 28-38.
- Shantz, C.V. (1982), "Children's understanding of social rules and the social context, en F. C. Serafica (ed.) *Social cognitive development in content*. Nueva York: The Guilford Press.
- Shapiro, L. (1997), *La inteligencia emocional de los niños*, Grupo Z, Barcelona.
- Vigotsky, L. 1986 [1934], *Thought and language*. Cambridge, MA, MIT Press [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995].
- Wallon H. (1965). "Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño", *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Bs. As.: Lautaro.

GLOSARIO

Analogías. Significa comparación o relación entre varias razones o conceptos. Se trata de comparar o relacionar dos o más objetos o experiencias, apreciando y señalando características generales y particulares, generando razonamientos y conductas basándose en la existencia de las semejanzas entre unos y otros. En el aspecto lógico apunta a la representación que logramos formarnos de la realidad de las cosas. Partiendo de que las cosas son reales pero la representación cognoscitiva es una interpretación subjetiva.

Correlación. Cuando la variable A sufre una modificación y la variable B también se modifica en alguna proporción, podemos decir que existe una correlación entre ambas. Si el incremento de una viene acom-

pañado de un incremento de la otra, tenemos correlación positiva; si cuando una aumenta la otra disminuye, la correlación es negativa. La existencia de correlación entre dos variables no garantiza la existencia de vínculos causales entre ambas, por ello muchos investigadores consideran que la mera correlación tiene un carácter descriptivo más que explicativo.

Grafomotricidad. Actividad motriz vinculada a la realización de grafismos. Su desarrollo es un aspecto de la educación psicomotriz, cuya finalidad es la adquisición de destrezas motoras, incluyendo las directamente relacionadas con la escritura. Se refiere a las habilidades motoras que permiten el trazo de grafías, es la motricidad que sirve como base para el desarrollo de la escritura.

Mecanicista. Es una teoría filosófica que intenta comprender el cambio o movimiento de las cosas. Las características básicas de toda teoría mecanicista son las siguientes: el movimiento se produce por contacto, y merced a la llamada causalidad eficiente o antecedente; el cambio que sufre el objeto no obedece a una intención o finalidad del propio objeto; el cambio se produce necesariamente: dadas las leyes de la naturaleza y los elementos y peculiaridades del cuerpo que cambia, el cambio que sufre dicho cuerpo es inevitable. El mecanicismo es determinista, niega la posibilidad de la libertad.

Motivación. Motivación consiste en la voluntad para hacer un esfuerzo para alcanzar las metas que la persona se ha propuesto por alcanzar, que son para satisfacer una necesidad personal.

Lateralidad. Referencia espontánea en el uso de los órganos situados al lado derecho o izquierdo del cuerpo, como los brazos, las piernas, etc.

Razonamiento transductivo. Existen tres tipos de razonamientos: deductivo (consiste en ir de lo general a lo particular); inductivo (consiste en ir de lo particular a lo general); transductivo (el niño va de lo particular a lo particular). Aparece al final de la etapa sensoriomotora. Es el primer razonamiento (no lógico) que utiliza el niño. Establece una generalidad que no se para a comprobar. Ejemplo: un niño tiene una madre rubia y no entiende que la madre de otro niño no sea rubia.

LECTURAS RECOMENDADAS

Shapiro, L. (1997), *La inteligencia emocional de los niños*, Grupo Z, Barcelona.

Es probable que la sociedad dé poca importancia a las presiones que los niños enfrentan en cada etapa de su desarrollo. Los niños de diferentes edades necesitan desarrollar diferentes capacidades emocionales para enfrentarse a las dificultades de la vida cotidiana. Con la mira puesta en la forma de enseñar a los niños estas capacida-

des el dr. Shapiro ofrece docenas de actividades y juegos divertidos y fáciles que los ayudaran a resolver sus problemas, cooperar con los demás y aumentar la seguridad en sí mismos. En este libro se pueden encontrar, entre otros temas, los consejos prácticos y accesibles para enseñar a sus los niños y niñas a entablar amistades y conservarlas, trabajar en grupo, soportar las burlas, motivarse cuando las cosas se ponen difíciles, utilizar la informática para desarrollar las capacidades emocionales, superar sentimientos negativos como la ira o la timidez.

Donaldson, Margaret. (2003), *La mente de los niños*. S. L. Ediciones Morata. Madrid.

En este obra se cuestiona y plantean diferentes hipótesis, en todo el ámbito de problemas relacionados con la inteligencia infantil, apuntando a implicaciones sustanciales y de insospechado alcance en la educación. Las ideas de esta autora se enfrentan a veces con teorías muy consolidadas sobre el desarrollo de la mente humana y los fundamentos de nuestros sistemas educativos en la infancia. En las páginas de esta obra se alumbra una teoría más comprehensiva de los datos empíricos que nos ofrece la conducta viva y espontánea del niño pequeño. Temas y cuestiones como la capacidad de “descentrar”, el lenguaje, ¿fallo en el razonamiento o fallo en la comprensión?, pensamiento desvinculado y valores sociales, ¿por qué los niños encuentran difícil el aprendizaje escolar?

Hoyuelos, A. (2006). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Editorial Octaedro, Barcelona.

La estética en las escuelas infantiles de Reggio y en el pensamiento pedagógico de Malaguzzi es, a la vez, el elemento más impactante de su pedagogía y su talón de Aquiles. Es probable que leyendo este libro se sientan tan abrumadas por la belleza del ambiente de las escuelas infantiles de Reggio, que consideren su pedagogía inalcanzable en otro contexto; también es posible encontrar a quien piense que se hace una pedagogía puramente de imagen, de escaparate, pero lo que sí es cierto es que otra manera de hacer es posible. El libro de Alfredo Hoyuelos es un elemento clave para deconstruir de manera rigurosa estas posibles lecturas sobre la realidad reggiana. El autor, en este volumen, desgana el fondo y la significación de la estética en el pensamiento pedagógico de Malaguzzi y en la vida cotidiana de las escuelas infantiles.

ENLACES DE INTERÉS

<http://www.rosasensat.org/>

Rosa Sensat es una asociación de maestros unidos por el interés común de mejorar la educación. Es un movimiento de renovación pedagógica. La difusión de teorías y prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo global de la persona, ba-

sadas en el respeto por la personalidad del niño y su libertad, y promotoras de la participación activa de los niños en su propio desarrollo y aprendizaje.

<http://www.revistainfancia.org/>

Infancia es una revista bimestral de la Asociación de Maestros Rosa Sensat que apareció en mayo de 1990 con la vocación de constituir un foro vivo de comunicación, reflexión, diálogo y colaboración para todas las personas relacionadas con la atención y la educación de los niños de 0 a 6 años. Sus páginas presentan proyectos, ideas, debates, experiencias de toda la geografía del Estado español y de otras latitudes del mundo. Interesantes las referencias a Emmi Pikler sobre el desarrollo de la psicomotricidad.

CAPÍTULO 4. DESARROLLO COGNITIVO ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS

Ignasi Navarro, Carlota González y Neli Pérez

1. INTRODUCCIÓN
2. DESARROLLO PSICOLÓGICO E INTELECTUAL ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS
 - 2.1. Desarrollo cognoscitivo según Piaget: periodo de operaciones concretas
 - 2.2. Procesos, habilidades y estrategias en el desarrollo cognitivo. Las teorías del procesamiento de la información
3. PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS
 - 3.1. La percepción
 - 3.2. La atención
 - 3.3. La memoria
 - 3.3.1. *Procesos de almacenamiento de información en la memoria*
 - 3.3.2. *Principales estrategias memorísticas*
 - 3.3.3. *Efecto de la memoria sobre los conocimientos*
 - 3.3.4. *Metacognición*
 - 3.3.4.1. *La teoría de la mente como explicación de las adquisiciones cognitivas previas al desarrollo de la metacognición*
4. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

El desarrollo cognitivo entre los 6 y 12 años se ve expuesto a grandes avances. Los niños pasarán de una comprensión del mundo muy primitiva, intuitiva y egocéntrica a ser capaces de concebir lo que les rodea a partir de razonamientos lógicos que presenten incluso una cierta abstracción. Durante este periodo toda una serie de procesos intelectivos como son la percepción, la atención, la memoria, la capacidad de solucionar problemas de forma razonada, el categorizar objetos, contenidos, etc. progresan de forma notable. Entender estos procesos puede suponer cierta dificultad, por su carácter interno, difícilmente observables y por la complejidad que alcanzan algunos de ellos. El objetivo de este capítulo no es otro que aproximar al lector a las aportaciones de los modelos teóricos más significativos que se han ocupado del estudio del desarrollo cognitivo, haciendo un especial hincapié en aquellos procesos que despuntan durante el periodo de la educación escolar primaria.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los 6 y los 12 años, para niñas y niños transcurre el periodo de la educación primaria, convirtiéndose el centro escolar en el contexto, a parte del familiar, donde de forma más acentuada se estimulan sus capacidades intelectuales y se favorece el aprendizaje de nuevas competencias. Esta etapa está cargada de cambios significativos en el funcionamiento cognitivo del niño. Así partimos de una comprensión elemental del mundo, donde la información que reciben a través de los sentidos es procesada a niveles elementales para, progresivamente, pasar a ser capaz

de razonar de forma lógica, aunque sin todavía poder utilizar un pensamiento con gran nivel de abstracción (Piaget, 2009), este hecho les vuelve pensadores más sistemáticos, objetivos, científicos y educables.

El lenguaje, el razonamiento y la vida afectiva de niñas y niños se van enriqueciendo. Su personalidad se vuelve más diferenciada y su conducta más difícil de modelar. Los adultos han de aprender a razonar con ellos, han de aprender a entenderlos. Es fácil observar como incrementa la agudeza para hacer juicios sobre el mundo adulto, la gran fuerza con la que despierta su sexualidad y también su capacidad

de discurrir sobre temas que despiertan su interés.

A nivel escolar, esta nueva etapa se caracteriza por cambios en el currículum académico, suponiendo un incremento importante en el nivel de exigencias, dejando atrás la etapa de la educación infantil más flexible, que tiene por objetivo principal el compensar los desajustes madurativos de los alumnos.

La etapa de educación primaria es la que más estudios ha suscitado en el ámbito de la descripción de los procesos del desarrollo y el aprendizaje. De ellos podemos concluir (Flavell, 2000), que el dominio del lenguaje es una herramienta clave durante esta etapa de su desarrollo cognitivo.

2. DESARROLLO COGNITIVO ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS



Imagen 4.1. Grupo de alumnos en la etapa de Educación Primaria

Durante este periodo de desarrollo se produce un cambio en el modo de pensar del individuo, es una etapa importante en la que los niños van

adquiriendo mayores destrezas, rapidez y eficiencia, lo que les permite operar con información completa que unos años atrás tan solo les habría confundido. Su competencia, en distintas áreas, cada vez es mayor como se puede observar en aspectos como la memoria, la atención, la resolución de problemas o la metacognición.

El desarrollo de todos estos procesos puede ser favorecido o dificultado por factores tanto externos como internos. Así, son importantes la estimulación, los buenos educadores y los buenos recursos didácticos, pero lo son igualmente la autoestima, las experiencias vividas y la motivación personal que los alumnos invierten en cada actividad de aprendizaje.

Para explicar y entender mejor el desarrollo intelectual durante este periodo se van a describir las características principales de los cambios evolutivos de la psique humana desde la perspectiva del enfoque piagetiano y el enfoque del procesamiento de la información.

2.1. Desarrollo cognoscitivo según Piaget: Periodo de operaciones concretas

Entre los seis y siete años se produce, según Piaget (Nortes y Serrano, 1991), un cambio cualitativo en la mente del niño que consiste en la aparición de una estructura de conjunto que él denomina operaciones concretas. Este periodo da comienzo con las primeras simbolizaciones y

cierra el periodo sensoriomotor. Se incubaba a lo largo del periodo preoperacional y concluye con el inicio del pensamiento formal a las puertas de la adolescencia.

Hasta llegado este momento, el propio pensamiento intuitivo de la estructura preoperatoria, presentaba la posibilidad de actuar sobre el contexto del individuo a través de unos esquemas interiorizados, pero aislados entre sí, muy dependientes de la subjetividad y de los indicios perceptivos cambiantes.

El pensamiento operacional es, por tanto, la puerta de acceso a la integración de esquemas cognitivos en un sistema u operación. En esta etapa el niño puede utilizar símbolos para llevar a cabo actividades mentales, en sentido opuesto a las actividades físicas que hasta ahora habían sido la base del pensamiento sensoriomotor. Aunque en la etapa preoperacional los niños pueden hacer representaciones mentales de objetos y eventos que no se presentan de inmediato, su aprendizaje aún se halla en estrecha relación con la experiencia física.

Se denomina periodo de las operaciones concretas porque estas operaciones están atadas al presente inmediato y no al mundo de lo posible, como sucederá más adelante en la estructura del pensamiento operacional formal. Debido a que existe mucho menor egocentrismo, en esta etapa los niños pueden descentrar su pensamiento. Esto significa que pueden

tener en cuenta todos los aspectos de una situación, en lugar de concentrarse solo en uno. Lo que conduce al inicio y el despertar del pensamiento lógico en los alumnos.

La entrada en funcionamiento de las operaciones permitirá al niño clasificar, seriar y medir. Estos procesos juegan un papel muy importante a la hora de organizar la realidad concreta. No obstante, en un primer nivel, comprendido entre los siete y los doce años, las operaciones quedan circunscritas en esta realidad concreta ejecutándose sobre entidades materiales y no, como sucederá más adelante, sobre representaciones de estas entidades a nivel de abstracciones o proposiciones lingüísticas.

En esta etapa, el niño puede comprender las operaciones aritméticas, adquiriendo de forma simultánea el concepto de clases, de seriaciones y de números. Esta es una de las tesis de Piaget (2009) que nos permite entender lo que él percibe como operación cognitiva: una acción interiorizada, reversible, que forma parte de un sistema de conjunto.

El pensamiento operacional se fundamenta en el empleo de operaciones, entendidas estas operaciones como un conjunto de acciones clasificadas en sistemas dependientes entre sí y entre los que se aplican unas reglas lógicas de organización. Las aptitudes cognitivas más características de esta etapa del desarrollo del menor son:

1. La reversibilidad o inversión permite que cualquier cambio, transformación, cambio u operación hecha en una dirección determinada pueda revertirse en la dirección opuesta. Para que esta simultaneidad en los dos sentidos sea posible, es necesario que los esquemas que contribuyen en la transformación o acción se hayan interiorizado, pues solo las estructuras cognitivas capaces de abstraerse del desarrollo temporal de la acción pueden coordinarse en una estructura de nivel superior que abarque los dos sentidos. Un ejemplo de esta capacidad aplicada a la educación escolar es presentar la capacidad de contar una serie de números de forma progresiva o a la inversa.
2. La compensación consiste en una operación cognitiva que habilita para invalidar o compensar las consecuencias o efectos determinados por la variación en alguna característica del objeto (peso, volumen, sustancia...). Un ejemplo sería entender que, si se tiene dos bolas de plastilina idénticas en peso y volumen, se aplasta una de ellas convirtiéndola en un disco plano y se introducen, de forma asincrónica, en un vaso con agua, el desplazamiento que este volumen va a producir en el líquido es exactamente igual con las dos figuras. El niño es capaz de compensar en su razonamiento cognitivo que el cambio en la forma no reduce el volumen que ocupa.
3. La clasificación es la habilidad que adquiere el alumnado para agrupar objetos con características comunes. Por medio de la clasificación el alumno entiende que hay un grupo dentro de los animales que son los felinos. El niño aprende que todos los felinos son animales, pero también sabe distinguir por medio de la clasificación que no todos los animales son felinos.
4. La conservación es la habilidad para reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen idénticas en sustancia, peso o volumen hasta que se les añade o disminuye una parte. Un ejercicio clásico utilizado por Piaget para observar el desarrollo de esta capacidad consistía en mostrar al niño dos bolas de arcilla de idéntico peso, y después de darle a una de ellas aspecto de gusano, las respuestas variaban en función del desarrollo del niño. Unos respondían que una de las dos figuras pesaba más que la otra, o que pesaban exactamente lo mismo tanto



Imagen 4.2. Clasificación de la familia animal de los felinos

el gusano como la bola. Del mismo modo se experimentó esta misma habilidad con volúmenes de agua idénticos, contenidos en vasos de distinta envergadura.

Los niños pasan por tres fases antes de adquirir el concepto de conservación (Bruner, 2004). En la primera, todavía en la etapa preoperacional, los niños se centran en un único aspecto de la figura, por ejemplo, razonan que el gusano de arcilla es más largo pero sin entender que también es más delgado que la bola, escogiendo la forma del gusano ante la pregunta de cuál de las dos formas de arcilla contiene más arcilla o pesa más. Al no entender el concepto de reversibilidad, no comprenden que la figura original en bola de arcilla se pueda recuperar cambiando la forma, sin modificar la cantidad o el peso de la materia.



Imagen 4.3. Experimento con volúmenes idénticos de líquido, contenidos en vasos con distinta forma

En la segunda etapa, los niños en ocasiones pueden aplicar el concepto de conservación de forma correcta atendiendo a aspectos como la altura, anchura, longitud o grosor del objeto, siempre que estas características no sean muy diferenciadas. Si el gusano se hiciese muy largo y fino el niño podría volver a fallar al aplicar la conservación del peso de la bola de arcilla.

Por último, en la tercera etapa, los niños son capaces aplicar el concepto de conservación y argumentar lógicamente su respuesta, haciendo referencia a la reversibilidad, ya que el gusano de arcilla podría volver a tomar forma de bola, a la identidad puesto que es la misma cantidad de arcilla, ya que no se ha añadido o quitado nada, o a la compensación, explicando que la bola es más corta que el gusano pero que este es más fino que la bola.

A grandes rasgos, los niños adquieren la capacidad de conservación a las distintas características de un objeto en diferentes momentos de su desarrollo cronológico:

Sustancia	Entre los 6 y los 7 años
Peso	Entre los 9 y los 10 años
Volumen	Entre los 11 y los 12 años

Cuadro 4.1. Capacidad de conservación de las distintas sustancias

5. Las seriaciones suponen ser capaz de organizar objetos según

dimensiones crecientes o decrecientes en relación con un orden establecido con base en una dimensión o criterio establecido (Muñoz, 2010). Las seriaciones implican ser capaz de organizar a partir de las diferencias entre los elementos seriados. Un ejemplo, seriar conjuntos de objetos según el número de unidades contenidas.

6. La descentralización, otro concepto usado por Piaget, consiste en utilizar un sistema de clasificación dentro de otro. Por ejemplo, si el niño conoce el concepto de triángulo será capaz de entre un conjunto de figuras redondas, cuadradas y triangulares, agrupar aquellas que responden a dicho concepto, incluso las agrupará por color o por tamaño si así se le pide. Al mismo tiempo, si los alumnos se encuentra ante una caja llena de triángulos, estos sabrán que todos ellos son triángulos sin importarles que sean amarillos o rojos, pequeños o grandes.



Imagen 4.4. Figuras geométricas de distinto color y forma

Además de las aptitudes anteriormente descritas, durante esta etapa los niños empiezan a dar muestras de un cierto desarrollo en su razonamiento deductivo e inductivo. Podemos observar como dan sus primeros pasos desde un pensamiento concreto a otro más abstracto, empiezan a formular hipótesis y se da una mayor comprensión de la idea causa y efecto, todas ellas características cognitivas propias del estadio de las operaciones formales (Deval, 1996).

En contraposición a la propuesta piagetiana sobre el desarrollo cognitivo, aparecen las teorías del procesamiento de la información. Estas explican también los procesos cognitivos según representaciones mentales, pero a partir de la definición de procesos más específicos que varían en relación con la tarea a la que se aplican.

2.2. Procesos, habilidades y estrategias en el desarrollo cognitivo. Las teorías del procesamiento de la información

La psicología del desarrollo cognitivo ha experimentado, a partir de la década de los años 70, cambios importantes. La ciencia cognitiva moderna que empezó a fraguarse en la década de los años 40, necesitó treinta años para desbancar y superar los límites que impuso a la investigación la psicología conductista (Coll, Palacios y Marchesi, 2001). Este hecho se precipitó, por un lado, porque

los supuestos epistemológicos del positivismo lógico en los que se basaba el conductismo, empezaron a resultar inadecuados para describir las teorías científicas tan reputadas como la física o la química (Cobos, 2005) y al mismo tiempo, empezaron a aparecer muchos psicólogos descontentos con la escasez de teorías acerca de procesos mentales como las representaciones, la memoria, la atención, la percepción, etc. Este periodo de cambio en el pensamiento supuso el desarrollo de una fundamentación teórica que legitimizó la exploración, a todos los niveles posibles, de la conciencia y del conocimiento humano, más allá de lo que podía ser directamente observable por el ojo del investigador. El objetivo principal de los diferentes teóricos implicados en el desarrollo de esta orientación psicológica es y ha sido el de describir de forma escrupulosa los principales procesos cognitivos no directamente observables en términos de operaciones lógicas. Al referirnos a procesos cognitivos hacemos mención al conjunto de habilidades que guardan relación directa con la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento (Muñoz, 2010). Estas habilidades son muy variadas, incluyendo desde las competencias más básicas como pueden ser la atención, percepción o memoria, a habilidades cognitivas más complejas como son el razonamiento lógico, la comprensión de los

conceptos numéricos y de símbolos como el lenguaje escrito o incluso la conciencia y el control sobre los propios recursos cognitivos que conocemos como metacognición.

El estudio evolutivo del pensamiento empezó a reflejar entonces las nuevas orientaciones en las ciencias cognitivas. A partir de aquí, el interés no se centra tanto en las estructuras de la mente, núcleo de la teoría piagetiana, sino en comprender cómo procede esta mente: cuáles son las operaciones que ejecuta o las estrategias que pone en juego.

Otra característica, ligada a la anterior, es la representación de la mente humana como un dispositivo que almacena información y computa entidades que reciben el nombre de símbolos (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006). El enfoque de procesamiento de información, ha llegado a convertirse en la orientación predominante en el estudio de la psique humana dentro del ámbito de la psicología evolutiva, puesto que la mayor parte de las propuestas teóricas actuales utilizan conceptos y métodos derivados de este.

Los resultados de las diferentes líneas de investigación que se inspiran en la metáfora del ordenador, sugieren que cualquier problema que se presente en la mente humana se puede descomponer en una serie de procesos específicos que siguen un orden secuencial, mediante el que se llega a la resolución de la tarea.

Se considera que el funcionamiento cognitivo humano está compuesto por procesos individuales similares a los de un ordenador. De este modo, la información percibida y recogida se codifica y almacena en forma de representación simbólica (Córdoba, 2010), siendo el carácter simbólico de las representaciones mentales el que permite modificar la información almacenada. Las teorías del procesamiento de la información tienen por objetivo estudiar procesos cognitivos específicos tales como la percepción, la atención y la memoria, al mismo tiempo que estudiar el cómo se resuelven los problemas a través de procesos como el de codificación, transformación y organización de la información.

El desarrollo intelectual del niño a lo largo de su paso por la escuela y la maduración de su sistema nervioso, le permite mejorar su capacidad para resolver tareas al realizar progresos en sus capacidades para procesar y retener mejor y más rápido la información. Además, emplean de forma cada vez más eficiente estrategias para recuperar mejor la información que reciben, incrementando progresivamente el nivel de conocimientos y tomando conciencia de qué tipo de información es más o menos relevante, prestándole así una atención especial a los contenidos más significativos (Papalia, 2002). Desde el enfoque del procesamiento de la información, se defiende que la mejora

de la competencia en los niños para realizar tareas cada vez más complejas se asienta en cambios básicos a lo largo de su progreso evolutivo, de entre los que destacamos:

- Cambia la manera de seleccionar y procesar la información, adoptando sistemas más eficaces.
- Incrementa con la edad la capacidad de procesamiento de información.
- Desarrolla procesos cognitivos cada vez más complejos.
- Aumenta la capacidad de prestar atención de forma mantenida y focalizada sobre un mismo estímulo.
- El niño es capaz de relacionar simultáneamente más unidades de información.
- Estos cambios permiten que el niño se dedique progresivamente a actividades cognitivas más complejas.

Todo ello supone nuevas posibilidades de aprendizaje que están directamente relacionadas con el incremento de la velocidad y capacidad del individuo para llevar a cabo procesos cognitivos más complejos, ayudado por el desarrollo de la atención y la memoria, acompañado del aumento de los conocimientos y el dominio de las habilidades relacionadas con la metacognición.

De este modo, destacamos tres elementos estructurales de dichos procesos cognitivos:

Registro sensitivo	Recibe información interna y externa a través de los sentidos.
Memoria a corto plazo	Lleva a cabo un almacenamiento breve de la información seleccionada.
Memoria a largo plazo	Organiza y mantiene disponible la información durante amplios periodos de tiempo.

Cuadro 4.2. Elementos estructurales de los procesos cognitivos de memorización

Y como categorías o niveles del procesamiento:

Procesos de adquisición	Percepción	Capacidad para recibir, seleccionar y asimilar los estímulos recogidos por los sentidos.
	Atención	Capacidad de concentración de la mente en un estímulo determinado.
Procesos de almacenamiento	Codificación	Simboliza los estímulos según estructuras mentales propias (físicas, semánticas, culturales).
	Almacenamiento	Retiene de forma organizada los símbolos codificados.
Procesos de recuperación	Recuperación	Permite recuperar la información que ha sido codificada y organizada para su uso posterior.

Cuadro 4.3. Niveles de procesamiento de la información

Nos encontramos ante un cambio funcional de la capacidad de procesamiento, ya que los niños aprenden a usar mejor sus capacidades básicas, influidos por sus experiencias de aprendizaje, así como por la aplicación práctica de sus habilidades.

Los alumnos crecen, se desarrollan y adquieren experiencias que posibilitan la automatización de parte de los procesos cognitivos, lo que les permite mejorar de forma notable su forma de pensar. Ejemplo de ello sería la mecanización de los procesos implicados en la lectoescritura. Además, es conveniente reforzar la importancia del uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje para incrementar la capacidad funcional de procesar información.

3. PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS ENTRE LOS 6 Y LOS 12 AÑOS

Entre los seis y los doce años se producen cambios muy importantes en el funcionamiento cognitivo de los niños. Al inicio de este periodo nos encontramos con un sujeto que posee una capacidad intelectual que empieza a destacar. Al final del mismo, observamos un preadolescente en el que además de espectaculares cambios biológicos y sociales, se han producido, igualmente, importantes transformaciones cognitivas que le van a permitir enfrentarse a tareas intelectuales propias de un adulto.

Existen dos enfoques que en combinación, podrían explicar de una forma más amplia estos cambios en el desarrollo humano:

- El primero sostiene que el procesamiento de la información tiene un carácter limitado. El procesamiento de la información se realiza en un almacén a corto plazo, o memoria operativa, en el que el número de elementos al que el sujeto puede prestar atención al mismo tiempo, está limitado. Por lo que esta capacidad estructural de procesamiento debe crecer con el desarrollo del individuo, explicando de este modo las diferencias cognitivas entre los niños pequeños y mayores o los adultos.
- El segundo plantea unos cambios funcionales, cambios en el funcionamiento de la memoria operativa que consisten en la mejora de las habilidades/estrategias de procesamiento que emplean los individuos.

En mayor o menor grado, tanto una perspectiva como la otra, explican la mejora en el rendimiento de unos procesos cognitivos básicos, que permiten el desarrollo intelectual de los individuos durante las primeras etapas de su vida.

3.1. La percepción

Al hablar de percepción hacemos referencia a las experiencias sensoriales y a la interpretación de las sensaciones. La percepción es activa y mediante ella obtenemos información sobre el mundo que nos rodea a través de los sistemas perceptivos de la vista, oído,

tacto, dolor, gusto, olfato, movimiento y equilibrio. Este es el primer paso en el procesamiento de la información y no deja de suponer un misterio, en el que trabaja la ciencia cognitiva. Que dos personas observen una misma situación y presenten percepciones distintas de ese mismo hecho, siendo la causa no únicamente una interpretación distinta, sino también una observación diferente es todavía una cuestión a resolver (Berguer, 2006). Incluso, un mismo individuo puede percibir un mismo estímulo de modo opuesto en diferentes momentos de su vida.

En el desarrollo perceptivo participan sensación y percepción, siendo útil distinguirlos definiendo el concepto sensación como el que hace referencia a la detección y diferenciación de un estímulo concreto, mientras que el de percepción alude a la interpretación de las sensaciones e implica reconocimiento (cuando oímos una canción y reconocemos haberla oído antes) e identificación (al oír un trueno identificamos el suceso meteorológico) (Vasta, Haití y Millan, 2001; Sadurní, Rostán y Serrat, 2008).

El desarrollo perceptivo en el ser humano se aborda desde diferentes corrientes teóricas y los investigadores más implicados en el estudio de este proceso son los teóricos del aprendizaje, etólogos y cognitivistas. Unos afirman que la clave para entender la capacidad perceptiva del niño y su evolución se encuentra en la influencia del ambiente de aprendizaje,

otros en las características etológicas propias del ser humano y los últimos, dicen que la percepción se desarrolla junto con la evolución cognoscitiva. En el cuadro 4 podemos ver descritas las características que definen cada una de estas perspectivas del desarrollo perceptivo.

en la información relevante durante un espacio de tiempo determinado.

La atención tiene como función principal el ayudar a seleccionar la información para posteriormente procesarla. En condiciones normales, el individuo está sometido a innumerables estímulos internos y externos de los que solo puede procesar algunos,

Perspectiva teórica	Le da importancia a...	Argumentación
Aprendizaje ambiental	El papel especial que tiene la experiencia en el desarrollo de la capacidad perceptiva.	El desarrollo tiene lugar cuando los bebés aprenden a través de la experiencia a construir percepciones cada vez más detalladas y complejas a partir de la información diferente que proviene de los sentidos.
Etología	El ser humano está preparado para percibir con gran nivel de detalle, información sensorial desde el momento de su nacimiento.	El desarrollo consiste en aumentar la sensibilidad ante la estructura de la información que se recibe, además de qué propiedades cambian y cuáles permanecen constantes.
Desarrollo cognoscitivo	Pone interés en cómo el incremento progresivo del conocimiento influye en la percepción.	Piaget, desde su teoría organicista, entiende que el estado de desarrollo del niño controla cómo percibe el mundo. Las teorías de procesamiento de información se centran en cómo la información sensorial se transforma al ser codificada y recuperada en el cerebro.

Cuadro 4.4. Teorías a cerca del desarrollo perceptivo (Adaptado de Vasta, Haití y Millan, 2001)

La percepción y la atención están directamente relacionadas, ya que el volumen de estímulos recogidos por la percepción saturaría nuestra memoria si la atención no seleccionase aquellos sobre los que nos interesa centrarnos, excluyendo los que no nos son relevantes para la persona.

priorizando los que implican sorpresa, novedad, peligro o satisfacción de una necesidad.

3.2. La atención

Entendemos por atención la capacidad de filtrar las distracciones, seleccionar la información sensorial, dirigir los procesos mentales y concentrarse



Imagen 4.5. Atención en la educación primaria

La atención puede ser voluntaria o involuntaria, entendiendo por voluntaria aquella que el individuo dirige de forma intencional hacia un estímulo y por involuntaria la que se dirige sin una intención establecida al objeto o situación a atender (Muñoz, 2010). Al mismo tiempo, la atención estará influida por el estado físico (sueño, hambre, etc.) y psíquico (interés, humor, motivación, etc.) de la persona, ya que sus intereses y necesidades variarán su capacidad de atención hacia los distintos estímulos.

Podemos describir las siguientes formas de atención, que en diferente grado se van a desarrollar durante esta etapa evolutiva:

eficiente y de forma más económica a los requerimientos de cada situación, además de ser capaces de mantener un control atencional durante periodos de tiempo más largos.

Los niños en esta etapa de su desarrollo mantendrán y aplicarán una estrategia mientras resulte fructífera, pero estarán dispuestos a abandonarla si descubren que ha dejado de ser adecuada a los objetivos de la tarea. Evitarán tomar decisiones apresuradas basadas en una selección insuficiente de información, podrán retomar o examinar nuevamente elementos de la información ya seleccionados si creen que han olvidado o malinterpretado algo en concreto.

Atención focalizada	Supone capacidad para resistir a la distracción, habilidades para establecer un foco de atención, mantenerlo y cambiarlo a uno nuevo si la situación lo exige.
Atención sostenida	Habilidad para mantener la atención focalizada.
Atención alterna	Capacidad para cambiar de una a otra tarea sin error. Es necesario un buen nivel de conocimiento de las tareas.
Atención selectiva	Habilidad para anular el efecto de los distractores irrelevantes para la tarea manteniendo la concentración en el estímulo relevante.
Atención dividida	Atender a más de un estímulo sin pérdida, sin cometer errores en la ejecución. Los fallos en la atención dividida explican los lapsus en la vida diaria.

Cuadro 4.5. Tipos de atención

El control de la atención y la selección de aquellos estímulos a los que se quiere atender hacen que los procesos cognitivos ganen en adaptabilidad, necesaria para mejorar la respuesta a las exigencias cognitivas crecientes de alumnos cada vez más maduros. Comparado con el de los más pequeños, el sistema atencional de los niños mayores (a partir de los 8-9 años), se ajusta de una manera más flexible, más

En conclusión, los niños de estas edades nos ofrecen la imagen de un sistema de procesamiento más selectivo, más flexible y más controlado que el de los menores de 6 años. El motivo principal es el desarrollo de cuatro aspectos importantes de la atención durante este periodo: control, adaptabilidad, planificación y capacidad para ajustarse a la experiencia.

3.3. La memoria

Desde la teoría del procesamiento de la información se entiende que la memoria es un sistema de clasificación que se constituye a partir de tres procesos. La facultad que permite almacenar conocimientos conocida como codificación de la información, el almacenamiento para poder retener lo codificado e interpretado previamente, y la capacidad de recuperación que nos permite evocar las experiencias codificadas y almacenadas en el pasado para utilizarlos en el momento que se necesita, dándole significado, posibilitando la trascendencia de la experiencia actual y proveyendo de expectativas el futuro.

Pero debemos ser conscientes de que el pasado es siempre interpretado en nuestra acción de recordar, por este hecho el almacenamiento y la recuperación de dicha información son, en efecto, dos momentos cruciales en el proceso de memorización. De cómo se ha memorizado la información dependerá el recuerdo que consigamos recuperar, por lo que según el desarrollo de nuestras capacidades memorísticas y el tipo de memoria que apliquemos a la experiencia vivida, se dará una mayor calidad en la adquisición de conocimiento. En el cuadro 5 se recogen diferentes tipos de memo-

Reconocimiento	La memoria más leve. Se da cuando el individuo es capaz ante la exposición a un estímulo, de saber si se ha estado expuesto a él con anterioridad.
Recuerdo	Recuperación de contenidos conservados en la memoria e implica buscar, recuperar, decidir si es la información adecuada.
Memoria eidética	Memoria infantil o también conocida como memoria fotográfica. Se registra toda la información y si esta no es categorizada la imagen solo persiste alrededor de 30 segundos.
Memoria mecánica	La persona recuerda con exactitud listas de palabras, fechas, nombres, etc. Sin mayor elaboración.
Memoria de significado	Se retiene información a un nivel más elevado de abstracción.

Cuadro 5. Tipos de memorias según calidad en la recuperación de la información



Imagen 6. La memoria en el alumno de educación primaria

rias clasificadas de menor a mayor según la calidad de la información recuperada:

3.3.1. Procesos de almacenamiento de información en la memoria

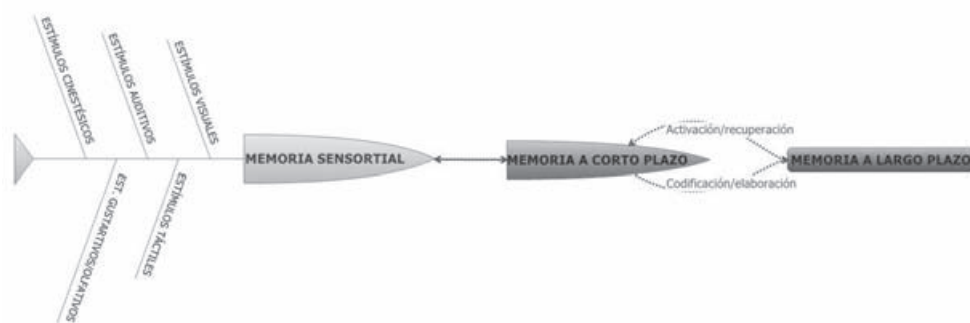
El modo en que el cerebro almacena la información en el ser humano es considerado universal, aunque encontremos diferencias entre los distintos individuos en cuanto a la

eficacia conseguida en el proceso de almacenaje y su recuperación.

Respecto al modelo de almacenamiento, el más difundido y apoyado por los teóricos del procesamiento de la información es el descrito por las teorías de Atkinson y Shiffrin que asume que la información recogida del contexto se almacena en tres módulos de memoria del sistema de procesamiento (Córdoba; Muñoz; Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010): la memoria sensorial, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo.

del crecimiento del niño, con lo que su capacidad es muy similar entre niños y adultos.

De la información sensorial recibida, aquella que es atendida y codificada accede a la memoria a corto plazo donde se procesa con la intención de darle un significado. Esta memoria se caracteriza por su capacidad y duración limitada. Es conocida como la memoria operativa o de trabajo, recayendo en ella la función ejecutiva, de control de procesos cognitivos y ser la encargada de gestionar la combinación de elementos



Esquema 4.1. Módulos de almacenamiento (Adaptado de Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010)

El proceso empieza a partir de que el flujo de información procedente del entorno llega a nuestros receptores sensoriales, accediendo a la memoria sensorial donde permanecerá durante un periodo de tiempo breve. Si en esta memoria la información recibida no es procesada o codificada desaparecerá rápidamente. En caso contrario, pasará a la memoria a corto plazo. La memoria sensorial apenas presenta desarrollo a lo largo

de información que provienen de diferentes partes del sistema cognitivo. En este módulo se preparan las representaciones mentales para su almacenamiento en la memoria a largo plazo o recuperación de la misma. La memoria a corto plazo se desarrolla a partir de los 6 meses de edad y presenta cambios significativos entre los 5 y 6 años hasta a la adolescencia.

Por último, la memoria a largo plazo consiste en un módulo de al-

macenaje de capacidad ilimitada, donde la información puede guardarse durante largos periodos de tiempo. En esta memoria se deposita información recogida a lo largo de nuestras experiencias vitales, tanto acerca de nosotros mismos, como de conocimientos sobre el mundo que nos rodea. Las transformaciones a las que sometemos la información procesada, relacionándola con otra información similar, reorganizando la existente, dotándola de un significado que nos permita comprenderla y de este modo enriqueciendo la codificación, va a ser fundamental para su recuperación y determinará lo fidedigno de su recuerdo.

Dentro de la memoria a largo plazo, podemos distinguir entre diferentes dimensiones respecto al tipo de recuerdo y su recuperación (Córdoba, 2010; Papalia, 2002). En cuanto al tipo de recuerdo, podemos hablar de memoria implícita, si nos referimos a recuerdos que no necesitan un esfuerzo o un conocimiento consciente por parte del individuo para hacer uso de ellos. Ejemplo de esto sería la lectura, una vez adquirida la habilidad, cuando necesitamos recurrir a nuestros conocimientos lectores, no necesitamos recordar y estructurar los contenidos relacionados para dar una respuesta. Este tipo de memoria se desarrolla desde los primeros meses de vida y alcanza su máxima capacidad durante la educación infantil. Del mismo modo, nos

encontramos con la memoria explícita que consiste en el recuerdo consciente y deliberado de información concreta como, por ejemplo, fechas de sucesos, nombres de lugares, etc. y para su recuerdo debemos esforzarnos por relacionar conocimientos para discernir el contenido correcto. Los niños entre 6 y 12 años se encuentran en una etapa evolutiva en la que desarrollan de forma progresiva una capacidad mayor para recordar un número de detalles cada vez más rico acerca de situaciones, hechos o aprendizajes, estas capacidades se vean incrementadas si aprenden a utilizar estrategias eficientes para tales fines.

Por otra parte, respecto al proceso de recuperación podemos distinguir entre las dimensiones de reconocimiento y evocación, describiendo el reconocimiento como el proceso que se produce cuando nos encontramos con un estímulo que habíamos percibido de forma previa y somos conscientes de ello. Como, por ejemplo, cuando al ver la cara de una persona sabemos que nos conocemos por habernos visto en alguna ocasión anterior. Mientras que la evocación se define por originar un recuerdo de un estímulo o acontecimiento que no está presente. Como por ejemplo el recuerdo que formamos de la cara de esta persona que conocimos en una situación determinada y de la que intento recordar sus rasgos característicos.



Esquema 4.2. Las funciones cognitivas de la memoria (adaptado de Muñoz, 2010)

Para entender mejor la memoria y el papel que juega la educación en su desarrollo y rendimiento, es fundamental explicar las actividades cognitivas que subyacen a los diferentes productos en la recuperación de información, cuando se comparan niños de diferentes edades.

Se han señalado tres fenómenos característicos: estrategias de memoria, el efecto de la memoria sobre los conocimientos y la metacognición, que en el caso de la memoria podríamos denominarla metamemoria.

Los niños despliegan una serie de procedimientos para retener nueva

información y para recuperarla. Estas estrategias se pueden adquirir de forma autodidacta, basándose en sus experiencias previas o también pueden ser instruidas desde las aulas de los centros escolares. A continuación se describen, brevemente, las prácticas más habituales.

3.3.2. Principales estrategias memorísticas

Durante la etapa de la educación primaria, al alumnado se le exige que de forma sistemática adquiera un mayor volumen de aprendizajes. El conocer los procesos de la memorización, combinado con un buen conocimiento de sus capacidades, facilita conseguir un mejor nivel de competencia en las habilidades memorísticas. Estudiar sin un método de aprendizaje hace que esta tarea suponga un esfuerzo superior y en la mayoría de los casos con menor éxito.

Cuanto mejor organizado esté el estudio, menos energía y menos tiempo exige.

Existen diferentes y variadas estrategias o métodos de estudio a seguir, a continuación, encontramos las más habituales en la etapa de desarrollo de 6 a 12 años:

Repaso	Repetir el material a recordar.
Organización	Agrupar o categorizar semánticamente el material antes de estudiarlo de cara a la memorización.
Elaboración	Identificar un referente común o un significado compartido entre los cuerpos que se deben recordar.
Estrategias de recuperación	Procedimientos para recuperar información almacenada, sea de forma intencional (cuando el sujeto sabe con antelación que tendrá que recordar algo. Ej.: estrategia mnemotécnica o mapa conceptual) o accidental (cuando no lo sabe).

Cuadro 4.6. Estrategias de memorización más habituales en el alumnado de educación primaria (entre los 6 y 12 años)

3.3.3. *Efecto de la memoria sobre los conocimientos*

El recordar un conocimiento almacenado en nuestra memoria no es simplemente la recuperación de información almacenada durante el pasado, consiste en la elaboración, la reconstrucción de ese conocimiento, y en esta recuperación entran en juego el recuerdo y el olvido. Nuestra memoria aplica estrategias sobre los conocimientos adquiridos y las experiencias vividas como parte del proceso cognitivo de la información. Ejemplos de estas estrategias son la omisión selectiva u olvido de contenidos que nuestra memoria percibe como poco significativos; el autoengaño, que se encarga de negar hechos ocurridos que perjudican al individuo a través de recuperar recuerdos donde se omiten los aspectos negativos, o la manipulación de las asociaciones exagerando u omitiendo las conexiones causales, etc.

El grado en el que una persona recuerda un hecho puede depender de su grado de motivación en el momento en el que este ocurre. Hechos agradables relacionados con metas positivas para el individuo se recuerdan mejor que acontecimientos que provocaron ansiedad o estrés. Freud llamó represión a la tendencia a no recordar sucesos que provocan ansiedad, no se eliminan, solo se reprimen hacia el inconsciente de nuestra memoria.

También se ha constatado que respecto a una percepción original se recuerda mejor y se recupera con mayor

facilidad los sucesos excepcionales que los sucesos triviales, por lo que sería más sencillo recordar un número entre diez letras que un número entre diez números.

Las últimas investigaciones nos muestran efectos curiosos de la memoria sobre los conocimientos, como es el descubrimiento de Vladimir Sloutsky y Fisher (2008) que, a partir de sus investigaciones, afirman que la clasificación que hacemos de los conocimientos en la memoria, conforme más desarrollada está, puede conducirnos a errores en la memorización de la información y recuperación. Esto lo justifican a partir de un estudio comparativo realizado con individuos de entre 5 y 11 años y adultos, mediante el cual confirma que los niños son capaces de recordar mejor los detalles de una imagen, mientras que los adultos categorizan mejor el contenido de la imagen y recuerdan peor las características particulares de la información que recordar. El experimento en el que basó esta afirmación consistió en enseñar a un grupo de alumnos, compuesto por menores de entre 5 a 7 años y estudiantes universitarios, la imagen de un gato y se les informa de que este gato padece una enfermedad. Poco después, de entre treinta imágenes de animales de diferentes especies, se les exigió a unos y a otros reconocer al gato enfermo. Todos los adultos reconocieron al gato como el animal por el que eran interrogados. En la siguiente prueba, la imagen del gato se incluye en un conjunto

de treinta imágenes de gatos y se les vuelve a hacer la misma pregunta. Los resultados demostraron que, a menor edad, más precisa era la respuesta de los participantes al recordar qué animales habían visto antes y cuáles no. Los adultos fueron los menos precisos. Esto no es más que el reflejo de una estrategia de almacenamiento que se da en la psique del adulto, ya que este, a partir de su experiencia ha desarrollado mucho su estrategia de categorización a través de la cual conecta el recuerdo. En cambio, si el objeto del recuerdo no encuentra una categoría desarrollada, los detalles del mismo serán muy similares entre un niño y un adulto. Para atestiguarlo mediante evidencias científicas, Sloutsky mostró a alumnos de primaria y universitarios, unas criaturas imaginarias que él mismo había inventado y que denominó *ziblets*. Tanto adultos como menores recordaron, con un número de aciertos muy similar, la criatura que les mostraron como modelo al iniciar la prueba. La única diferencia que hubo en este segundo experimento es que los adultos no podían recurrir a esquemas de clasificación para aquellas criaturas.

3.3.4. Metacognición

Los seres humanos siempre hemos mostrado un cierto interés por todo aquello que guarda relación con los fenómenos cognitivos, es decir, sobre cómo nuestra mente procesa los estímulos que percibimos del exterior a través de los sentidos, cómo los com-

prendemos, aprendemos, recordamos y pensamos acerca de ellos. La habilidad, tan propiamente humana, para ejercer procesos de control sobre nuestra actividad cognitiva, se denomina metacognición y dicho conocimiento es considerado como una capacidad que complementa de forma indivisible al aprendizaje. De esta concepción entendemos que la metacognición es la capacidad de reflexionar y tomar conciencia de las propias acciones cognitivas, a partir del conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos (Pozo, 2006). Sin olvidar que el concepto de metacognición también hace referencia a la capacidad de regular y controlar la propia conducta cognitiva.

Los niños, durante la edad de la educación primaria, se encuentran en una etapa en la que están desarrollando estrategias con el fin de obtener mejores resultados en todo aquello que hacen. Planifican de forma más adecuada sus acciones antes de abordar un problema, haciendo un seguimiento más preciso y evaluándolas para corregirlas y perfeccionarlas si consideran que es conveniente (Berger, 2006). Se convierten en alumnos más reflexivos, más estratégicos y más planificadores.

De este modo, por ejemplo, mejoran su metacognición cuando aprenden a estructurar los contenidos mediante mapas conceptuales, o le dan sentido a los nuevos conocimientos integrándolos de forma significativa junto con aprendizajes previos. Con

el desarrollo del menor, lo que cambia es el grado de perfección y planificación de los procedimientos seguidos, mejora el conocimiento sobre lo que significa memorizar y sobre las variables más importantes que se deben tener en cuenta en tareas de memoria y recuerdo.

Hay que destacar que la educación formal, propia de los entornos escolares, juega un papel fundamental en el desarrollo de estrategias eficientes con este fin, sin olvidar que dichas ayudas son eficaces en esta etapa porque los niños han conseguido un grado de competencia metacognitiva que les permite reflexionar sobre sus propias acciones y controlarlas de forma muy eficiente.

No es de extrañar que habilidades tan importantes y complejas como las que se enseñan durante la educación primaria, como la adquisición de la lectoescritura o la concepción y el entendimiento del cálculo numérico, se adquieran en unos periodos de tiempo tan breves a lo largo del primer ciclo de educación primaria.

En el desarrollo de la metacognición se ven implicados tres tipos de conocimientos (Woolkfolk, 2006):

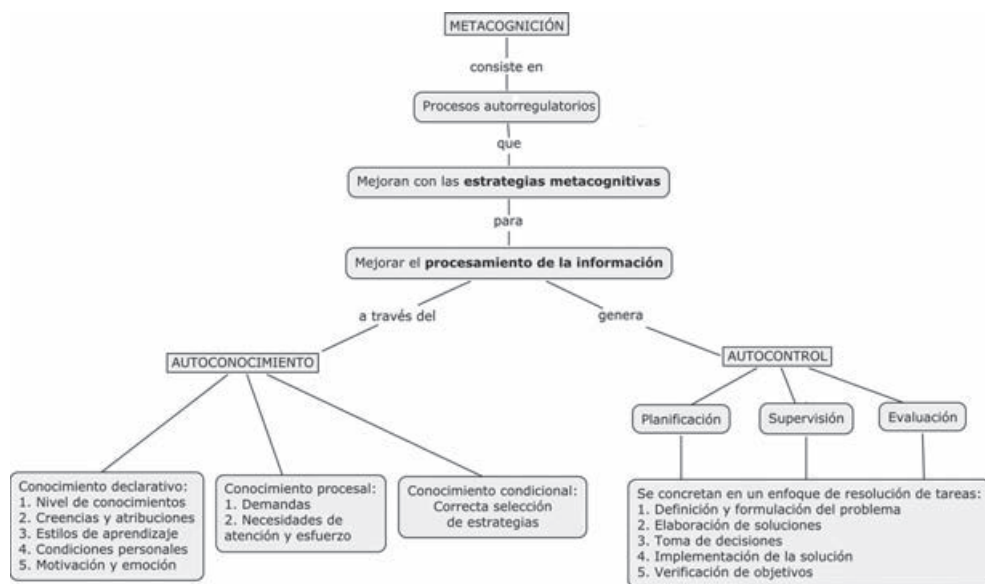
1. Conocimiento declarativo: consiste en el conocimiento que tenemos de nosotros mismos acerca de nuestro aprendizaje, memoria, habilidades, motivación, estrategias y recursos que tenemos para realizar una actividad concreta; podemos describirlo como el *saber qué hacer*.

2. Conocimiento procesal: el *cómo* aplicar nuestras habilidades y estrategias a una tarea.
3. Conocimiento condicional: durante el desarrollo de la tarea saber *cuándo y por qué* aplicar unos u otros procedimientos y estrategias.

La aplicación estratégica y combinada de los tres tipos de conocimiento es la metacognición, ayudándonos, pues, el conocimiento metacognitivo a la regulación del pensamiento y el aprendizaje. Esto lo logramos a través de tres habilidades fundamentales:

1. Planificación: supone estructurar la acción cognitiva decidiendo cuánto tiempo se va a emplear, qué estrategias se van a aplicar, qué recursos, la atención que se necesita, etc.
2. Supervisión: consiste en el control de los procesos y en la comprobación de que las estrategias aplicadas obtienen los resultados esperados.
3. Evaluación: obtenidos unos resultados finales, valorar el proceso y la calidad de dichos resultados, para así hacer modificaciones en las estrategias aplicadas.

Como parece evidente, las personas no llevamos a cabo estos procesos metacognitivos para cualquier acción cotidiana, sino que este pensamiento elevado se utiliza en aquellas tareas que suponen una cierta dificultad, mientras que para tareas habituales las acciones se vuelven rutinarias, no necesitando de esta forma compleja de pensamiento.



Esquema 4.3. Mapa conceptual del proceso metacognitivo.

3.3.4.1. La teoría de la mente como explicación de las adquisiciones cognitivas previas al desarrollo de la metacognición

Cuando hablamos de teoría de la mente hacemos referencia al ideario filosófico que versa en torno a la capacidad que presentan las personas para atribuir pensamientos e intenciones a sus iguales o incluso a animales de distinta especie. De hecho, la conciencia por parte del niño de su metacognición se observa desde una edad muy temprana.

El cómo el niño adquiere una teoría acerca del funcionamiento de la mente está siendo investigado desde diferentes perspectivas, dando lugar a una prolífera literatura que intenta explicar el desarrollo cognitivo previo a la metacognición, donde el ser humano se da cuenta de que las

otras personas son objetos con mente (Crespo, 2004) fruto todo esto, de nuestro proceso evolutivo.

Wellman (1985) ha descrito cinco adquisiciones o logros cognitivos que deben darse en el niño como prefacio al desarrollo de la metacognición y que en su conjunto describen las características principales que fundamentan la línea de trabajo de las investigaciones que tratan el desarrollo de la teoría de la mente en los niños.

1. Reconocer la existencia: un desarrollo metacognitivo adecuado supone que el individuo reconoce que los pensamientos y estados mentales existen y que estos pueden ser distintos a los actos observables. Causa de ello, los niños adquieren la concepción de *engaño* donde podemos observar

una diferencia entre estado mental y conducta observable.

2. Distinción de los procesos: consiste en adquirir la habilidad cognitiva suficiente como para reflexionar acerca de sus propios procesos mentales, diferenciando entre los distintos tipos de proceso cognitivo. De este modo, el niño distingue entre lo que entiende por *recordar* un contenido o lo que entiende por *adivinarlo*.
3. Integración de los procesos: el alumno toma conciencia de que, aunque los procesos cognitivos sean distintos entre sí, estos están relacionados y se distinguen de otros procesos invisibles o no conscientes, como por ejemplo la ventilación pulmonar o el latir del corazón.
4. Conocimiento de las variables: por variables entendemos las características particulares que presenta tanto la realización de la tarea, como las estrategias escogidas para llevarla a cabo. Una correcta ejecución a nivel cognitivo dependerá de un adecuado conocimiento de dichas variables. Por ejemplo, es más sencillo recordar una serie de números corta que una serie de números larga, por lo que una memorización mecánica y no significativa se complica conforme el contenido incrementa.
5. Monitoreo cognitivo: se refiere a la capacidad que tienen los seres

humanos de leer sus propios estados cognitivos y de monitorearlos mientras ocurren. Así, por ejemplo, los niños son conscientes si saben o no saben algo.

Estos logros, suponen tanto un conocimiento declarativo como procesal en el niño, que este alcanzará de forma progresiva, al tiempo que supera una serie de etapas evolutivas en las que los distintos conocimientos se darán solapada e interrelacionadamente. Adquirir estos conocimientos, supone en el niño el alcanzar un pensamiento más adulto, que le posibilita el desarrollo de la metacognición.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Berger, K.S. (2006). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bruner, J. S. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid: Morata.
- Castejón, J. L., González, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). *Psicología de la educación*. Alicante: ECU.
- Crespo, N. M. (2004). La Metacognición: las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33 (48), 97-115.
- Cobos, P. L. (2005). *Conexionismo y cognición*. Madrid: Pirámide.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y*

- educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Córdoba, A. I. (2010), “Desarrollo cognitivo”, en A. I. Córdoba, A. Descals y M. D. Gil (coord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 89-116). Madrid: Pirámide.
- Deval, J. (1996), *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Flavell, J. H. (2000), *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Muñoz, A. (2010), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria*. Madrid: Pirámide.
- Nortes, A. y Serrano, J. M. (1991), *Operaciones concretas y formales*. Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2002), *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (2009), *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pozo, J. I. (2006), *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Sadurní, M.; Rostán, C. y Serrat, E. (2008), *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sloutsky, V. y Fisher, A. (2008), *Attentional learning and flexible induction: How mundane mechanisms give rise to smart behaviors*. Child Development.
- Vasta, R., Haití, M. M. y Millar, S. A. (2001), *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Wellman, H. M. A. (1985), “The origins of metacognition” en ForrestPresley, D y Mackinton, G. E. (eds.). *Metacognition, cognition and human performance* (pp.1-30). Orlando: Academia Press.
- Woolfolk, A. (2006), *Psicología educativa*. México: Pearson.

GLOSARIO

Aptitud cognitiva: define las capacidades intelectuales que en su conjunto poseen los individuos para desarrollar correctamente tareas que exijan competencia cognitiva. El razonamiento, la memoria, la comprensión, la capacidad analítica o de síntesis, son entre otras aptitudes cognitivas.

Cambio cualitativo: expresa una modificación en la forma de ser, hacer, de procesar del sujeto, asintiendo una transformación en la cualidad de las respuestas conductuales o procesos cognitivos del individuo.

Competencia: entendemos por competencia la capacidad de actuar haciendo uso de conocimientos, habilidades y valores de forma conjunta que permiten identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

Desarrollo cronológico: al hablar de desarrollo humano, se entiende como el desarrollo gradual propio del paso del tiempo. Pueden existir diferencias entre el desarrollo cronológico y el desarrollo madurativo de un individuo.

Esquemas cognitivos: son construcciones subjetivas de la experiencia de cada individuo a nivel de significados o supuestos personales que guían nuestra conducta y emociones de manera “inconsciente”, están constituidos por los significados que tiene cada persona respecto del mundo y de sí mismo. Un esquema cognitivo es la relación que el niño hace a la hora de llorar para recibir atención de sus padres.

Memoria a largo plazo: hace la función de almacén permanente de información, de una capacidad prácticamente ilimitada. Para un correcto almacenaje que facilite su posterior recuperación va a ser determinante el proceso de codificación y las estrategias que se apliquen para su organización dentro de las estructuras de conocimiento previas.

Memoria de trabajo: es un constructo teórico que hace referencia a las estructuras y procesos utilizados durante el almacenaje y tratamiento de la información. Desde la psicología cognitiva se pretende hacer constancia de que el ser humano es un sujeto activo en los procesos de almacenaje de información, por ello este término introduce las operacio-

nes cognitivas relacionadas con la memorización.

Memoria sensorial: es la capacidad para retener impresiones sensoriales una vez el estímulo interno o externo haya desaparecido. Esta memoria es temporal y presenta una capacidad reducida. Los dos tipos de memoria sensorial más estudiadas son la icónica (visual) y la memoria ecoica (auditiva).

Razonamiento deductivo: consiste en razonar de lo general a lo particular. Por ejemplo, un argumento deductivo válido sería que los seres humanos caminan sobre dos piernas, yo camino sobre dos piernas, por lo tanto, soy un ser humano.

Positivismo lógico: este concepto describe a un conjunto de corrientes filosóficas con ciertos rasgos comunes que utilizan el método inductivo y tienden a estudiar el entorno y a los individuos tal y como son directamente observados, sin introducir juicios de valor.

Psique: concepto por el que se designa al conjunto de procesos y fenómenos propios de la mente humana.

LECTURAS RECOMENDADAS

Córdoba Iniesta, I., Descals Tomás, A. y Gil Llario, M.^a D. (coord.) (2006), *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Este material de texto, escrito por docentes de la Universidad de Valencia, hace un completo recorri-

do por el desarrollo de los alumnos en la edad de educación infantil y primaria, organizado por los ámbitos evolutivos observables en el ser humano. A lo largo del tema 5, diserta acerca del desarrollo cognitivo en niñas y niños desde el nacimiento hasta los 12 años. El material es rico en ejemplos clarificadores y en actividades prácticas que permiten aplicar conocimientos previamente trabajados.

Muñoz García, A. (coord.), (2010). *Psicología del desarrollo en la educación primaria*. Madrid: Pirámide.

Esta segunda referencia también es un material de texto, en este caso, redactado por docentes de la Universidad de Granada. Presenta una estructura muy similar a la referencia anterior pero centra sus contenidos en Educación Primaria, dotándolo de un carácter mucho más específico. En el tema 3, se trabaja el desarrollo cognitivo, ofreciendo una gran cantidad de detalles acerca de los conocimientos actuales en este ámbito y cuáles son sus consecuencias sobre el aprendizaje propio de esta etapa educativa.

Flavell, J. H. (2000), *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Puestos a ampliar conocimientos, una de las mejores recomendaciones bibliográficas es sin duda la obra de John Flavell. En ella se trata en profundidad el desarrollo cognitivo, desde el nacimiento hasta la adoles-

cencia, reflexionando acerca de las distintas perspectivas que más eco han tenido en la investigación de la mente humana y aportando conclusiones propias que aún enriquecen más si cabe, uno de los manuales que se ha convertido en libro de referencia para los interesados en el desarrollo cognitivo del ser humano.

CAPÍTULO 5. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DE LOS 6 AÑOS HASTA LA ADOLESCENCIA

Neli Pérez, Ignasi Navarro, José Valero y Beatriz Delgado

1. INTRODUCCIÓN
2. TEMPERAMENTO, CARÁCTER Y PERSONALIDAD
 - 2.1. Introducción de los conceptos
 - 2.2. Carácter
 - 2.3. Carácter y personalidad
 - 2.4. Personalidad
3. DESARROLLO Y CONOCIMIENTO SOCIAL
 - 3.1. Concepciones de la socialización
 - 3.2. Tipos de socialización
 - 3.3. Desarrollo del conocimiento social
 - 3.3.1. *El yo y los otros: autoconcepto y autoestima*
 - 3.3.2. *Características del autoconcepto*
 - 3.3.3. *La autoestima*
 - 3.3.4. *El conocimiento de los otros*
 - 3.4. La integración social
 - 3.4.1. *La relación social con los iguales*
 - 3.4.2. *El grupo de iguales: el estatus sociométrico*
 - 3.4.2.1. *Características*
 - 3.4.2.2. *Fases del estatus sociométrico*
 - 3.4.2.3. *Comportamientos característicos de los tipos sociométricos*
 - 3.4.3. *La experiencia social*
 - 3.4.4. *Relaciones con los iguales: la amistad*
4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS
5. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

El presente capítulo pretende describir los procesos a partir de los cuales se desarrolla la personalidad en el periodo de la Educación Primaria. En primer lugar, se definen y analizan las semejanzas y diferencias entre los términos carácter y temperamento y el constructo personalidad, así como, la influencia que mantienen las emociones sobre las tendencias estables de comportamiento. A continuación, se examina el impacto que las experiencias del mundo social ejercen sobre el desarrollo de la personalidad infantil. Para ello, se define la socialización y sus tipos, así como el desarrollo del conocimiento social. En este punto, se describe también qué es el autoconcepto y la autoestima, qué factores los determinan y cómo evolucionan durante la etapa escolar. Del mismo modo, se señala la relevancia de las relaciones de amistad, el ajuste social en el aula, y el estatus sociométrico entre los iguales para el bienestar y la formación de la personalidad. Finalmente, se enumeran diferentes pautas didácticas a tener en cuenta en el aula para potenciar un ajustado desarrollo social y de la personalidad en el alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

La personalidad se ve influenciada a medida que los niños avanzan en su desarrollo por las nuevas fuentes de influencia social (familia, amigos...) y la diversidad de experiencias en diferentes contextos, principalmente familiar y escolar. Siendo, pues, estos dos los contextos más contribuyentes en la configuración de la personalidad infantil. Los padres, profesores y grupo de iguales, en esta etapa se convierten en los agentes sociales que más van a influir y a decidir en su desarrollo individual. La personalidad en esta etapa se sustenta sobre los cimientos construidos durante la etapa previa infantil,

habiéndose forjado ya las bases de la personalidad a partir de las experiencias vividas en los años anteriores. Así pues, los cambios que se produzcan en esta etapa partirán siempre de los ya construidos anteriormente. A partir de los 6 años, la personalidad de los niños se sustentará principalmente en la adaptación social y el afrontamiento de los nuevos retos intelectuales y relacionales.

2. TEMPERAMENTO, CARÁCTER Y PERSONALIDAD

2.1. Introducción de los conceptos

Antes de iniciarnos en el constructo personalidad, cabe reseñar que a lo largo

de la literatura científica, han sido tres, “temperamento”, “carácter” y “personalidad”, los términos que en ocasiones se han entremezclado llevándonos en ocasiones a intercambiar o utilizar erróneamente la terminología, pareciendo para muchos hasta incluso sinónimos. Cabe afirmar su proximidad, pero no así su homogeneidad. Los autores angloamericanos, utilizaron más el concepto de personalidad, mientras que los europeos se aferraron al término de carácter. El temperamento se relaciona estrechamente con las bases biológicas o constitucionales de la personalidad. Para Allport (1961) “el temperamento, al igual que la inteligencia y la constitución corporal, constituye una especie de material bruto que acaba por conformar la personalidad; el temperamento se relaciona con el clima bioquímico o tiempo interior en el que se desarrolla una personalidad”.

En la actualidad, el término temperamento engloba prácticamente todo cuanto tiene que ver con la personalidad. La gran variedad de significados abarca casi todos los niveles funcionales de la personalidad. Esto puede deberse a que dentro de la psicología del desarrollo, el término temperamento puede incluir todas las características biológicas o constitucionales de la personalidad. Partiendo de esta afirmación, es interesante señalar la consideración de los investigadores, quienes otorgan a la niñez el periodo ideal para ocuparse de los aspectos acuciantes del temperamento (Lamb y Bornstein, 1987).

Se suele afirmar que un niño es “demasiado temperamental” cuando un motivo relativamente pequeño es suficiente para provocarle una fuerte reacción. Existen algunas características temperamentales que condicionan las conductas de los niños, pudiendo influir según algunos investigadores de forma visible a través de la elección de ciertas actividades y entornos. Así, los sujetos con un temperamento sociable, por ejemplo, buscan espontáneamente la compañía de otros (Buss y Plomin, 1984). Además, las características de las conductas tempranas del niño influyen directamente en las reacciones que los demás tienen con ese niño (Dunn y Kendrick, 1982). Debido quizá a lo anterior, los mismos ambientes y las mismas experiencias ejercen un efecto distinto en niños con diversos temperamentos. En este sentido, si tomamos como ejemplo la separación de los padres, esta misma situación para un niño tímido puede pesar para toda la vida como una losa, mientras que para un niño con temperamento activo puede actuar como un revulsivo.

Hoy en día, casi se puede afirmar que las características del temperamento son relativamente estables, es decir, que, en relación con otras características de la personalidad, manifiestan una cierta continuidad. Se podría hablar en un niño de un temperamento activo estable, por ejemplo, cuando se observa en ella o en él una actividad generalizada y cuando la manifiesta

no solo en momentos concretos, sino a lo largo de muchos años.

Algunos investigadores han tratado de resolver la difícil tarea de analizar si una característica temperamental –por ejemplo motora–, observada a los dos meses de edad del niño es idéntica a otra característica conductual aparecida durante la educación primaria. Y también, si una misma característica temperamental aparece en distintos momentos del desarrollo pero con variaciones y manifestaciones diferenciadas. Observaciones de este tipo obligan a afirmar, a modo de conclusión, que el temperamento, sin negar sus componentes genéticos (Bischof, 1989), se va modulando por medio del entorno desde la primera infancia.

2.2. Carácter

Término de origen griego (carácter-marca), en el mundo clásico hacía referencia a lo que uno *desea ser*. El concepto psicológico de carácter atiene al hombre no como *debe ser* (ético), sino *tal cual* es. Existen algunos intentos de fundamentar el carácter desde nuevas perspectivas, entre ellos los de Malerstein y Ahem (1982) quienes buscaron demostrar el isomorfismo entre cada tipo de carácter y los correspondientes estadios del desarrollo cognitivo en Piaget. Los autores definen así un carácter intuitivo, operacional y simbólico. Para ellos, el periodo sensoriomotor en los dos primeros años de vida no parece contribuir directamente a la formación del carácter. Por el con-

trario, las experiencias de los periodos preoperacional y operacional-concreto contribuyen a dar formato al carácter, a través de la estructura social-cognitiva, al verse el niño así mismo como un ser social.

2.3. Carácter y personalidad

Los términos personalidad y carácter son equivalentes para algunos autores, mientras que para otros los constituyen características distintas. Desde esta última perspectiva, la definición de la personalidad atendería más a características descriptivas, siendo el carácter definido más bien por argumentos subjetivos.

Puede resultar muy fácil decir, por ejemplo, si es “un niño de carácter” así como definir cómo es el “carácter de un niño”. En esta labor intentamos enumerar resumidamente un conjunto de rasgos personales entre los que se entrelaza los instintos y emociones, los estados de ánimo y los sentimientos del niño, con el contenido de sus percepciones, representaciones, pensamientos, valores y determinaciones.

2.4. Personalidad

No resulta sencilla la tarea de definir el constructo personalidad, siendo actualmente una cuestión aún por resolver por la comunidad científica. Si bien existen numerosas incógnitas por resolver en psicología de la personalidad de todas las cuestiones planteadas lo que en el fondo interesa es conocer las “diferencias individuales”, es decir,

las distintas características por las que se distingue una persona de otra, aunque en ocasiones tampoco se corresponderían con aquello que constituye la “verdadera personalidad”.

La psicología cognitiva concibe la *psyche* como un “aparato uniforme de elaboración de la información” y para poder alimentar ese sistema uniforme, este desarrolla distintas estrategias y programas.

Otras posturas parten de una heterogeneidad funcional de diversos sistemas psíquicos que interactúan entre sí. Según esta propuesta teórica, las diferencias individuales se producen atendiendo a las características en cuanto a la relación o coalición de los distintos sistemas, siendo estos considerados como sistemas interdependientes. Los niños disponen de distintos sistemas de elaboración que pueden activar para conseguir sus metas. De este modo, la personalidad queda determinada no solo por los sistemas que posee el sujeto sino por la interacción “característica” de sus sistemas psíquicos.

Se puede entender la personalidad de un niño por lo relativo a su temperamento, a su estabilidad/inestabilidad emocional, al conjunto diferenciado de sus propiedades psíquicas (p. ej. estilo de elaboración de la información) a lo cognitivo frente a emocional, y por su estilo propio de autopresentación, autocontrol o autorrealización.

Si bien existen diversas estructuras para clasificar los rasgos de personalidad infantil, actualmente el modelo

de los cinco grandes ha sido destacado entre otros por su alta aceptación en la comunidad científica. Este modelo mantiene la existencia de cinco factores de personalidad de orden superior (amabilidad, responsabilidad, neuroticismo, extraversión y apertura) en los que el sujeto puede situarse en un punto dentro de un continuo de dos polos opuestos. En este sentido, los niños pueden manifestar amabilidad (entre los polos de agresividad y hostilidad vs. prosociabilidad y buen comportamiento social), responsabilidad (entre los polos de cuidado, orden y disciplina vs. desorden y desorganización), neuroticismo (entre los polos de ansiedad, temor preocupación e inseguridad vs. seguridad y estabilidad emocional), extraversión (entre los polos de sociabilidad y comunicación vs. timidez e inhibición) y apertura (entre los polos de búsqueda de nuevos ambientes y estilos de trabajo vs. convencionalismo).

A pesar de que estos factores fueron alcanzados en población adulta, recientes estudios realizados con niños de primaria y secundaria han revelado factores similares al menos en los cuatro primeros rasgos, siendo el factor apertura a la experiencia bastante inestable hasta la adultez.

Las emociones de un niño pueden llegar a condicionar el resto de sistemas, siendo el “arco iris” de la personalidad. Las emociones vividas por los sujetos marcan los resultados de las vivencias y valoran las pretensiones e

intenciones respecto a la conducta. Por ejemplo, si un niño se enfada o se pone triste, es probable que parta de la percepción de no haber podido satisfacer una necesidad o no haber conseguido la meta ansiada en la conducta que acompaña a tales emociones.

Las emociones también matizan e indirectamente mantienen un influjo modulador de la conducta. Por ejemplo, ciertas conductas agresivas son mucho más probables en un estado de enfado o ira que en un estado de tranquilidad y/o alegría. Las emociones en relación con la conducta, incluyen ciertas opciones implícitas ya en su propio concepto (Frijda, 1986). Así, las emociones son las encargadas de describir por ejemplo, el nivel percibido o anticipatorio de si el niño se acerca o aleja de sus metas (Carver, Lawrence y Scheier, 1996).

Las emociones también sirven para regular la personalidad. Las personas no solo “tienen” emociones, sino que las “manejan”. Es, pues, importante tomarlo en consideración, para trabajar, desde los diferentes agentes, la capacidad de autorregulación emocional de los niños, como aspecto importante del desarrollo de su personalidad. Los niños, por ejemplo, tratan con sus emociones de regular su desconcierto, proteger su imagen, aumentar su autoestima, pedir ayuda, escapar a una situación comprometida, desahogarse, etc. Para ello, echan mano de innumerables reacciones cognitivas, expresivas o conductuales: airarse, mani-

festarse contrariado, soñar despierto, pedir que les compren cosas, correr, chillar, trabajar, etc.

Igualmente, el lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo de la personalidad de niños. A través de él, pueden expresar emociones, sentimientos y miedos, realizar peticiones y manifiestan sus ideas, pensamientos y deseos, así como realizar preguntas en relación con sus vivencias y experiencias. En este sentido existen múltiples actividades como el juego, cuentos, los dibujos, etc. que favorecen mediante el lenguaje, una oportunidad para crear y fortalecer las dimensiones o rasgos de la personalidad del niño o niña.

3. Desarrollo y conocimiento social

Los niños son seres sociales, pues ya desde su nacimiento empiezan a relacionarse e interactuar con los demás y su conducta adaptativa indica la consecución de aprendizajes de manera progresiva para ser capaz de vivir en compañía de los individuos de su entorno. A este proceso se le denomina socialización, es decir, la interiorización de normas, pautas de conducta, valores y visiones del conjunto de la sociedad en el que se inserta, con el fin de adaptarse e interaccionar satisfactoriamente en ella.

El desarrollo en el resto de áreas del niño, es decir, el desarrollo motor, físico, cognitivo, lingüístico o afectivo, favorecen enormemente el número, duración y calidad de las relaciones sociales que pueda establecer.

Es gracias a los diferentes agentes de socialización (familia, escuela, compañeros, medios de comunicación...) que los niños llegan a ser capaces de interactuar eficazmente con el entorno social e interiorizar las normas, principios y valores de la sociedad en la que se ubica. La capacidad para comprender a los demás, de establecer adecuadas relaciones interpersonales y de conocer e integrarse en los sistemas sociales, serán las tareas sociales más destacadas en esta etapa.

3.1. Concepciones de la socialización

El proceso de socialización general sucede para LeVine (1977) a partir de tres aspectos: la socialización como culturización (inclusión en una cultura, pertenencia), como adquisición del control de los impulsos (autocontrol conductual y seguimiento de normas) y como adiestramiento de rol (funciones de cada sujeto en la sociedad). Estas tres perspectivas se corresponden con las disciplinas de antropología, psicología y sociología, respectivamente.

Por su parte, Shantz (1982) diferencia cuatro ámbitos de experiencias sociales a partir de las cuales se conforma el conocimiento social:

- a) El yo y las otras personas como organismos capaces de pensar, sentir, tener intenciones, etc.
- b) Las relaciones sociales diádicas, como las establecidas con la autoridad, las de amistad, de relación entre sexos, etc.

- c) Las relaciones sociales de grupos que se incluyen en sistemas de normas, roles, diferencias, etc.
- d) Los sistemas sociales más amplios como la familia, escuela, naciones, instituciones sociales, etc.

Los procesos de socialización consisten en un aprendizaje adaptativo de los modelos culturales de una sociedad, y sobre ello Durkheim (1922) postula que: los hechos sociales (actuar, pensar, sentir...) están influidos por las condiciones externas que modulan al individuo; la educación tiene como finalidad transmitir las pautas de comportamientos sociales y comunes para integrar al sujeto; y la sociedad crea personas-tipo, y por ello son estas constituidas como “productos”.

3.2. Tipos de socialización

La socialización se expresa de diferente manera en función de la edad en la que se encuentra el individuo. Según este criterio podemos hablar de dos tipos de socialización, una primaria y otra secundaria.

La socialización primaria es la más temprana ya que ocurre en los primeros años de vida (niñez). Este proceso acontece principalmente dentro del núcleo familiar, por lo que se caracteriza por una fuerte carga afectiva. Esta socialización termina cuando el concepto del otro se ha establecido en la conciencia del individuo, es decir, cuando reconoce al otro como ser diferenciado con necesidades propias. El efecto de la socialización primaria es

fundamental para el desarrollo social de niños y niñas, ya que por medio de ella el individuo llega a formar parte de la sociedad.

La socialización secundaria se refiere a los procesos posteriores que llevan al individuo ya socializado a nuevos ámbitos sociales fuera de la familia. A partir de ella, el individuo interioriza distintas realidades particulares, donde descubre que el mundo de sus padres no es el único. La carga afectiva es reemplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje de normas sociales, pautas de conducta establecidas, valores culturales, roles concretos... Las relaciones suelen darse dentro de instituciones o asociaciones (escuela, conservatorio, aulas-taller, trabajo, centros sociales...) y se caracteriza por la división social del trabajo y por la distribución social del conocimiento.

Ciertos autores consideran también la existencia de una socialización terciaria, basada en la integración en otra cultura diferente a la propia, en una sociedad con patrones nuevos para el sujeto que requiere un proceso de resocialización. A este proceso se ha conceptualizado como “transculturación” (Gutiérrez-Rodríguez, 2008).

Otros autores, por su parte, han descrito distintas características que diferencian la socialización familiar de la socialización del medio cultural (escolar, institucional, de la comunidad, etc.). Así, durante los prime-

ros años de socialización dentro del seno familiar, la primera forma de conformidad de los niños frente a la interacción social se etiqueta como obediencia y se refiere a situaciones en las que se ajustan a las peticiones de los padres simplemente para obtener recompensas o evitar castigos, así como para agradar a los adultos (Miller, 1995). Este será el primer contacto que tengan con las normas, derechos y obligaciones que toda situación social de convivencia requiere. La segunda forma de conformidad se denomina interiorización, e implica un cambio más duradero e independiente en cuestión de adaptación social (Miller, 1995).

De este modo, los niños pueden ajustarse prosocialmente al menos por dos razones: por el valor práctico de la conducta (obediencia) o con base en la internalización de los valores prosociales que guían la conducta (Rodríguez Pérez, 2007). Generalmente el primero se asocia a motivaciones extrínsecas (recompensas, evitar castigos...) y el segundo a motivaciones intrínsecas (implicación).

Toda familia socializa a las niñas y niños de acuerdo con su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenece. Los cuidadores asumirán roles de cuidadores (satisfacción de necesidades básicas), de modelos (en la asunción de valores y normas), de agentes socializadores (enseñar

conductas y actitudes sociales), de estimuladores (proveer experiencias sociales) y de motivadores (para el desarrollo de la personalidad, auto-concepto y autoestima).

Algunos factores familiares que facilitan la adaptación y desarrollo social normalizado son:

- (a) Las normas claras, consistentes, coherentes, razonadas.
- (b) Las expectativas realistas, positivas, atribuciones de competencia, etc. de los padres.
- (c) El uso de un lenguaje de código elaborado, más acorde con lo que exige la escolarización y lenguaje formal de la sociedad.
- (d) Un nivel adecuado de comunicación y modelos que manifiesten habilidades sociales eficaces para cada situación social.
- (e) La existencia de hermanos para poder ensayar roles y conductas sociales deseables.

En el medio cultural, externo a la familia, destacamos el papel de la escuela en la edad primaria como medio de socialización. La escuela enseña habilidades básicas y conocimientos específicos, valores, normas y costumbres sociales. Además ofrece múltiples situaciones para conformar la identidad, aprender roles sociales (de género, profesionales, institucionales...), la personalidad, el control emocional, etc.

Los niños en la edad escolar (Primaria) tienen la tarea de comprender el entramado que supone la socie-

dad, pues llegados a esta edad ya son conscientes de que existen ellos pero también otros que son diferentes, con los que interaccionar, y hacia los que dirigir su conducta. Además, conocen de la existencia de los sistemas de regulación social (normas viales, reglas de clase y de centro, los juegos reglados, los valores esperados...). Los niños van construyendo, en función de lo vivido y de lo percibido, una representación cognitiva del conjunto de instituciones y relaciones sociales de su entorno más cercano. Si recordamos los postulados de Piaget, podemos relacionar esta concepción con su propuesta de que todo conocimiento individual es eminentemente social, y que el desarrollo de las operaciones lógicas se da paralelamente al desarrollo de la descentración social, alejándose también del pensamiento egocéntrico.

Los alumnos de la etapa de primaria van construyendo su conocimiento de la realidad social observando, preguntando, imitando, experimentando, ensayando roles, participando en grupos, resolviendo los conflictos, reflexionando sobre su comportamiento, aprendiendo y cumpliendo normas sociales, etc. (Marchesi, 1984).

3.3. Desarrollo del conocimiento social

El conocimiento social se conforma a partir del autoconcepto, la autoestima y el conocimiento de los otros.

3.3.1. *El yo y los otros: autoconcepto y autoestima*

Conocimiento que comprende aspectos físicos o corporales de la persona, así como psíquicos, sociales, emocionales, morales y relacionales. Según Bruner (1990), “el yo debe considerarse como una construcción procedente del exterior al interior, así como del interior al exterior, es decir, de la cultura a la mente y de la mente a la cultura”. Esta afirmación enfatiza la importancia de las relaciones sociales para el conocimiento de uno mismo. En este periodo evolutivo la concepción de sí mismos de niños y niñas llega a ser más compleja y abstracta gracias a la maduración cognitiva que acontece en torno a los 6 años y durante los años posteriores. A grandes rasgos, el autoconcepto o conocimiento de sí mismo en la educación primaria evoluciona del siguiente modo:

Hasta los ocho años los niños poseen una concepción física-activa del yo, sin distinción clara entre realidad corporal externa y experiencia psíquica interna. Según Keller (1978), en esta edad, el yo se configura en función de las actividades que se realizan más que por las características físicas. En este mismo sentido, Erikson denomina a este periodo como el de la identificación con la tarea, es decir, “yo soy lo que puedo aprender para hacer una tarea”.

A partir de los ocho años en el yo prevalece la dimensión psíquica y social, más psicológica. Se pasa del yo

narrador (percepción más egocéntrica, se ve en función de sus experiencias) al yo *distribuido* (autoconcepto más diversificado, más categorial, que depende de la situación), por lo que los *feedbacks* obtenidos del entorno social comienzan a ser elementos fundamentales para el conocimiento y construcción del yo.

3.3.2. *Características del autoconcepto*

En 1961, Rogers define el autoconcepto a través de aspectos cognitivos y del rendimiento académico y profesional, como un conjunto de conceptos, representaciones, juicios descriptivos y valorativos sobre el propio sujeto. Es pues, el conjunto de características al que recurren los niños para definirse como individuos y diferenciarse de los otros. Tiene carácter evolutivo pues a partir de la educación primaria se valora con aspectos más sociales y relacionales, incorpora términos más abstractos y se define de modo más psicológico. El autoconcepto forma parte de la personalidad e identidad, y es la forma que tenemos de vernos en función de nuestra propia información interna (cogniciones) como de la externa que los demás reflejan sobre nosotros. Por tanto, es un concepto que integra el conocimiento del “yo” que cada individuo tiene sobre sí mismo.

Su evolución se hace patente a medida que los niños se desarrollan, siendo entre los 2 y 6 años todavía incoherente y descoordinado, basado en

aspectos personales externos como su físico, actividades que realiza etc., y siendo idealista, positivo y con dificultades para poder diferenciar entre el yo ideal y el yo real.

En esta etapa, entre los 6 y 12 años, el autoconcepto se desarrolla a través de la evolución siguiente de etapas:

(a) De los 6 a 8 años aparecen discriminaciones cada vez más precisas en la descripción de sí mismos, contrastes del tipo todo/nada (por ejemplo: antes me gustaba mucho jugar a la comba, pero ahora no me gusta nada), mayor exploración de contenidos internos y psicológicos (por ejemplo: me gusta mucho ir a casa de mi amiga a jugar).

(b) Entre los 8 y 12 años, predominan las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños (por ejemplo: tengo muchos juguetes pero Martín tiene más que yo), generalizaciones que incluyen varias conductas, incluso opuestas (por ejemplo: se me dan bien jugar a fútbol y baloncesto, pero mal en tenis) mayor énfasis en descripciones referidas a contenidos y rasgos internos (por ejemplo: prefiero salir al parque que ver la TV).

La evolución del autoconcepto entre los 6 y 12 años se resume en el cuadro 5.1.

Evolución del autoconcepto a lo largo de la infancia		
De...	a...	Descripción del cambio
SIMPLE Y GLOBAL	DIFERENCIADO Y ARTICULADO	Al principio, los niños forman conceptos de sí mismos 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 evidencias externas. Conforme crecen, los menores 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 ninguna referencia a los otros, en términos absolutos. Este concepto de sí mismo va dando paso 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 más pequeños no distinguen entre los sentimientos privados e internos y la conducta externa y pública. Los niños mayores consideran su yo privado o interno como su "auténtico yo", no accesible a los demás.

Cuadro 5.1. Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia.

Adaptado de Palacios *et al.* (2006)

3.3.3. La autoestima

La autoestima hace referencia a la evaluación que niños y niñas hacen de sus propias capacidades y competencias. Es, pues, un contenido psicológico multidimensional. Del mismo modo que ocurría en el autoconcepto, las dimensiones que componen la autoestima evolucionan a través de los años. Poco a poco, según se avanza en la edad, la autoestima adquiere una diversificación, ampliando sus dimensiones y complejidad.

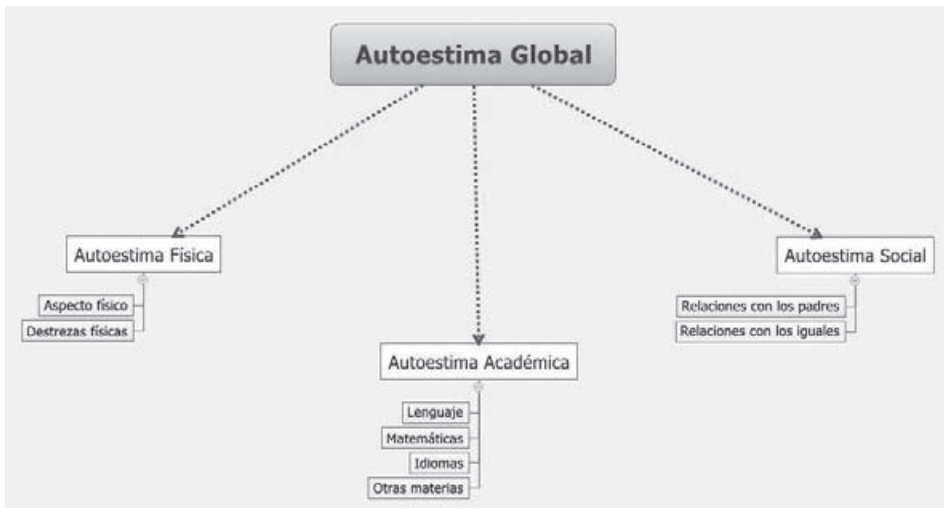
Esta diversificación está conformada por las dimensiones siguientes:

- (a) Física, que a su vez diverge en dos características: aspecto físico, competencia o destrezas físicas.
- (b) Cognitivo-académica, basada en los distintos contenidos escolares.
- (c) Social, que incluye relaciones con los padres, otros adultos y los iguales (véase cuadro 5.2).

Dicha valoración del autoconcepto se basará en términos más emocionales y dependerá de las características de los sujetos, estando su evolución condicionada por el desarrollo de las capacidades cognitivas, a partir de las cuales, los niños serán más capaces de razonar y obtener información sobre su valía, sus resultados y competencias.

Al mismo tiempo que la autoestima se divide y se diferencia, en esta también se consolida la autoestima global, es decir, una valoración general del yo, no centrada en una faceta o dimensión específica. Esta dimensión general no aparece hasta los 7-8 años.

La subjetividad jugará también un papel fundamental, puesto que dependerá de cada individuo valorar qué aspectos considera de mayor o menor importancia de su persona.



Cuadro 5.2. La autoestima y sus diferentes dimensiones en los años escolares previos a la adolescencia. Adaptado de Palacios *et al.* (2006)

La autoestima se aprende y se enseña, por lo que serán decisivas para su desarrollo óptimo unas prácticas educativas democráticas, una atribución de control a la competencia personal, gran cantidad de interacciones positivas con sus iguales y un estilo del profesorado alentado al éxito y estudio profundo (implicación en la tarea).

A su vez, el estilo educativo familiar influye significativamente en el desarrollo de la autoestima. El estilo democrático, en el que madres y padres que, a través de una relación cálida y afectuosa, a través del diálogo, de forma razonada, consensuada y conjunta con sus hijos, establecen normas con un nivel de exigencia en el cumplimiento adecuado a las características y posibilidades de cada niño, parecen desarrollar una autoestima en sus hijos más alta y favorablemente positiva.

La autoestima guarda relación con otros aspectos psicológicos como el denominado por Rotter (1975) locus de control. Este establece que un individuo tiene un locus de control interno cuando considera que es

él quien domina y controla su vida, aceptando que las cosas vividas y sucesos ocurridos son consecuencia de su decisión y voluntad. Mientras que un individuo con locus de control externo consideraría que son factores externos, como la suerte o el destino, por encima de sus capacidades o esfuerzo, los que manejan e influyen en su vida. El locus de control interno está relacionado con una autoestima positiva mientras que el locus de control externo suele asociarse con una autoestima negativa.

Dicha relación entre la autoestima y el locus de control, contribuye en la aparición de una serie de estilos atributivos (véase cuadro 5.3).

Los niños con una alta autoestima atribuyen sus éxitos a su responsabilidad personal más que los fracasos, que suelen explicarlos a través de causas como la dificultad de la tarea o la falta de esfuerzo. Mientras que los niños con una baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a causas o circunstancias externas y los fracasos a su falta de capacidad.

ESTILOS ATRIBUTIVOS	CON PERCEPCIÓN DE CONTROL Y COMPETENCIA	SIN CONTROL SOBRE EL APRENDIZAJE
Atribuciones ante éxitos y fracasos	Éxito – competencia. Fracaso – dificultad de la tarea y falta de esfuerzo.	Éxito–suerte. Fracaso–falta de competencia.
Perspectiva sobre la propia competencia	Se puede mejorar con esfuerzo.	No se puede cambiar.
Expectativa de éxito	ALTA	BAJA

Cuadro 5.3. Estilos atributivos según la percepción de control de individuo.
Adaptado de Berk (1998)

3.3.4. *El conocimiento de los otros*

Las relaciones diádicas, de amistad, de cooperación, el asociacionismo, los grupos, etc. son relaciones sociales que se dan a lo largo de la escolarización. Según Shantz (1975), investigador de referencia en esta temática, existen cinco núcleos de contenido en la comprensión y conocimiento de los otros:

1. Comprender lo que los otros ven. Consiste en superar el egocentrismo, comprender cómo los demás pueden ver las cosas desde una perspectiva diferente, al igual que ocurre en el estudio de Piaget de la prueba de las tres montañas.
2. Comprender lo que los otros sienten. Se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), capacidad de entender los sentimientos de otra persona en cada situación. Es a partir de los 9 años cuando los niños dan razones para explicar los sentimientos de otras personas, de tipo psicológico. Con anterioridad, los sentimientos de los otros los relacionan con situaciones concretas u objetos (por ejemplo, “está triste porque no come chocolate”).
3. Inferir lo que los otros piensan. A partir de 6-7 años los niños pueden reconocer los pensamientos e intereses de los demás; con 8-9 años entienden que los demás también pueden interpretar los suyos; a partir de 10 años hay una comprensión simultánea de los diferentes puntos de vista.

4. Inferir las intenciones de otros. La intencionalidad supone evaluar una acción y sus consecuencias. En este sentido, los estudios de Piaget pusieron de manifiesto que es a partir de 6 o 7 años cuando los niños empiezan a distinguir entre sujetos intencionales y accidentales.
5. Conocer la personalidad de otros. Hasta los 8 años los niños no comienzan a describir y considerar en los demás características más psicológicas, abstractas y comprensivas y la relación que mantienen con estos.

3.4. **La integración social**

Los niños que empiezan la educación primaria no solo varían las rutinas escolares, la estructuración curricular de los objetivos académicos o los roles como estudiantes orientados ahora al rendimiento, sino que dan un gran paso socialmente hablando. Las expectativas van a incluir cuestiones como el que aprendan a ser capaces de relacionarse solos y solas, a crear su grupo de amigos, a participar de aficiones comunes con otros, a solucionar los conflictos de manera razonada, a poder entender a los demás como parte de esta sociedad al igual que ellos mismos, a que sean personas cívicas y comprometidas con su entorno, etc.

Es por todo ello, que a los niños de esta edad se les va a requerir la comprensión interpersonal como un factor

para su integración en el medio social, en este caso el escolar, pero que se generaliza también al ámbito familiar, de comunidad, etc.

Para que esa comprensión de los otros sea efectiva en los menores, estos deberán adquirir las siguientes capacidades:

- Capacidad para adoptar otras perspectivas a través de la cual los niños progresivamente van restringiendo el uso de valoraciones egocéntricas.

- Capacidad para comprender las emociones de otros, como la empatía, sensibilidad, etc.

- Capacidad para asumir valores, que guiarán sus decisiones, conductas e inclusión en unos u otros grupos sociales, integración o afiliación en función de esos valores sociales y morales.

- Capacidad para desenvolverse con suficientes habilidades sociales: saber iniciar y continuar conversaciones, recibir y realizar halagos y críticas, adquirir asertividad como respuesta a diferentes situaciones sociales comprometidas, habilidad para hacer amigos, para pedir ayuda, etc.

- Capacidad para comprender el sentido de la autoridad y distintas relaciones: hasta los 10 años los niños no entienden que la persona autoritaria lo es por cualidades personales, sino que lo atribuyen a características físicas o superficiales, de azar, etc. En este sentido, estos aprenderán a identificar y actuar ante relaciones asimétricas, de liderazgo, de amistad, etc.

- Capacidad para discriminar los diferentes sistemas sociales como el económico, el político, el institucional, el comercial, etc.

En el contexto escolar, destaca el papel que ejercen las relaciones diádicas (alumno-alumno, profesor-alumno), así como las de grupo (relaciones de amistad y grupos de aficiones). Desde esta perspectiva, la integración social indica cómo la vida en grupo o con los otros favorece la competencia social para controlar impulsos y generar conductas socialmente adaptativas o prosociales (Sánchez Pérez, 2009).

3.4.1. La relación social con los iguales

Las grandes relaciones en las que interactúan los niños de esta etapa pueden ser de tres tipos: lúdicas, agresivas y prosociales.

Lúdicas. Estas acontecen durante el juego y evolucionan a través del esquema siguiente:

1. Aproximadamente hasta los 5 años niños y niñas no son conscientes de la existencia de reglas en el juego. Se implican en ellos, pero sólo por el disfrute de estar participando con otros, pensando incluso que todos pueden ganar.
2. A partir de los 6 años, poco a poco niños y niñas irán tomando conciencia de las normas, es el momento en el que ya juegan a ganar, entendiendo que las reglas son verdades absolutas, fijas, produciéndose en reiteradas ocasiones dispu-

tas en las que cada uno tratará de defender su verdad e interpretación como absoluta.

3. En torno a los 8 años, las reglas pueden ser modificadas, pero siempre previo consenso, y si se produce un desacuerdo los implicados deberán tratar de ponerse de acuerdo.

Agresivas. Existen evidentes diferencias entre las manifestaciones agresivas de los menores de 6 años con respecto a los mayores de esa edad, así como la manera en que unos y otros manifiestan su agresividad. Así, los niños suelen tender a mostrar sus conductas agresivas de una manera más abierta, en cambio, las chicas son más proclives a formas de agresión más sutiles como difamación, la burla centrada normalmente en los atributos negativos de los otros (Grotper, 1995). A su vez, a medida maduran y se desarrollan, la agresividad también sufre modificaciones, pasando de una conducta física a una verbal, siendo más dirigida y aumentando el grado de hostilidad con la intención de dañar al otro.

Prosociales. A pesar de las dificultades encontradas para llevar investigaciones en este campo, se puede afirmar que las conductas prosociales aumentan a medida que los niños se hacen mayores. Para autores como Eisenberg y Fabes (1998), este incremento está sustentado por dos razones de índole diferenciada. Por una parte, durante esta etapa, las emocio-

nes adquieren un valor significativo a medida que se desarrolla la empatía, entendida como la habilidad de interpretar y experimentar las emociones de uno mismo en los otros. Existe, pues, una relación empático-prosocial que determina el aumento de las conductas de índole prosocial. Por otra parte, desde la vertiente cognitiva, se ha hallado que el razonamiento moral-prosocial y la capacidad para adoptar diferentes perspectivas contribuyen en el aumento de conductas prosociales, así como la capacidad de atención, la mejora del sentido de responsabilidad, del conocimiento de sí mismo. Estas nuevas adquisiciones mejoran la capacidad de elegir la conducta más apropiada para cada situación y la toma de conciencia de sus posibilidades para prestar ayuda.

3.4.2. El grupo de iguales: el estatus sociométrico

3.4.2.1. Características

El estatus sociométrico es una variable de gran relevancia en el estudio de las relaciones entre sujetos. La comunidad científica y educativa ha utilizado las técnicas sociométricas como herramientas básicas para estudiar el estatus sociométrico valorado por los iguales. Estas ofrecen gran diversidad de datos sobre la posición social que mantiene el individuo en el grupo, por ello, se han convertido en recurso metodológico clásico para esta labor.

Entre las diferentes técnicas se encuentra la estrategia de nominación, en la cual se pide a niños y niñas que nombren, enumeren entre 3 o 5 compañeros de clase de acuerdo a un criterio interpersonal específico. Dichas preguntas pueden estar asociadas a criterios sociométricos positivos, por ejemplo, ¿con quién te gustaría jugar?, ¿con quién te gustaría formar equipo?; o negativos, ¿con quién no te gustaría hacer un trabajo?, ¿a quién no elegirías para...?

Además, encontramos otras como los informes de los docentes, progenitores, amigos, compañeros del aula, registros de observación, etc. que permiten recabar una información valiosa para este propósito.

Los niños pueden establecerse en diferentes tipos de estatus sociométricos en función de una serie de características diferenciadas. Entre las diferentes categorías encontramos: (a) populares, estudiantes que obtienen muchas nominaciones positivas, alta preferencia e impacto social alto; (b) rechazados, estudiantes con altas nominaciones negativas, bajos en preferencia y alto impacto social; (c) ignorados, estudiantes con pocas nominaciones tanto positivas como negativas, intermedios en preferencia social y bajo impacto; (d) controvertidos, estudiantes que presentan altas nominaciones positivas y negativas, intermedios en preferencia social pero con un impacto social alto, siendo uno de los grupos más inestables

y menos frecuentes; y (e) promedio, nominaciones positivas y negativas moderadas.

3.4.2.2. *Fases del estatus sociométrico*

Teniendo en cuenta las investigaciones acerca la evolución de la posición que llega a alcanzar un niño dentro de un grupo, se ha podido realizar una estimación de las fases que cronológicamente se suceden. En primer lugar, acontece la fase precursora o de gestación, que hace referencia al momento en el que se adquieren y aprenden las conductas, afectos y rasgos cognitivos que definirán la competencia social del niño, fruto de estos aprendizajes posteriormente se definirá su posición en el grupo. En segundo lugar, la fase de adquisición, surgimiento o emergencia, es la que abarca desde que el sujeto ingresa en un grupo hasta que adquiere su posición en él. En tercer lugar, la fase de consolidación o mantenimiento, se inicia una vez el niño ya ha ocupado su posición dentro del grupo. Finalmente, la fase de consecuencias, en la que se analizan los efectos que dejan los diferentes estatus en los niños, tanto a medio como a largo plazo.

3.4.2.3. *Comportamientos que caracterizan a cada uno de los tipos de niños y niñas (Coie, Dodge y Kupersmith, 1990; Newcomb, Bukowski y Patee, 1993).*

Niños populares	• Personas cálidas, cooperativas, prosociales. • Rara vez son disruptivos o agresivos. • Cuando tratan de ingresar en un grupo lo hacen lentamente, se toman su tiempo hasta comprender el sentido de la actividad del grupo, adaptando su conducta al flujo de la actividad de los iguales. Una vez dentro del grupo, pueden ser activos, sugiriendo cambios, llevan la iniciativa.
Niños ignorados	• Son menos sociales, agresivos y disruptivos que los promedio. • Interactúan menos con los otros. • Hacen menos intentos para entrar en un grupo, permanecen a su alrededor sin hacer nada para entrar. • Tienen pocas habilidades para relacionarse con los otros, baja autoestima y alta ansiedad en los encuentros sociales. • Hipersensibilidad para aguantar bromas, suelen interpretarlas como desprecio. • Comienzan siendo ignorados pero corren el riesgo de que pasen a ser rechazados, formando parte del grupo de los rechazados no-agresivos, y en relación con el maltrato entre iguales, tienen más riesgo de convertirse en víctimas pasivas de estos procesos.
Niños rechazados	• Manifiesta conductas que son temidas o evitadas por sus iguales. • Suelen ser fanfarrones, no son cooperativos y son críticos con las actividades del grupo. • Manifiestan pobres habilidades de resolución de problemas y poca conducta prosocial. • Precisar que no toda la manifestación agresiva es rechazada, la que es percibida por el grupo como justificada es valorada por la mayoría de los niños como una conducta aceptables. • Por el contrario, la agresividad preactiva, la provocadora, es la que está asociada casi siempre con el rechazo. No obstante, en grupos muy especiales con códigos de conducta agresiva, los niños descritos no son rechazados, encontrando ahí su red social.
Niños controvertidos	• Mezcla de conductas sociales positivas y negativas. • Son activos y disruptores, pero se implican con frecuencia en actos positivos y prosociales.

Cuadro 5.4. Comportamientos característicos según tipología del niño.

Adaptado de Palacios *et al.* (2006)

3.4.2.3. *Adquisición de estatus*

En el proceso de adquisición de estatus en esta etapa, existen diferentes variables como son el componente social, así como la relación de atributos y rasgos que contribuyen a la adquisición del mismo, entre los cuales cabe destacar la apariencia física y el rendimiento académico. Algunos autores afirman que algunas circunstancias relacionadas con la fama o las habladurías, pueden condicionar a que un niño ingrese en el grupo ya con un estatus social de rechazo sin que se haya tenido posibilidad de mostrar las habilidades sociales propias.

En cuanto a la continuidad-cambio del estatus sociométrico a través de los años, la tendencia es que este se mantenga estable durante la educación primaria. No obstante, existe la posibilidad de cambiar de un estatus a otro, aunque este siempre se dará hacia estatus próximos.

Por tanto, es común que la mayoría de niños durante la etapa escolar, incluso aquellos con un estatus negativo, mantengan la misma posición en el grupo de iguales.

Las razones que podrían explicar esta continuidad se basan en los argumentos siguientes: a los niños les resulta eficaz a corto plazo permanecer en dicho estatus. Los niños pueden presentar dificultades para comportarse y aprender a hacerlo de otra manera (sobre todo en aquellos que presentan déficits de habi-

lidades sociales). Los niños pueden manifestar dificultades en el procesamiento de la información social; los niños pueden no percibir la necesidad de cambiar y, por tanto, carecen de motivación para hacerlo.

A pesar de que puedan existir intenciones de cambio o mejora de la conducta por parte del sujeto, puede ocurrir que no sea percibida por los demás, a causa de sus rasgos atribucionales. Esto, unido a la indiferencia y al escaso eco social que producen sus esfuerzos, llevan a los escolares a retomar sus viejos y ya familiares hábitos sociales.

3.4.3. *La experiencia social*

La experiencia social de los niños y su trayectoria vital de riesgo puede que se inicie a edades muy tempranas. Existen una serie de factores (personales, familiares, escolares, sociales, relacionales, etc.) denominados de protección y de riesgo que, como su palabra indica, inclinarán la balanza hacia una situación u otra (véase Cuadro 5.5).

Factores de protección y de riesgo en el desarrollo social y personal	
FACTORES DE PROTECCIÓN	FACTORES DE RIESGO
En la propia niña o niño	
• Temperamento fácil. • Baja autoestima. • Buena disposición para la interacción social. • Facilidad para la adopción de perspectivas y adecuadas habilidades en el procesamiento de información social. • Tendencia a la prosocialidad y a la cooperación. • Ausencia de dificultades evolutivas.	• Temperamento difícil. • Inseguridad, baja autoestima, ansiedad, autoaislamiento. • Conductas agresivas, dificultad en el control de impulsos. • Dificultad en la adopción de perspectivas o en el procesamiento de información social. • Dificultades evolutivas, enfermedades, discapacidades.
En el microsistema familiar	
• Apego seguro con los progenitores. • Estilo educativo democrático. • Padres sensibles a las necesidades del niño, capaces de establecer un ajuste óptimo con sus características. • Ausencia de acontecimientos estresantes especiales. • Adecuada salud mental en los progenitores. • Buena red de apoyo social.	• Apego inseguro. • Estilo educativo punitivo, negligente o errático. • Padres insensibles a las necesidades de la niña o niño y con dificultades para ajustarse a sus características. • Acontecimientos de estrés en la familia. • Padres con problemas de salud mental. • Ausencia de red de apoyo social.
En el microsistema de los iguales	
• El niño tienen buenos amigos, estables y recíprocos. • En general, es querido por sus compañeros. • Tiene una historia estable de aceptación entre distintos grupos de iguales con los que ha ido creciendo.	• No tiene amigos o los que tiene son problemáticos. • Es rechazado por los compañeros o compañeras. • El rechazo se mantiene año tras año y ocurre en distintos grupos con los que se relaciona.
En el microsistema de la escuela	
• Buen ajuste al contexto escolar (buenas relaciones con los compañeros y con los profesores, que dan buenos informes de su conducta). • Buen rendimiento académico. • Buenas destrezas en alguna actividad extraacadémica (juegos, deportes, teatro, música, etc.).	• Dificultades de ajuste al entorno escolar (no se adapta a la disciplina y al ritmo escolar, mantiene malas relaciones con los profesores, etc.). • Pobre rendimiento académico. • Dificultades en el desempeño de actividades extraacadémicas (juegos, deportes, teatro, música, etc.).
En las conexiones entre los microsistemas	
• La familia conoce y mantiene una relación estrecha con los profesores y amigos de su hijo. • Sistema de valores familiares muy parecido al del grupo de iguales y al que predomina en el ambiente escolar.	• Falta de contacto familia-escuela, los padres apenas conocen a los amigos de sus hijos. • Valores, expectativas y aspiraciones de la familia en abierta oposición a los de los iguales y la escuela.
En el macrosistema	
• Buena situación económica, política y social. • Valoración de la tolerancia, la solidaridad y la protección a los más débiles y necesitados. • Sensibilidad hacia los derechos y necesidades de la infancia.	• Crisis económica, crispación política o social. • Reforzamiento de la intolerancia, la agresividad y la insolidaridad entre los ciudadanos. • Poca sensibilidad hacia los derechos y necesidades de la infancia.

Cuadro 5.5. Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia.

 Adaptado de Palacios *et al.* (2006)

3.4.4. *Relaciones con los iguales: la amistad*

En esta etapa los niños manifiestan roles diferenciados con los iguales que van a variar muy poco a lo largo de toda la escolaridad. En la etapa anterior, la amistad era entendida como la relación interactiva física que ocurría en un momento preciso. A los 6 o 7 años esta relación se traduce en una relación de ayuda y apoyo unidireccional, pues son los amigos quienes hacen las cosas que les gustan. Sin embargo, no es hasta aproximadamente los 8 años, cuando la concepción de amistad se transforma en un proceso bidireccional y/o recíproco, tomando el niño conciencia de que la amistad es una realidad perecedera. Aspectos como el desarrollo cognitivo y la posibilidad de interacción con otros favorece este cambio de perspectiva, disminuyendo la percepción de los demás niños como entidades físicas y tomando así una perspectiva más psicológica, a través de la adquisición consciente de que cada sujeto dispone de ideas propias y puntos de vista diferentes.

La estructura organizativa de las experiencias sociales durante esta etapa educativa, se basa en unas metas y objetivos que otorgan coherencia. A menudo el propio grupo establece sus propias normas, por ejemplo, de hablar, vestir, juegos, preferencias, etc., diferenciándose así de otros grupos y reforzando a su vez la cohesión grupal interna.

Es en estos momentos en los que aparece la figura del líder, quien suele poseer buenas habilidades intelectuales y competencias sociales que le ayudarán a satisfacer las necesidades del grupo, reforzando así su liderazgo.

A continuación, se presentan algunas de las características propias para cada ciclo (véase la tabla 5.6.).

	6-8 años. 1. ^{er} ciclo	8-10 años. 2. ^{do} ciclo	10-12 años. 3. ^{er} ciclo
Características	Aún quedan rasgos del período anterior como egocentrismo, inestabilidad emocional... irán evolucionando hacia una etapa más tranquila y estable.	Aumentan los progresos de la etapa anterior.	Logros de los ciclos anteriores. Aparecen rasgos del tramo superior puberal.
Compañeros	Replanteamiento de las relaciones interpersonales. Perspectiva mejorada del otro. Colaboración. Relaciones más duraderas. Aparición del líder: catalizador de conflictos, cohesión y coordinador de relaciones.	Son los grandes protagonistas. El trabajo en grupo, cooperación y competitividad aumentan. Interés máximo en la pandilla, juegos y experiencias con los iguales. Grupos homogéneos con respecto a la edad y al sexo.	Protagonismo. Se inician los grupos mixtos, los intereses sexuales sobre todo al final de la etapa.
Adultos	Declina su privilegio en pro de los amigos.	Padres y docentes pierden poder en la moral, opinión, la autoridad intelectual, asumiendo el grupo más valor en estos aspectos.	Padres y docentes pueden ser juzgados críticamente debidos al desarrollo cognitivo que permite establecer hipótesis sencillas y contrastarlas.
Moral	Heterónoma. Normas procedentes de los adultos, aunque aparecen críticas. Deseo de colaborar con los iguales.	La socialización favorece un sistema ético elemental, las normas ya no son del adulto sino del grupo. No se aceptan trampas ni mentira. Sentido de la justicia. Assumen mayor responsabilidad, son más exigentes consigo mismos y sienten la necesidad de excusarse ante acciones incorrectas. Alta emotividad y sensibilidad a las críticas.	Progresos manifiestos influidos por el desarrollo cognitivo, la mayor capacidad de abstracción y de idealización.
Juegos	Desarrollo afectivo-social y moral. Respeto e interés por las normas establecidas por el adulto, poco a poco irán creando las suyas.	Reglados. Normas definidas que resuelven los conflictos.	Las normas pueden ser redefinidas y consensuadas en función de la situación.

Tabla 5.6 Interacciones sociales en los ciclos de Educación Primaria

En definitiva se puede concretar que la evolución de la amistad durante la educación primaria pasa por tres etapas que la definen (Bigelow y La Gaipa, 1975): porque se comparten actividades (6-8 años), porque se comparten normas y valores (8-10 años) y porque surge el entendimiento y los intereses son compartidos (10-12 años).

Así pues, los niños de 6 a 12 años suelen centrar sus esfuerzos en las tareas y situaciones escolares, sin prestar una atención excesiva al grupo de pertenencia, cuestión que será de mayor interés una vez iniciada la adolescencia.

En la etapa de primaria, es común la formación de grupos unisexuales (mismo sexo), en la que sus interacciones se estructuran de manera simétrica (todos iguales) basadas en la cooperación.

Bajo estas premisas de integración social, de cooperación y consideración de los más jóvenes como parte de la sociedad y participantes de la misma se plantea el proyecto de *La ciudad educadora*. Esta tiene como finalidad primordial la construcción de una ciudadanía organizada, autónoma y solidaria, capaz de convivir en la diferencia y de solucionar pacíficamente sus conflictos. Es un proyecto que reivindica lo colectivo y lo público, lo político y lo ético y busca ingresar a la modernidad haciendo uso de la educación como fenómeno eminente-

mente comunicativo. Este potenciará la capacidad de influencia de la sociedad sobre sus propios destinos, estableciendo cambios en la conducta de los ciudadanos, buscando la construcción de la democracia y la ciudadanía como proyecto colectivo.

En este punto, cabe hacer mención a los estadios del desarrollo psicosocial postulados por Erickson (1963, 1968, 1976) que entiende el desarrollo de la personalidad como un proceso educativo generado por la socialización del individuo y que acontece desde el nacimiento hasta la muerte.

Para este autor, la personalidad está determinada por la sociedad y en cada momento de la vida podemos resolver los conflictos y demandas generadas en las situaciones sociales de dos modos: uno que favorece la formación de la personalidad y otro que impide el desarrollo psicosocial óptimo.

La tabla 7 recoge los distintos estadios psicosociales por los que pasan niños durante la primera y segunda infancia, y que determinan la personalidad infantil.

Edad	Estadio psicosocial	Características
0-1 año	confianza básica vs. desconfianza	Relaciones psicológicas fundamentales con la madre.
1-3 años	autonomía vs. vergüenza-duda	Relaciones se amplían a ambos padres.
3-6 años	iniciativa vs. culpa	La familia interviene en la definición de metas vitales.
6-12 años	laboriosidad vs. inferioridad	Más relaciones con la escuela y el barrio. Sentimientos superioridad, competencia...

Tabla 5.7. Estadios psicosociales de la infancia (Erikson, 1976)

Posteriormente, en la adolescencia (12-20 años), surgen las pandillas y líderes que afectan a los sentimientos de integración/marginación social. Además, en esta etapa el individuo trata de lograr su integridad y coherencia personal de forma estable (identidad vs. confusión). Seguidamente, en la primera juventud (20-40 años) surgen relaciones más diferenciadas y la madurez da paso al amor, amistad, solidaridad, etc. (intimidad vs. aislamiento). Durante el siguiente estadio, juventud-madurez temprana, las exigencias de un trabajo y responsabilidades familiares cristalizan en actitudes altruistas o egoístas (generatividad vs. estancamiento). Finalmente, en la madurez tardía y/o vejez, se afronta la decisión de dejar atrás lo sido y dar paso a la integridad de lo que se ha llegado a ser en este momento (integridad vs. desesperación).

Como resumen, podemos afirmar que el conocimiento social en niños de primaria empieza a desarrollarse

con la entrada en esta etapa y aparece más o menos consolidado al finalizarla. Durante esos 6 años de escolarización, el abandono del egocentrismo, la experiencia consigo mismo y con los demás, las interacciones con medios cercanos y más lejanos, van conformando lo que será su conocimiento social, que implica tanto las relaciones interpersonales como la comprensión del sistema político, económico, institucional o cultural de la sociedad en la que vive, así como de otras sociedades.

4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Conocida la importancia del desarrollo social en los niños, no solo en la capacidad para interaccionar eficazmente con otras personas, sino también de vivir socialmente integrado y de asumir los aspectos culturales de la sociedad en la que vive, veamos a continuación desde el punto de vista didáctico escolar qué aspectos deben tenerse en cuenta en la escuela.

En primer lugar, tenemos que destacar, sin duda, la importancia del juego como eje socializador del niño en la escuela. Es a través de los diferentes juegos que los niños interactúan y se conocen unos a otros, aprenden a respetar normas y reglas, turnos, aprenden a inferir en los demás sentimientos y pensamientos, etc. Los juegos en la niñez reúnen todas las características de una herramienta tanto de socialización como de motor del desarrollo en general. Los juegos son actividades de intercambio, donde los niños y niñas aprenden a organizarse, a acatar unas normas por igual, donde ellos mismos son los que controlan su ejecución y, en muchos casos, incluso son quienes los inventan y desarrollan.

Las actividades lúdicas en la escuela no se encuentran al margen del aprendizaje, más bien al contrario, conforman una parte importante de éste y trabaja en muchos casos valores morales que en clase no siempre pueden trabajarse. El ayudar al compañero o compañera que va perdiendo, el sentir compasión por el que se cae mientras corre o por el que rompe algo sin querer, el valorar que lo importante es participar y no siempre ganar, son cuestiones sociomorales que los niños aprenden de manera más o menos espontánea a través de los juegos.

Por todo esto, la actividad de juego se debe tomar en serio, planteándola como otra situación de enseñan-

za/aprendizaje, casi siempre placentera, que puede informarnos de hasta qué punto el niño está desarrollado cognitivamente, motriz, moral, social y emocionalmente.

En este sentido, Piaget señala la importancia del juego simbólico para el pensamiento abstracto, y cómo las estructuras mentales se van transformando a lo largo del tiempo gracias a la participación en juegos en los que niños representan situaciones y objetos que utiliza. La variedad de juegos (espontáneos o reglados, al aire libre o bajo techo, con materiales adicionales o sin nada más que los jugadores, grupales o individuales, etc.) facilitan al niño múltiples situaciones de aprendizaje.

Otro aspecto que tendrán en cuenta los docentes será la cuestión de las relaciones sociales entre compañeros de clase. Será especialmente relevante intervenir ante situaciones de marginalidad, victimización o abuso de poder o de aislamiento. Estos son situaciones sobre las que el maestro o la maestra debe estar muy atento de cara a facilitar una socialización adaptativa de todos los niños. Es obvio que dentro del aula siempre habrá algunos estudiantes más resueltos, más hábiles socialmente, y otros menos competentes en este aspecto. Por eso, dentro del aula el o la docente deberá sugerir actividades o talleres y proporcionar apoyo o ayuda a los estudiantes que carecen la capacidad social suficiente para estar integrados en el grupo de clase.

Hay que destacar además, la necesidad de que las maestras y maestros tengan muy en cuenta a lo largo de toda la escolarización obligatoria del niño, el trabajo y valoración final de su competencia social y ciudadana, incluida con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) como un elemento más del currículo. Esta competencia permite vivir en sociedad, comprender la realidad social y ejercer un estilo de ciudadanía democrática.

Para finalizar, hay que añadir un aspecto clave y es el de tener en cuenta siempre a la familia como agente socializador, aunque con el paso de los años deje protagonismo a otros agentes sociales (iguales). Por tanto, la relación entre escuela y familia deber ser continua y fluida, pues el seno del hogar se ubica en muchas ocasiones el origen de comportamientos, pensamientos o actitudes de los escolares. La eficacia con la que trabaje conjuntamente el tándem escuela-familia, será el elemento clave para el desarrollo integral final de niños.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. W. (1961), *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston. American Psychiatric Association.
- Berk, L. E. (1998), *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bigelow, B. S., y LaGaiopa, J. J. (1975), *Children's griten descriptions of friendship: a multidimensional analysis*. *Developmental Psychology*, 11, 857-858.
- Bischof, N. (1989), "Emotionale Verwirrungen: Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der Biologie. Psychologische Rundschau", 40, 188-205.
- Bruner, J. (1990/1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buss, A.H. & Plomin, R. (1984), *Temperament: Early Developing Personality Traits*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Carver, C., Lawrence, W. & Scheier, M. E. (1996), "A control-process perspective on the origins of affect", en L. L. Martin & A. Tesser (eds.). *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 11-52). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coie, J. D.; Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. B. (1990), "Peer group behavior and social status", en S. R. Asher y J. D. Coie (eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Nueva York: Cambridge University Press.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (comps.) (2006). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II, ed. Alianza Psicología. Madrid.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). "Four ways five factors are basic". *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Crick, N., Grotpeter, J. (1995), *Relational aggression, gender, and*

- social-psychological adjustment. Child development*, 66, 710-722.
- Duna, J. & Kendrick, C. (1982), "Temperamental differences, family relationships. And young children's response within the family", en *Ciba Foundation Symposium 89, Temperamental differences in infants and young children*. it. Porter & C.C. (eds.). London: Pitman.
- Durkheim, Émile (2000), *Educación y sociología*. Barcelona: Península (2.ª edición).
- Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1998), "Prosocial development", en W. Damon y N. Eisenberg (ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Erickson, E. (1968), *Identity: youth and crisis*. Norton, Nueva York.
- Erickson, E. (1975), *Life, history and the historical moment*. Norton, Nueva York.
- Erikson, E. (1963), *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Frijda, N. (1986), *TIRE emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2008), *Lost in Traslation. Traducción transcultural y descolonización del saber*. Zehar, 64, 14-23
- Keller, F. S. (1978), "Adiós maestro..." en Bijou, S. y Rayek, E. (eds), *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. México: Trillas.
- Lamb, M. E., & Bornstein, M. H. (1987), *Development in Infancy: An Introduction*. New York: Random House.
- LeVine, R. (1977), *Cultura, conducta y personalidad*. Madrid: Akal.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Jefatura del Estado. Rango: Ley Orgánica. Publicado en BOE, número 106, de 4/5/2006.
- Malerstein, A. J. & Ahern, M. (1982), "A Piagetian Model of Character Structure". New York: Human Sciences Press, Inc.
- Miller, P. (1995), *El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial*, en Hinde, R & Groebe, J. (ed.). Madrid: ed. Visor.
- Newcomb, A. F.; Bukowski, W. M. y Patee, L. (1993), "Children's peer relations: a metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status". *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Rodríguez, A. (2007), "Principales modelos de socialización familiar". *Foro de Educación* 9:91-97.
- Rotter, J.B. (1975), "Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 56-67.
- Sánchez Pérez, L. (2009), *El proceso de socialización. Implicaciones educativas. Enfoques Educativos*, 29, 245-258.

Shantz, C. (1975), "Empathy in relation to social cognitive development". *Counselling Psychologist*, 5, 2, 18-20.

Shantz, C.U. (1982), "Children's understanding of social rules and the social context", en Serafica, F. C. (ed.). *Social cognitive development in context*. Nueva York: The Guilford Press.

GLOSARIO

Instinto. Conjunto de pautas de conducta que se transmiten genéticamente y que contribuyen a la conservación de la vida del individuo y de la especie: instinto de conservación. Impulso indeliberado que mueve la voluntad de una persona: actuó por instinto cuando arriesgó su vida por salvar la del niño. Facultad innata para captar ciertas impresiones o para desenvolverse en ámbitos determinados: instinto para los negocios.

Neuroticismo. En la conceptualización más extendida (Eysenck), se considera una tendencia global a presentar respuestas de ansiedad, a ser vegetativamente hiperreactivo, a mostrar una mayor fatigabilidad física y mental, a ser proclive a la frustración y resistente a cambiar hábitos desadaptativos. El neuroticismo parece depender de la actividad del sistema límbico y del sistema vegetativo, y está determinado por factores genéticos y constitucionales.

Responsabilidad. Responsable es aquel que conscientemente es la causa directa o indirecta de un hecho y que, por lo tanto, es imputable por las consecuencias de ese hecho (es decir, un humano libre).

Autoconcepto. Es un constructo propuesto por Rogers, quien planteó cómo las personas se forman un concepto acerca de ellas mismas que influye decisivamente en su comportamiento y determina su ajuste a las demandas del entorno y su propio equilibrio interior. El "autoconcepto" sería la idea subjetiva que las personas tienen acerca de lo que ellas mismas creen que son. Igualmente las personas se forman una idea acerca de cómo querrían ser, es decir, del ideal de sí mismas, aquello que les gustaría ser o que incluso creen que deberían ser, y que se relaciona con su nivel general de aspiraciones. Por fin, construyen, además, una percepción subjetiva de la discrepancia entre su concepto ideal y su concepto real, lo que puede traducirse en términos de "autoestima" o aprecio de sí mismas, la cual varía a medida que su concepto real se va aproximando a su concepto ideal. Podría, pues, definir la autoestima como la dimensión valorativa del autoconcepto.

Cerebro. Estructura compleja perteneciente al sistema nervioso, situada dentro del cráneo, sede de los procesos de pensamiento superiores, como la memoria y la razón.

Cognición. Procesamiento consciente de pensamiento e imágenes. Proceso,

y también resultado, de las actividades del conocimiento.

Desarrollo social y afectivo. Son aquellos cambios en las experiencias y expresiones emocionales, así como en las conductas y actitudes hacia los demás que ocurren con la edad.

Emoción. Estado afectivo, una reacción subjetiva al ambiente, acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influida por la experiencia y que tiene la función adaptativa. Se refieren a estados internos como el deseo o la necesidad que dirige al organismo. Las categorías básicas de las emociones son: miedo, sorpresa, aversión, ira, tristeza y alegría.

Empatía. Estado mental en el que un sujeto se identifica con otro grupo o persona, compartiendo el mismo estado de ánimo.

Pensamiento. Término genérico que indica un conjunto de actividades mentales tales como el razonamiento, la abstracción, la generalización, etc. cuyas finalidades son, entre otras, la resolución de problemas, la adopción de decisiones y la representación de la realidad externa.

Socialización. Proceso por el que un individuo desarrolla aquellas cualidades esenciales para su plena afirmación en la sociedad en la que vive. Capacidad de adaptarse a la dialéctica individuo-sociedad al entablar relaciones interpersonales, o formar parte de una estructura social. Esto implica un estado avanzado de

reconocimiento del otro y, por tanto, el estar por encima del egocentrismo. Además, implica representaciones mentales complejas en los niños. Es un proceso que se va dando a partir de una socialización primaria y luego con la entrada a diferentes instituciones (conjunto normativo) y agentes socializadores (quienes hacen cumplir las normas), proceso por el cual el sujeto se integra en la sociedad.

LECTURAS RECOMENDADAS

Simanowitz, V. y Pearce P. (2007) en su libro *Desarrollo de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill. Realizan una revisión crítica de las teorías de la personalidad de una manera clara y accesible, desde concepciones sociales y sexuales freudianas hasta las actuales concepciones centradas en la persona. El libro recoge reflexiones sobre la contextualización del surgimiento de las diferentes aproximaciones teóricas, así como numerosos ejemplos que facilitarán la comprensión de los contenidos del manuscrito. Además, los autores complementan en un capítulo las características y sesgos culturales que pueden afectar al surgimiento de la personalidad en la infancia.

Shaffer, D. R. (2002) en su libro *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson Paraninfo. Analiza el desarrollo social y la personalidad en la infancia y adolescencia de forma exhaustiva y actual,

descubriendo los procesos que acontecen durante el desarrollo social y formación del yo, y los determinantes personales y contextuales (grupo de iguales, escuela, familia, vecindario, y cultura) responsables de que los niños modifiquen su modo de percibirse y valorarse a sí mismos, así como su forma de relacionarse con su entorno social más próximo. El autor realiza una revisión de las principales aproximaciones de las teorías clásicas y hasta recientes investigaciones sobre los temas más actuales.

Crozier, W. R. (2001) en su libro *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Desarrolla una reflexión basada en estudios empíricos en los que se analiza la relación entre los diferentes patrones de personalidad y el rendimiento académico. Para ello, en primer lugar, define la personalidad y los diferentes factores que la componen a través de un análisis psicométrico, los orígenes del que surge (temperamento, genética y experiencias de la vida), y propone cinco rasgos de personalidad que determinan el funcionamiento escolar de los niños: la agresividad, la ansiedad, la timidez, la motivación y la autoconfianza. Su lectura es muy recomendada para profesionales de la educación interesados en comprender la repercusión de los perfiles de personalidad en el aprendizaje y ajuste académico de los escolares.

ENLACES DE INTERÉS

www.fia.es/online/index.php

Fundación de Infancia y Aprendizaje. Esta página contiene diversas revistas científicas, entre ellas, la revista *Infancia y Aprendizaje*, publicación internacional de psicología del desarrollo y de la educación que admite enfoques tanto de investigación básica sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo en el ser humano, como de investigación aplicada y de intervención en los ámbitos educativos a lo largo del ciclo vital.

www.acosoescolar.info/index.htm

Antibullying, línea de ayuda contra el acoso escolar. Esta página proporciona a padres y educadores información clara y rigurosa sobre el fenómeno del acoso en la escuela, y ofrece una línea de apoyo para menores que estén sufriendo una situación de *bullying*.

www.psicologoinfantil.com

Este enlace proporciona artículos divulgativos y contenidos teóricos sobre el proceso evolutivo del niño hasta los 10 años por agrupaciones de edad. Además, se puede encontrar la explicación de diversos trastornos que aparecen frecuentemente durante la niñez, así como pautas para mejorar el bienestar del niño.

CAPÍTULO 6.- DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL, DE LA IDENTIDAD Y LA MORAL

Ana Belén Martínez, José Valero, Carla González y Neli Pérez

1. INTRODUCCIÓN
2. DESARROLLO EMOCIONAL
 - 2.1. Concepto de emoción
 - 2.2. Teorías del desarrollo emocional
 - 2.2.1. *Conductismo y teoría del aprendizaje social*
 - 2.2.2. *Teoría de la discrepancia cognitivo-evolutiva*
 - 2.2.3. *Enfoque funcionalista*
 - 2.3. Emociones básicas
 - 2.4. Hitos del desarrollo emocional
 - 2.5. Inteligencia Emocional (IE)
 - 2.6. Implicaciones Educativas
3. IDENTIDAD
 - 3.1. Desarrollo de la identidad
 - 3.2. Implicaciones educativas
4. DESARROLLO MORAL
 - 4.1. Concepciones teóricas
 - 4.2. Modelos morales
 - 4.3. Implicaciones educativas
5. ADAPTACIÓN AL GRUPO DE IGUALES
 - 5.1. Interacciones con los otros
 - 5.1.1. *Juego*
 - 5.1.2. *Agresividad*
 - 5.1.3. *Conducta prosocial y empatía*
 - 5.2. Implicaciones educativas
6. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

El aprendizaje en la Educación Primaria se enriquece con la variedad de factores que influyen en su proceso de adquisición. Las emociones, los valores personales, el grado de identidad adquirido, las habilidades y conocimiento e interacción social son todos ellos agentes connaturales al desarrollo cognitivo del sujeto. De este modo, se amplía la visión sobre el discente en cuanto a los procesos de enseñanza/aprendizaje, atendiendo a las regularidades y particularidades de su desarrollo integral. Por todo ello, por el afán de completar la perspectiva de estudio del que aprende, se van a plantear contenidos imprescindibles a tener en cuenta por cualquier educador sobre el desarrollo emocional, de interacción, de la identidad y de la moral.

El aprendizaje es un simple apéndice de nosotros mismos; dondequiera que estemos, está también nuestro aprendizaje.

William Shakespeare (1564-1616)

1. INTRODUCCIÓN

Los aspectos de desarrollo social, emocional y moral van muy ligados en su evolución, y así mismo se relacionan con el desarrollo de la personalidad de manera estrecha. Son todos ellos aspectos básicos dentro de la formación integral de la persona, necesarios para aprender a vivir en sociedad, para sobrevivir en un medio que requiere también del dominio de ciertas habilidades y capacidades de adaptación.

La estimulación de un desarrollo social y emocional (psicosocial) saludable, requiere de los educado-

res cercanos (familiares, docentes y otros), el familiarizarse con las diferentes etapas de desarrollo de los niños, al igual que entender que cada uno sigue su propio ritmo evolutivo. El proceso y el momento preciso de desarrollo no es el mismo para cada individuo: somos seres sociales pero con individualidades.

Son muchos los factores influyentes en el desarrollo social y emocional temprano de los niños, como son los genes y la biología (salud física, salud mental y desarrollo del cerebro) o como los factores ambientales y sociales (familia/comunidad, escuela, *mass media*). Todos ellos pueden

ejercer una influencia tanto positiva como negativa en el desarrollo de los más pequeños.

Los primeros cinco años de vida son un momento crítico en el desarrollo de los seres humanos, pero los años posteriores no son menos importantes. Por eso se va a centrar la atención en la evolución socioemocional y moral que acontece de los 6 a los 12 años, antesala de la adolescencia y asentamiento de las primeras bases de desarrollo infantil.

Si se ha de definir el desarrollo o competencia psicosocial, esta es una habilidad que permite entender, expresar y manejar los aspectos socioemocionales de la propia vida para tener éxito en nuestro aprendizaje, relaciones interpersonales y sociales, en los cambios y adaptaciones al medio sucesivos, en la toma de decisiones y resolución de problemas, etc. A modo ilustrativo, se presenta una tabla basada en la de *Bisquerra y Pérez (2007)* con algunas de las competencias sociopersonales referidas:

Al igual que ocurre en el desarrollo físico o cognitivo, el crecimiento social y emocional pasa por una serie de fases o etapas. Estar familiarizado con las edades apropiadas de su desarrollo es importante para poder entender exactamente la conducta del niño (CCHP, 2006). Un niño social y emocionalmente saludable, está preparado para empezar la escuela y participar completamente en las experiencias de aprendizaje formando buenas relaciones con los cuidadores y con los compañeros (Peth-Pierce, 2000).

2. DESARROLLO EMOCIONAL

Pensar, actuar y sentir son las tres acciones básicas que comprenden la personalidad del ser humano y lo identifica como ser racional que es. El estudio de la emotividad se justifica, por tanto, por ser un aspecto fundamental para entender el comportamiento de los sujetos y poder interpretar su manera de actuar.

MOTIVACIÓN	PACIENCIA	SOLUCIÓN DE CONFLICTOS
AUTOCONFIANZA	RESPONSABILIDAD	TRABAJO EN EQUIPO
AUTOCONTROL	CONTROL ESTRÉS	HABILIDADES SOCIALES
AUTOCRÍTICA	EMPATÍA	RESILIENCIA
AUTONOMÍA	TOMA DECISIONES	ADAPTABILIDAD
ASERTIVIDAD	ALTRUISMO	COOPERACIÓN

Tabla 6.1. Competencias sociopersonales

Todos tienen emociones, se nace con ellas. Con lo que no se nace es con el conocimiento de cómo controlarlas para que sirvan de utilidad. Paul L. Harris (1992) señala que los bebés son capaces de producir, reconocer y reaccionar a expresiones faciales de emoción de manera innata. Pero también se ha de enseñar a los niños acerca de la naturaleza y control de las emociones, lo que implica por su parte aprender a expresar y comprender respuestas emocionales de manera diferenciada según contextos, personas, objetivos... Por ejemplo, la ira puede llevar a algunas personas a actuar violentamente, pero también puede llevar a buscar justicia o a realizar actividades positivas catalizadoras de la misma (deporte, bricolaje, etc.).

Las emociones son un elemento tan esencial que unen a unos con otros y hacen disfrutar. A su vez también son algo tan particular en tanto a su gestión y vivencia, que separan e individualizan, y en ocasiones empujan al conflicto con los demás. Abarca (2003) entiende el desarrollo emocional desde cinco ejes básicos:

1. Cómo surgen las emociones.
2. Las emociones como “reacción”.
3. La expresión emocional en diferentes momentos evolutivos.
4. Cómo se desarrolla la conciencia emocional.
5. Cómo se generan los procesos de autorregulación.

2.1. Concepto de emoción

Existen tantas definiciones como autores, pues dependen de los modelos o paradigmas desde los que parten. Por un lado, las teorías conductistas de *Watson y Skinner* definen la emoción como *una predisposición a actuar de una determinada manera*, enfatizando la acción que el sujeto realiza después, es decir, se centran en la conducta de la persona que entra en cólera, por ejemplo.

Por otro lado hay autores, como P. Cristóbal, autor de la obra *Controlar las emociones* (1996), que se centran más en los componentes psicofisiológicos y definen el término de emoción como *una respuesta somática, caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteración del ritmo cardíaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar anormal, movilidad gastrointestinal, tensión muscular y sudor helado*.

La Real Academia de la Lengua (2001) define la emoción como *la alteración del ánimo de forma intensa pero pasajera, que nos puede resultar agradable o ingrata, y que aparece de la mano de una expresión somática*. Por otra parte, lo define también como el interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Como se puede comprobar, los sentimientos y las emociones (la afectividad) no son solo procesos

fisiológicos o psicológicos individuales, sino que se relacionan entre sí aspectos físicos y mentales, en interacción con las demás personas. Por tanto, dichas emociones no dependen solo de lo individual, sino también de lo que los otros piensan, esperan o desean en esa situación.

En el aspecto psicológico, las emociones alteran la atención y elevan el rango de ciertas conductas en la jerarquía de respuestas del individuo (Rosenzweig y Leiman, 1993). En cuanto a la fisiología, las emociones organizan las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluyendo las expresiones faciales, los músculos, la voz y el sistema endocrino, para establecer un medio interno óptimo de cara a un comportamiento más efectivo.

Jean Piaget hablaba de la existencia de conductas emocionales relacionadas con los procesos de construcción de la inteligencia, porque el ser humano reflexiona y razona también sobre cuestiones socioemocionales para lograr el crecimiento personal, la competencia psicosocial, un ajustado autoconcepto, el autoconocimiento...

Una definición muy completa por su carácter integrador es la que ofrece Bisquerra, extraída de la obra *Educación emocional y bienestar* (2000), según la cual: “Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas

que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)”.

Esta aproximación al concepto parece ser la más completa de las referidas, ya que incluye aspectos como el entorno, la percepción personal de la realidad, el conocimiento previo que se posea y los intereses o aspiraciones a los que se tienda, además de que estos factores puedan afectar a la conducta humana en forma de trastornos o disfunciones.

Para establecer una clasificación de los fenómenos afectivos es interesante diferenciar entre los conceptos *estado de ánimo* y *estado emocional*.

- El estado de ánimo: es un estado emocional de más duración que la emoción, pero sin manifestaciones psicofisiológicas y conductuales que esta origina. El estado de ánimo lo delimita en gran medida las experiencias y trabajo cognitivo que cada uno realiza. Así, un mismo suceso desencadena estados de ánimo muy diferentes entre dos personas diferentes y en una misma persona según los factores antes señalados.

- El estado emocional: es una reacción brusca, diferenciada y breve del organismo ante un acontecimiento externo o interno, que es evocado por los sentimientos. Por ejemplo, el lloro ante una película romántica o el pavor ante una película de miedo.

2.2. Teorías del desarrollo emocional

Aunque el aspecto emocional del desarrollo evolutivo muchas veces ha quedado relegado a un segundo plano por el estudio e interés centrado en el campo cognitivo, hoy en día se ha despertado un nuevo entusiasmo por el papel de las emociones en la experiencia humana, en todos sus ámbitos o planos de existencia.

Las capacidades emocionales se diferencian de manera particular en cada persona según el estilo de respuesta (temperamento) y lo importante que es la figura de referencia para la construcción del apego. Dentro de la multitud de perspectivas sobre el desarrollo emocional se presentan, a continuación, las más destacadas para su conocimiento:

2.2.1. Conductismo y teoría del aprendizaje social

Para John Watson hay 3 emociones innatas: miedo (por ruidos o falta de apoyos), rabia (por movimientos restringidos) y afecto (contacto físico y caricias). Descubrió que las reacciones emocionales a estímulos nuevos podían ser aprendidas por con-

dicionamiento clásico, es decir, por una especie de aprendizaje asociativo entre estímulos. En los años 60 la explicación más influyente fue la de su enseñanza por medio del condicionamiento operante, es decir, basado en las consecuencias. Diversos investigadores concluyeron que la sonrisa, vocalización y llanto podían ser modificados por los refuerzos o castigos de los cuidadores.

A continuación, la teoría del aprendizaje social hizo hincapié en el modelado de las reacciones emocionales: los otros sirven de instrumento para asociar ciertas emociones a ciertas situaciones, personas o cosas. Fue en los años 90 cuando Albert Bandura añadió a esta perspectiva el componente cognitivo puesto que no se trata de una mera asociación sino de un trabajo interno a modo de representación.

2.2.2. Teoría de la discrepancia cognitivo-evolutiva

Las emociones son conceptualizadas como aspectos derivados del procesamiento cognitivo. Donald Hebb (1949), estandarte de la investigación psicobiológica, desarrolló una de las primeras teorías sobre el modo en que los fenómenos psicológicos complejos como las percepciones, emociones, pensamientos y la memoria, se producen por la actividad cerebral. Plasmó la teoría de la discrepancia del desarrollo emocional, que dice que ante estímulos nuevos el

sujeto compara con un esquema previo de un objeto/situación conocida. La similitud/disimilitud marcará la respuesta emocional: a más similar, menos emocionalidad.

Esta teoría podría explicar la relación del ser humano con el mundo físico y su exploración, pero no explica bien las reacciones de los niños, por ejemplo, ante actividades y objetos familiares donde es capaz de disfrutar y entusiasmarse, en vez de aburrirse.

2.2.3. Enfoque funcionalista

Para este enfoque las emociones son fuerzas centrales, adaptativas y cumplen la tarea de organizar y regular la experiencia de 3 áreas:

- a) Procesamiento cognitivo: las reacciones emocionales llevan al aprendizaje e influyen en el procesamiento de la información. Los estudios marcan que para tener un mejor rendimiento en la tarea es necesario un breve nivel de ansiedad puesto que activará la ejecución. Sin embargo, tanto un nivel excesivo como una inactividad conllevan resultados más bajos en tareas cognitivas. La relación existente entre emoción y cognición es, por tanto, bidireccional. Con ello se relacionan otros conceptos como son el de atribución o locus de control, autoconcepto, etc.
- b) Conducta social: las señales emocionales (sonrisa, llanto, risa, in-

terés...) influyen en la conducta de los otros hacia el sujeto, regula las interacciones. Las relaciones sociales tienen un sustrato emocional, y asimismo la relación con su entorno. Conceptos relacionados en este caso serían empatía, habilidades sociales, altruismo...

- c) Salud física: el bienestar físico también se ve influido por las emociones. Conductas depresivas, estados de ansiedad, las defensas de nuestro organismo... son aspectos que dependen en alguna medida del estado emocional y de cómo intervengan las estrategias de autorregulación.

2.3. Emociones básicas

Se habla de *emociones básicas* como estados discretos del organismo, determinados genéticamente y regulados por estructuras nerviosas subcorticales, que tienen un valor adaptativo para los individuos bajo determinadas circunstancias estimulantes (Ruano, 2004). Neuronalmente está implicado el hipotálamo y el sistema límbico, como circuitos de neuronas desarrollados en las primeras etapas de la evolución del cerebro para responder incondicionadamente ante estímulos relevantes para la supervivencia de los individuos.

Las emociones se incluyen dentro del concepto de afectividad, que también integra los sentimientos (respuesta más duradera y persistente que las emociones). Las llamadas

emociones básicas son aquellas que se pueden inferir directamente de las expresiones faciales: felicidad, miedo, enfado, tristeza, sorpresa... Hay investigadores que sitúan su inicio casi desde el nacimiento (Campos y otros, 1983), y los hay que indican como inicio de la expresión emocional, edades más avanzadas, surgiendo progresivamente a lo largo del primer año de vida a partir del interés del niño por la estimulación agradable y su tendencia a eludir la desagradable (Fox, 1991; Sroufe, 1979).

William James y Carl Lange, conocidos investigadores en el campo de las emociones, consideran que las emociones son resultado de los cambios fisiológicos de nuestro cuerpo debido a los estímulos que recibe, y que las emociones primarias son el amor, el miedo, el duelo y la ira. De acuerdo con James (1890) “nos sentimos tristes porque lloramos, estamos enfadados porque golpeamos, tememos porque temblamos”. Por su parte, Robert Plutchik (1980) elaboró una “rueda de las emociones”, que incluía 8 emociones bipolares (confianza/agrado vs. disgusto/rechazo, alegría vs. tristeza, ira vs. miedo, sorpresa vs. anticipación/expectativa) ofreciendo la idea de que no hay emociones puras sino mezcladas, combinadas, y que nos ayudan a la supervivencia y reproducción de la especie.

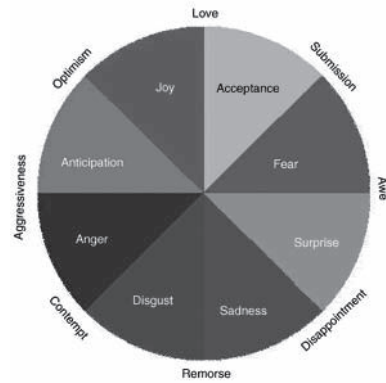


Gráfico 6.1. http://zrajm.org/nerd/drone_colours.html (junio 2011)

Pero las cuatro emociones básicas que sin duda han sido las más estudiadas hasta hoy son:

- 1) Felicidad: contribuye a muchos aspectos del desarrollo. Durante las primeras semanas de vida se suele sonreír en la fase REM del sueño, cuando se reciben caricias o cuando se escuchan sonidos suaves. Alrededor del mes y medio de vida suele aparecer la sonrisa social (Emde y Harmon, 1972), y esto ocurre porque de manera paralela al desarrollo emocional también lo hacen las capacidades de percepción. Sobre los 3-4 meses aparece la risa, un reflejo del avance en el pensamiento del niño (es más rápido) y sobre los 6-8 meses, las expresiones de felicidad son más selectivas (González y Bueno, 2004).

Mientras, en la escolarización son numerosas las ocasiones para mostrar emociones de felicidad puesto que el centro escolar se convierte

en facilitador de experiencias agradables para los niños, ya sean académicas (buenas notas, premios de reconocimiento...), sociales (amigos, profesores a los que quiere, fiestas escolares y excursiones...) o personales (mayor autoestima, autoconocimiento, sentimiento de competencia...).

- 2) Ira: las expresiones faciales de enfado suelen manifestarse más claramente a partir del segundo-cuarto mes de vida y se dan en situaciones de hambre, dolor, eliminación estimular, problemas de sueño, frustración en sus intentos de movilidad... El enfado sirve de señal social para que los cuidadores les atiendan en ese momento y así alivien su malestar.

Conforme pasan los años, la conducta intencional del niño es mayor, su desarrollo cognitivo y autorregulación emocional le permite transformar esa respuesta de ira en otra actividad más constructiva. Los escolares que muestran a menudo enfados pueden ser vistos como infantiles o irracionales en el sentido de no parecer tomar decisiones maduras en el modo de afrontar las situaciones diarias. Habrá que trabajar entonces estrategias de autorregulación, de proyección de esa ira en una actividad más reconfortante o constructiva...

- 3) Tristeza: suele ser menos habitual que la ira en los bebés, aunque

también ocurre como manifestación ante un estímulo doloroso o la retirada de un objeto de su agrado, por ejemplo (González y Bueno, 2004). Es una emoción que influye mucho en el desarrollo de las personas puesto que suele conllevar aspectos secundarios como la soledad, apatía, dejadez, falta de concentración, menor defensa inmunológica, pensamientos negativistas que disfrazan la realidad, etc.

Los escolares tristes suelen ser más solitarios de lo habitual, poco participativos, faltos de iniciativa, con dificultades para acabar la tarea, sin interés en general... Puede que esta situación resulte de un apego previo deficiente, por estar expuestos a modelos familiares "depresivos", por una concatenación de situaciones negativas en su historia escolar o familiar...

- 4) Miedo: en la primera infancia suelen ser escasas las reacciones de miedo, o al menos en comparación al número y calidad de las respuestas posteriormente. En estos primeros años confían en las habilidades del cuidador para superar cualquier situación adversa. Son conocidas las reacciones de miedo a las alturas en los bebés (experimento del abismo visual) o la denominada ansiedad ante extraños alrededor de los 6-8 meses. En la edad de la escuela primaria los miedos serán en muchas oca-

siones aprendidos: madres/padres que son modelo de conductas de miedo, aprendizaje vicario con otros niños, influencia de la televisión, miedos “cognitivos” por las historias que les han contado abuelas o hermanos mayores...

Pese a que los miedos aumentan con la edad, en función de las experiencias vividas u observadas, los niños también aprenden estrategias para superarlos y tienen la capacidad cada vez mayor de re-batirlos cognitivamente.

Las emociones básicas, además, se complementan con las *emociones autoconscientes o morales*, unos sentimientos de orden superior que incluyen la vergüenza, el desconcierto, la culpabilidad, la envidia o los celos, el orgullo... Son emociones que implican un mayor sentido de autoconsciencia y suelen aparecer entre los 2 y 3 años de edad (Ettxebarria y otros, 2009). De algún modo requieren una enseñanza externa que les capacitará para discriminar las situaciones en las que experimentar cada uno de los sentimientos.

Al tratarse en este caso de emociones aprendidas, varían de cultura a cultura en función de las pautas sociales imperantes. Por ejemplo, los niños japoneses aprenden a sentir vergüenza cuando contestan a su padre o faltan al respeto a una autoridad, cosa que no ocurre en civilizaciones occidentales.

Además, también las condiciones bajo las que experimentan estas emociones autoconscientes cambian con la edad y la experiencia. La emoción de culpabilidad se dará en situaciones diferentes a los 6 que a los 14 años, puesto que el estadio moral en una y otra edad también difiere, es decir, el momento evolutivo incide en la respuesta emocional de los niños.

2.4. Hitos del desarrollo emocional

Hasta ahora se ha hablado de los modos de expresión emocional del infante, pero no hay que olvidar el “otro lado de la moneda” que implica la comprensión de las emociones, aspecto ampliamente relacionado con el desarrollo cognitivo y social. A esto va unido el concepto de “empatía”, que es la habilidad para comprender los sentimientos de otros y responderles de manera complementaria, y el de “altruismo” que indica una conducta orientada a beneficiar a los demás sin esperar nada a cambio a nivel individual. Estas y otras conductas relacionadas aumentan con la edad, al poseer el niño más conocimiento de los demás y del mundo, al crecer el nivel de moral autónoma, al poder ser más críticos y atender los universales éticos, al tener experiencias sobre las que basarse...

A continuación, se muestra una secuencia de hitos en el desarrollo emocional del niño desde que nace hasta los 11 años de edad.

Edad	Expresión emocional	Comprensión emocional
0-6 meses	- Emociones básicas. - Surge la sonrisa social. - Aparece la risa. - Mayor felicidad con conocidos. - Cara, mirada, voz y postura se combinan en función de acontecimientos.	- Interacciones cara a cara con adultos para modular la expresión emocional.
7-12 meses	- Aumenta la ira y el miedo. - Con el cuidador se siente seguro. - La autorregulación mejora: el gateo-marcha les permite manipular el entorno.	- Habilidad para detectar emociones en los otros. - Surge la referencia social.
1-2 años	- La mayor interacción con otros y desarrollo cognitivo, inicia poco a poco el desarrollo de emociones más complejas o morales, sobre todo a los dos años.	- Aumenta el lenguaje como medio de referencia a las emociones. - Aparece la respuesta empática.
2-6 años	- Con el desarrollo del lenguaje y la representación, las estrategias de autorregulación emocional evolucionan. - Surge la habilidad para ajustarse a las situaciones y así poder “simular” una emoción (simbolización).	- Son más precisos y complejos en la comprensión de las causas y consecuencias emocionales. - La respuesta empática es más reflexiva gracias al lenguaje.
6-11 años	- Asunción interna de las emociones auto-conscientes y valoración moral de las acciones en cada situación. - Las estrategias de autorregulación son más cognitivas y ajustadas a la situación.	- Habilidad para explicar de manera multicausal las emociones que perciben en los demás. - Entienden que pueden sentir y percibir más de una emoción a la vez. - La empatía mejora.

Tabla 6.2. Hitos del desarrollo emocional

2.5. Inteligencia Emocional (IE)

Daniel Goleman, autor del *bestseller* titulado *Inteligencia Emocional* (1995) aporta una nueva visión del término emoción, que lo identifica como un sentimiento a partir del cual se desarrollan otros aspectos como el biológico, conductual, cognitivo o psicológico. Pero el concepto de IE lo tomó Goleman de un artículo anterior publicado por Mayer y Salovey en 1990, centrado en la parte más puramente emocional. Estos autores le dan al concepto un enfoque de habilidad, desde el que definen la IE con 4 componentes (Extremera y Fernández, 2004):

- Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una referencia verbal.
- Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

La inteligencia emocional permite, pues, tomar conciencia de las propias emociones, comprenderlas y también a los demás, tolerar las exigencias y fracasos que soportamos a lo largo de la vida, acentuar la capacidad de actuar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que ofrecerá mayores posibilidades de desarrollo personal.

Hasta hace poco, al hablar de inteligencia solamente se contemplaba el cociente intelectual detectado por los test de inteligencia, pero Peter Salovey, John Mayer y posteriormente Daniel Goleman cuestionaron ese único tipo de inteligencia cognitiva (CI) y aportaron el nuevo concepto de coeficiente emocional (CE). Ambos conceptos no son contrapuestos, sino diferentes y complementarios, como lo es el desarrollo cognitivo y emocional.

2.6. Implicaciones educativas

Después de la revisión realizada, es evidente la necesidad de un desarrollo emocional suficiente para el desarrollo de la persona de manera adaptativa. Si se piensa en el alumnado a todos les viene a la cabeza cómo pueden llegar a influir momentos concretos de la vida de gran carga emocional, tanto para el beneficio como para el perjuicio del rendimiento académico. Niños con padres recién divorciados, alumnado con baja autoestima, discentes que en casa sufren apuros económicos, chicos con

dificultades de control emocional, aquellos más cohibidos con problemas de expresión... todos reflejan su estado emocional en su trabajo escolar.

Por tanto, todos estos son aspectos a tener en cuenta por parte del docente, con la intención no tanto de solucionar sus problemas, pero sí de adaptarse a su situación, a su plano emocional de manera que pueda aprovecharse al máximo la capacidad del alumnado. Entender el desarrollo emocional general y atender las situaciones emocionales personales son la clave para una enseñanza/aprendizaje mejorada, integral, cercana e individualizada.

3. IDENTIDAD

La identidad se refiere a un núcleo de la personalidad, presente en la conciencia del propio sujeto, que adopta la forma de representaciones sobre sí mismo en varios aspectos —físico, sexual, académica, profesional, ideológica, etc.—, expectativas orientadas al futuro y presentaciones de sí ante los demás (Fierro, 1990). La identidad está asimismo relacionada con otra característica importante como es la diferenciación de los otros, la independencia o autonomía personal.

La identidad es para Erikson (1968) una autodefinición personal ante los otros, la realidad y la sociedad. Aunque su origen es psicosocial,

contiene elementos cognitivos ya que el sujeto se valora a sí mismo en función de cómo percibe que le juzgan los demás. Esa valoración permanece implícita pero produce la consciencia de identidad.

Identidad es, pues, el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Si este concepto lo aplicamos a la persona, llegamos a la definición de *identidad personal* como conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. Implica una conciencia de la permanencia del yo. La identidad personal evalúa, coordina e integra las percepciones del mundo, que son análisis interpretativos de un conjunto de datos, a partir de los cuales obtenemos información. Así, la identidad personal se conforma con lo que uno cree y con lo que los demás le muestran, y bajo esta configuración interactúa con el mundo que le rodea.

Al igual que Piaget, Erikson sostuvo que los niños se desarrollan en un orden predeterminado. En vez de centrarse en el desarrollo cognitivo, sin embargo, él estaba interesado en cómo se socializan y cómo esto afecta a su sentido de identidad personal. La teoría de Erikson del desarrollo psicosocial está formada por ocho etapas distintas, cada una con dos resultados posibles (uno positivo y otro negativo para el desarrollo).

Según esta teoría, la consecución exitosa de cada etapa da lugar a una

personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás. El fracaso a la hora de completar con éxito una etapa puede dar lugar a una capacidad reducida para terminar las otras etapas y, por lo tanto, a un sentido de identidad personal menos sano. Estas etapas psicosociales, sin embargo, se pueden resolver con éxito en el futuro. Veamos algo más sobre las etapas sucesivas que plantea:

1. Confianza frente a desconfianza: capacidad de confiar en los demás. Si se desarrolla con éxito, se gana seguridad, pero si no hay éxito puede dar lugar a una incapacidad para confiar.
2. Autonomía frente vergüenza y duda: si les critican o controlan excesivamente, comienzan a sentirse inadecuados en su capacidad de sobrevivir, y pueden volverse excesivamente dependientes.
3. Iniciativa frente a culpa: planear actividades, inventar juegos, e iniciar actividades. Si esta tendencia se ve frustrada con la crítica o el control, los niños desarrollan culpabilidad.
4. Laboriosidad frente a inferioridad: sensación de orgullo en sus logros si se anima y refuerza, y si no se favorece la iniciativa, comienza a sentirse inferior, dudando de sus capacidades.
5. Identidad yóica frente a confusión de roles: mirar el futuro en términos de carrera, relaciones, familias, vivienda, etc. Quiénes

- no pueden verse así, generan sensación de confusión.
6. Intimidación frente a aislamiento: explorar las relaciones de compromiso más largo con alguien que no es un miembro de la familia. Evitar la intimidación, puede conducir al aislamiento.
 7. Generatividad frente a estancamiento: aportar algo a la sociedad, pero si no se alcanzan los objetivos, se permanece estancado y con la sensación de no ser productivos.
 8. Integridad frente a desesperación: contemplar los logros, desarrollando la integridad si se considera que se ha llevado una vida acertada.
- Adoptar comportamientos cooperativos.
 - Evolucionar desde heteronomía moral a posiciones de autonomía.
 - Desarrollar actitudes y comportamientos de participación, respeto recíproco...

Es una edad en la que el niño los niños desean agradar tanto a los adultos como a sus compañeros y, sobre todo, a los profesores, que serán quienes le reconozcan sus logros. La progresiva aparición del pensamiento abstracto, por otro lado, hace posible que comiencen a ser capaces de ver las cosas y de verse a sí mismos desde el punto de vista de los demás, dejando de lado el egocentrismo que les ha caracterizado hasta ahora.

3.1. Desarrollo de la identidad

A partir de los *seis años*, que es cuando se inicia la educación primaria, se presenta un período relativamente tranquilo en cuanto a cambios en la identidad, pero también es un tiempo de grandes logros. Adquiridos ya los primeros hábitos de la vida social (control de esfínteres, control de reacciones agresivas, interiorización de las normas de convivencia, conocimiento de los otros, etc.) el niño a lo largo de su escolarización, llegará a:

- Consolidar su identidad.
- Adquirir conciencia de sus capacidades y sus limitaciones.
- Percibir su situación en el mundo social.
- Aceptar las normas.

Son aspectos positivos para el desarrollo y el aprendizaje cuestiones como la ampliación de interacciones entre iguales así como la emulación (deseo de superarse en relación con otro para conseguir un objetivo) en un contexto relacional cooperativo (Serra y Zacares, 1997).

Hacia los *ocho años* van desvinculándose de la familia para pasar a depender más afectivamente del grupo de amigos, que en principio serán unisexuados. Los adultos pierden la preponderancia de años pasados y las amistades profundas irán surgiendo a raíz del afianzamiento de la identidad personal.

Ya a los diez años, el niño se encuentra integrado en la pandilla, un

grupo de amigos de referencia, en la que existe un líder. Esta pandilla derivará al final de la etapa en grupos mixtos (hombres y mujeres) donde aparecen los intereses sexuales o la atracción física. En confrontación con los otros, los niños van forjando su autoconcepto y autoestima.

En cuanto a la *identidad profesional*, el desarrollo que generalmente se sigue es el de escoger profesiones primero basándose en criterios de fantasía o emocionales (modas, modelos cercanos...) en una primera etapa. Posteriormente, tendrán en cuenta las habilidades y competencias propias a la hora de elegir una profesión (segunda mitad de la primaria) y será en la secundaria cuando tendrán en cuenta factores como la capacidad y deseo o interés en una profesión en relación con las posibilidades del entorno y otras variables.

La *identidad sexual*, por su parte, viene muy marcada por lo que son estereotipos de género: las expectativas sobre la conducta de uno u otro sexo que tienen los demás tienden a cumplirse. El carácter y la personalidad marcan la tendencia de seguimiento de los mismos, aunque cada vez se flexibilizan más los criterios de rol de género.

Con 6 o 7 años los niños toman conciencia del género al que pertenecen y de que ese rasgo tendrá una estabilidad en el tiempo (constancia del género).

De los 7 a los 10 años, la identidad sexual es definida por los genitales principalmente y está asumida y com-

prendida, así que será una etapa más orientada a la tipificación sexual (rol de género, estereotipos). Es importante al respecto que desde la escuela se trabaje siempre que se pueda la coeducación, tanto en el lenguaje como en los juegos, expectativas académicas (normalmente ciencias y matemáticas asociadas a chicos y lengua y ciencias sociales a chicas), actitudes y formas de dirigirse a los niños (generalmente de manera más ruda a los niños y más suave y tenue a las niñas), etc.

3.2. Implicaciones educativas

En los centros escolares hay tantas identidades como personas o miembros que en ella interactúan. Para atender la enorme diversidad que se presenta se ha conocido el desarrollo general que se plantea para la identidad a cada edad. Las programaciones didácticas, los proyectos curriculares, las actividades y talleres se organizan en torno a las peculiaridades de cada momento evolutivo con la pretensión de adaptarse a las necesidades de cada etapa.

Por eso, pese que a lo largo de toda la escolarización se trabaja la orientación vocacional (en infantil conociendo las profesiones, en primaria adentrándose en el significado y función de cada una de ellas y en la secundaria como decisión personal vocacional), su presencia es mayor en la educación secundaria puesto que a esas edades se considera un mayor número de factores a la hora de percibir las opciones de futuro.

Todos los ámbitos sobre la identidad (la sexual, social y personal general), se trabajan también desde educación infantil pero graduando el modo de atenderlo en función de las características de la etapa evolutiva.

4. DESARROLLO MORAL

La palabra moral alude a la costumbre o tradiciones, en tanto su origen lingüístico. Desde pequeños los niños se esfuerzan para adecuarse a las pautas de conducta a las que se les acostumbra dentro del medio social al que pertenecen. Al hablar del desarrollo moral, estamos haciendo referencia a dos elementos: la *conciencia moral* (compren- de toda conducta que debe ser evitada) y el *ideal del yo* (la imagen que cada uno tiene de aquel que quiere llegar a ser).

Si todo problema de moralidad se resolviera con la conciencia moral, es decir, evitando cualquier conducta no moral o lo prohibido, el ser buenos equivaldría solo a no ser malos. Pero el otro elemento, el *ideal del yo*, añade la referencia de lo que sí queremos hacer y ser, y que se refuerza con la experiencia (sentimientos de orgullo, felicitaciones, premios, aprendizaje vicario de lo que es bueno...). Muchos problemas de conducta, pues, se relacionan, más que con una deficiente conciencia moral, con un pobre ideal del yo: no saber qué se quiere hacer ni ser.

Los valores morales no solo dependen de factores de personalidad y de

influencias culturales, sino que también dependen del desarrollo cognoscitivo, pues exige ponerse en el lugar del otro, y el ser capaces de juzgar el valor de las acciones (buenas/malas), orientando la conducta (Berger y Thompson, 1995).

Jean Piaget (1932), Selman (1989) y Lawrence Kohlberg (1976), son los principales teóricos del desarrollo del razonamiento moral, y otros surgieron a raíz de las críticas que sobre el último de ellos recayeron, como es el caso de C. Gilligan (1982) con sus estudios sobre las diferencias que entre hombres y mujeres podían encontrarse respecto a este tema. Los más estudiados teóricos, Piaget y Kohlberg, argumentan que los niños no son capaces de juzgar moralmente si no han alcanzado un cierto nivel de madurez cognitiva, suficiente para ver las cosas como las vería otra persona, superando el egocentrismo y siendo capaces de ir más allá de la propia percepción subjetiva.

4.1. Concepciones teóricas

Las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo moral se basan en observar a los niños en situaciones de juego. El razonamiento moral se desarrolla en dos etapas que coinciden con la etapa pre-operacional y de operaciones concretas del desarrollo cognoscitivo. Su objetivo no es estudiar qué es la moralidad, sino cómo se desarrolla en el ser humano. No le interesan los juicios morales que emite el sujeto, sino cómo se originan, el por qué de su existencia. Para dicho estudio ve cuál es la actitud de los niños

frente a los otros, cómo practican las reglas, y cuál es la conciencia que tienen de ellas.

Concluye que el desarrollo moral se va dando gracias a que va experimentando la vida con los demás. Estas serían las dos etapas que diferencian:

1. **Moral heterónoma:** también llamada de prohibición o cohibición. El niño necesita que los demás le den las normas y cree que las reglas no pueden cambiarse. Mide la conducta en términos de correcta o incorrecta, y si se diera esta última, merecería un castigo (a menos que él sea el ofensor). Las normas y deberes son prácticamente algo objetivo, que existe por sí mismo e independientemente de la conciencia del individuo.
2. **Autonomía moral:** llamada también de cooperación, donde el niño comienza a darse cuenta de que las normas son flexibles y que pueden estar sujetas a interpretación. Las reglas pueden ser cambiadas en función de las necesidades, y el respe-

to es mutuo, en cooperación con el otro. La acción moral no debe ajustarse siempre a las normas, sino que conviene buscar criterios propios de acción. Comienza con 7-8 años aunque a esta edad solo comprenden que son posibles excepciones mediante acuerdos, pero solo cuando consideren que les permitirá obtener ventajas.

Será a partir de los 11-12 años que aparecerá la actitud relativista respecto del establecimiento de las reglas y el acuerdo sobre sus cambios. Su propia conciencia es la que propone las normas morales que deben guiar sus acciones, habiendo reflexionado y decidido sin coacciones. Términos como intencionalidad, consecuencias, reciprocidad, libertad o justicia se adecúan en esta etapa.

Un cuadro resumen es el que sigue:

MORAL HETERÓNOMA	MORAL AUTÓNOMA
1. Es impuesta desde el exterior. Las reglas son obligatorias. 2. Se basa en el principio de autoridad. 3. Se da en las relaciones adulto-niño. 4. La práctica de modo egocéntrico, por lo que la acción no siempre concuerda con el juicio moral. 5. La responsabilidad es objetiva (realismo moral). 6. La noción de justicia se basa primero en la obediencia a la autoridad y la evitación del castigo, y acaba en el igualitarismo.	1. Surge del propio individuo. 2. Se basa en el principio de igualdad, el respeto mutuo y cooperación. 3. No es estática y fija. 4. Su práctica es correcta, por ser el resultado de una decisión libre y racional. 5. La responsabilidad se juzga en función de su intención. Es subjetiva. 6. La noción de justicia se basa en la equidad. Los castigos se convierten en algo motivado, no necesario y recíproco.

Tabla 6.3. Adaptado de Díaz y Medrano, 1994

A Kohlberg, por su parte, le interesaba ver el tipo de razonamiento que llevaba a las respuestas morales. Tras sus estudios, concluyó que existía una relación entre el desarrollo moral y el cognoscitivo pero entendiendo que el desarrollo intelectual avanzado no garantiza un desarrollo moral avanzado, aunque sí es una condición necesaria.

Él habla de “estructuras de razonamiento de justicia”. La justicia, pues, es la característica central del juicio moral, es la pauta de interacción interpersonal, siempre de la mano del desarrollo intelectual. Pero mientras Piaget enfatiza el factor interaccional y de cooperación necesarios para la autonomía (más social), Kohlberg destaca la importancia de la capacidad individual para lograr el juicio moral autónomo (proceso interno de toma de perspectiva). Sobre esta base describió 3 niveles de razonamiento moral, cada uno con 2 etapas.

Nivel 1. Moralidad preconven-
cional.

Entre los 4 y 10 años. Los niños observan patrones para evitar el castigo u obtener recompensas (egoísmo). La norma es exterior y coercitiva, que se obedece en función de sus consecuencias. El mundo se percibe en grandes categorías: bueno-malo, mentira-verdad...

Etapas 1. Moralidad heterónoma. Evitación de castigo, obediencia.

Etapas 2. Individualismo. Se actúa correctamente para conseguir algo. El individualismo concreto.

Nivel 2. Convencional.

Se da entre los 10-13 años. El grupo (sea la clase, los amigos...) se convierte en la referencia moral permanente: lo bueno es vivir de acuerdo a los estereotipos que marca el grupo. Conformismo con las normas sociales.

Etapas 3. Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y conformidad. Se busca la aprobación o la simpatía del grupo, y se comienzan a apreciar valores morales como la gratitud. A la vez, se empieza a juzgar las acciones por la intención de las mismas: “buen chico”.

Etapas 4. Estadio del sistema social y la conciencia. Se actúa correctamente por mantener la institución en funcionamiento como un todo. Se valora el mantenimiento del orden social global.

Nivel 3. Postconvencional y de principios.

Regirse por principios morales universalmente válidos y razones distintas de la mera tradición, de la costumbre o de la autoridad. Aquí se llega a la verdadera moralidad. Autonomía moral.

Etapas 5. Derechos básicos y del contrato social o utilidad. Orientación legalista contractual. El deber se define evitando la violación de los derechos de otros y según bienestar de la mayoría.

Etapas 6. Principios éticos universales. Orientación de conciencia o de principios universales. El sujeto se da las normas a sí mismo, y reflexiona

sobre conceptos de contenido moral como justicia, libertad, igualdad, respeto, dignidad...

4.2. Modelos morales

Cuando se trabaja la educación moral, tanto desde la escuela como desde el hogar, se van a tener en cuenta los siguientes aspectos de cara a plantear modelos morales asumibles para los niños y las niñas:

1. Estructura social de la cultura dominante: sistema social, clases sociales, distribución del poder y la autoridad social. Participación social en las decisiones. Medios e instrumentos para el mantenimiento y desarrollo.
2. Cultura dominante: normas y costumbres. Valores. Expectativas de éxito. Posición social y expectativas según género y edad. Tradiciones y participación.
3. Estructura social de la cultura a la que pertenece la comunidad familiar: grado de participación en los sistemas de actividad. Clases sociales, distribución del poder, actividades principales, roles. Posición social y expectativas según género y edad.
4. Cultura de la comunidad: normas y costumbres. Valores. Expectativas de éxito sobre el niño. Grado de participación en la cultura y conflictos más relevantes.

Se ha de entender la *conducta moral* como el comportamiento basado en la reflexión sobre unos valores éticos;

un razonamiento moral (motivación-reflexión) bajo la influencia de los valores morales (tendencias, probabilidades de acción). Uno de los instrumentos de trabajo para trabajar la conducta moral son los *dilemas morales*, narraciones breves que plantean una situación posible pero conflictiva a nivel moral, y que solicitan una solución razonada del conflicto o un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia. La situación se presenta como una elección disyuntiva: el protagonista está ante dos opciones (A) o (B), siendo ambas igualmente factibles y defendibles. El individuo se encuentra, pues, ante una verdadera e inevitable situación conflictiva.

Uno de los conceptos principales asociados al desarrollo moral es el de *justicia distributiva*, que exige que cada cual perciba una porción adecuada a sus méritos (vs. igualdad, donde todos reciben lo mismo). La justicia distributiva consiste, pues, en una relación proporcional, y su concepción varía a lo largo de los años:

- a) 3-4 años: se pide recompensa para sí con independencia de la tarea que haya realizado él y el resto de sus compañeros.
- b) 5-6 años: se respeta el principio de igualdad a la hora de repartir recompensa.
- c) Hacia 7 años: utilizan el principio de igualdad equitativa, en función de la cantidad de tarea que haya

realizado cada uno así será recompensado.

Para finalizar, es importante resaltar el concepto de *valores morales*, entendidos estos como convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta social. La solidaridad frente a la indiferencia, la justicia frente al abuso, el amor frente al odio... Los valores involucran sentimientos y emociones, lo que define las actitudes o disposiciones para actuar de acuerdo a ciertas creencias o valores. De este modo, valores, actitudes y conducta están relacionados.

Los valores se aprenden de manera muy temprana, y cada cual les asigna un sentido personal. Cada sujeto, según sus experiencias, conocimientos previos y desarrollo cognitivo, interpreta el sentido de cada valor en su vida, por lo que los valores comunitarios se interpretan de manera individual. Tanto los valores como su jerarquización varía a lo largo de la vida, pues los intereses y necesidades personales son diferentes en cada estadio evolutivo. Los niños pequeños los definen sobre todo por sus necesidades de subsistencia y aprobación adulta. Los adolescentes guían sus valores personales por la necesidad de experimentación y autonomía. Mientras que los adultos se plantean diferentes prioridades como la salud, el éxito profesional, etc. Algunos valores, sin embargo, permanecen a lo largo de la vida de las personas.

4.3. Implicaciones educativas

La educación en sí misma tiene en su intencionalidad una presencia manifiesta de los valores en el quehacer diario. La comunidad educativa muestra siempre una escala de valores que orientan sus comportamientos, que dirige las intervenciones en las aulas y fuera de ellas, en su campo de influencia. Pero de manera más concreta se habla de competencia pedagógica en educación en valores, como una manera de enseñar y aprender estrategias para desarrollar cuestiones ligadas a la moral como:

- a) La empatía y el aprendizaje de habilidades de comunicación que favorezcan ponerse en el lugar del otro, la empatía y comprensión.
- b) El juicio moral, a través del trabajo con dilemas morales y presentación de casos únicos.
- c) El sentido crítico para evaluar, desde la justicia y equidad, la realidad del entorno.
- d) El conocimiento y la valoración del medio como espacio de vida para todos, de convivencia y cooperación, con respeto.
- e) La ciudadanía, como competencia para participar en la construcción de la comunidad más amplia y ejercicio de la responsabilidad.
- f) La autoestima, como recurso indispensable para la valoración del otro, de uno mismo y de la cultura.

Algunas de las *estrategias de trabajo* en el contexto escolar de la educación

primaria para el trabajo de los valores y sus aspectos asociados son:

1) Las normas y la autorregulación.

La lógica de la actividad es la siguiente:

- Hay una norma.
- La norma se justifica en razones.
- Esas razones entrañan un valor.
- Autoobservación para ver cuánto cumplimos la norma.
- Fijar compromisos para mejorar la actuación en relación con la norma
- Cada cierto tiempo, revisar el cumplimiento de los compromisos.

2) Las narraciones y las historias ejemplares: los cuentos son una oportunidad para introducir al alumno en el proceso cognitivo y afectivo del aprendizaje (López Díaz, 2009). Se harán preguntas de reflexión tras la audición o lectura del cuento.

3) La clarificación y el autoconocimiento. Actividades que permitan clarificar aquello que el niño valora, cuáles son los valores familiares y de su comunidad:

- Las personas tenemos valores.
- Identificamos nuestros valores.
- Identificamos las razones en las que fundamos nuestros valores.
- Identificamos las conductas en las que manifestamos esos valores.

4) La reflexión de dilemas y el diálogo. Los dilemas éticos hipotéticos o tomados de situaciones de la vida real.

5) El análisis de situaciones sociales. Para analizar las situaciones del mundo contemporáneo o los hechos históricos a través del libro de texto o de los medios de comunicación. Se busca reconocer que los valores tienen consecuencias en la vida de las personas, de la comunidad, del país e incluso del planeta.

6) Actividades vivenciales y experiencias formativas. Por ejemplo, los juegos de roles, o que se involucren en experiencias de la vida real (campañas de solidaridad, encuentros o correspondencia con niños de otras escuelas, tareas de mejoramiento de la escuela y comunidad, etc.).

La *acción tutorial* es una herramienta que junto a los proyectos de centro permitirán a los docentes y personal de la comunidad educativa actuar en una educación en valores y para el desarrollo de la moral en los niños. También tienen mucho que ver en el desarrollo moral la honestidad y cooperación de profesores y compañeros, el clima de centro, las oportunidades de convivencia, la transversalidad de los contenidos, los principios de intervención social...

Por otro lado, y para finalizar, desde el seno de la *familia*, las bases del

desarrollo social y moral se asientan en estrategias de modelado, los comportamientos morales del microsistema en el que vive, la coherencia en las decisiones que toman, la implicación en la comunidad cercana, sus características personales, los mensajes que le mandan al niño con sus comportamientos y comentarios, etc. Así mismo y de manera indirecta, la selección de los medios de comunicación, informaciones del entorno u otros aspectos culturales, manifiestan una tendencia hacia un estilo de pensamiento y conducta moral u otra. Las normas familiares tanto explícitas como implícitas, indican qué se espera de cada miembro para ser valorado como válido y correcto.

5. ADAPTACIÓN AL GRUPO DE IGUALES

En nuestra sociedad occidental y específicamente dentro del sistema educativo español, los niños de 6 a 16 años están obligados a asistir regularmente a un centro de enseñanza para completar su escolarización básica. Este hecho señala la necesidad de que los niños deban, de manera temprana, aprender a adaptarse a un grupo de iguales.

5.1. Interacciones con los otros

Las interacciones con otros también siguen unas pautas de desarrollo, con comportamientos característicos de cada etapa a través del juego, las

manifestaciones de agresividad o de conducta prosocial y empática.

5.1.1. El juego

La conducta de juego, pese a parecer universal, se tiñe de matices que la diferencian de una cultura a otra. Pero en todos los casos resulta innegable su importancia de cara al desarrollo completo del alumno puesto que se trata de situaciones de intercambio entre personas que fortalecen vínculos afectivos, favorecen la comunicación, afianzan procesos cognitivos, despiertan la creatividad, etc. A la vez, permiten el trabajo de normas de convivencia, valores sociales, actitudes empáticas...

De este modo, parece clara la ruptura de la dicotomía juego-aprendizaje ya que ambas actividades son caras de una misma moneda. Porque, como dice Martha Llanos (1988), el juego aparece como un medio de adaptación del niño a la sociedad en que vive y, como implica una situación social de contacto con otros, el niño se enfrenta a conflictos, colabora, aprender y comparte, de manera que se enriquece.

Evolutivamente, *hasta los 5 años*, los niños se implican en actividades de juego por placer, sin una conciencia clara de las normas o reglas de intercambio. El juego suele ser predominantemente individual y está en marcha la actividad de juego como representación simbólica de la realidad.

A partir de los 5 años, comienza el contacto con las normas del juego, reglas de ejecución y éxito, rituales de preparación de juego, etc., es decir, se inicia la parte lógica del juego, las cosas no ocurren porque sí y hay una normativización de la actividad. El juego se hace más grupal y simbólico. Y hasta los 8 años perdura la percepción de inviolabilidad de la norma, es decir, las reglas se conciben de manera inflexible como absolutas.

A partir de los 8 años, los niños comprenden mejor el sentido de las reglas y no las cumplen únicamente porque así se dicta. Las aceptan, pero son capaces de modificarlas si se da consenso para ello. Empiezan a surgir mayores preferencias individuales de juego (más físico, mental, simbólico, expresivo, etc.) pero el grupo será la base todavía de juegos.

Para Vigotsky el juego es un momento transicional de la niñez a la adultez, y presenta dos paradojas (Reyes-Navia, 1999): el niño opera con un significado alienado de la realidad (el niño suele ser muy concreto y centrarse en lo conocido, y en el juego “inventa” cosas) y durante el juego el niño no muestran resistencia (pese a hacer lo que quieren y les provoca placer, siguen unas normas).

Por otro lado, Piaget indica 3 tipos de estructuras que definen tipos de juego en la infancia: de ejercicio, simbólicos y de reglas. Además, añade los juegos de transición como for-

ma adaptativa de paso o transición en los tres tipos. Vemos estos:

- a) Juego de ejercicio: de 0 a dos años, cubriendo la fase de desarrollo preverbal. Son conductas por placer, sin un fin concreto ni meta establecida.
- b) Juego simbólico: de 2 a 7 años, utilizan el símbolo o representación de lo ausente para jugar, dándose una comparación entre el objeto real y el subjetivo que se representa.
- c) Juego de reglas: de 7 a 11 años, donde se regularizan las actividades lúdicas y la idea de obligación se comparte entre dos o más individuos.

5.1.2. Agresividad

Tanto la dinámica familiar como la del grupo de iguales influyen en las conductas agresivas a estas edades, pues muchos actos violentos no están determinados solo por conseguir objetivos personales, sino también por intereses que afectan al grupo al que el niño pertenece.

La conducta agresiva tiende a ser un atributo estable en tanto que es una forma de respuesta personal o propia a distintas situaciones. Se puede decir que si a los 8 años se siguen manteniendo rabietas y conductas de desafío (que son normativas a los 4 años), es conveniente una atención específica.

Las manifestaciones agresivas a partir de los 6 años son distintas a las de edades anteriores. La agresividad modifica su forma de expresión: se

hace menos física y más verbal. Los niños de la educación primaria, de estas edades, están aprendiendo a controlar la conducta y a inhibir impulsos que antes hubieran conducido directamente al acto agresivo. Asimismo, el desarrollo de habilidades para tener en cuenta las perspectivas de los otros y el conocimiento interpersonal les capacita para diseñar actos agresivos más precisos a la hora de dañar al otro, así como más capaces de conocer las intenciones que inspiran la agresión de los compañeros.

Un aspecto a considerar es la influencia de la programación televisiva en las conductas violentas. La investigación en este sentido es compleja y difícil, desde el punto de vista metodológico. Algunas conclusiones a las que han llegado diversas investigaciones son:

- Los programas violentos producen efectos en la conducta de los niños inmediatamente después de visualizar secuencias agresivas, aunque no están tan claros los efectos a medio plazo.
- La agresividad de los personajes humanos tienen mayor efecto que la de los dibujos animados.
- Los efectos son más notables sobre los niños más agresivos, que son a los que más les gusta la programación y más la ven.
- El efecto especialmente negativo puede estribar en que no disponen de herramientas cognitivas adecuadas para interpretar correcta-

mente la información televisiva. Así, por un lado, puede suceder que se produzca cierta desensibilización y habituación hacia estos temas, de modo que la agresión sea percibida como una forma legítima de actuación. Por otro lado, el formato televisivo, las pausas publicitarias, etc. pueden dificultar la comprensión de la causa y el efecto de determinadas conductas agresivas que aparecen en determinados programas.

- Los efectos más perniciosos de la TV no están tanto en lo que puedan aprender de malo en ella (no todo es malo, ni su papel es tan crucial como se le atribuye), sino por lo que dejan de aprender en otros contextos de socialización, mientras la contemplan.

Por conducta agresiva podemos entender aquella caracterizada por gritos, daños a personas o cosas materiales, cólera o rabietas, discusiones constantes con cariz violento, desobediencia casi sistemática, etc. Son niños que, por lo general, no toleran la frustración o su umbral es muy bajo, que no piensan las cosas antes de hacerlas (impulsividad), que les cuesta modificar su conducta, que son marcados desde pronto con etiquetas negativas, que no tienen habilidades para demorar gratificaciones o recompensas y que no han sabido establecer vínculos emocionales adaptativos.

La conducta agresiva o violenta puede presentarse bajo formato ver-

bal (insultos, increpaciones, gritos, motes), física (golpes, aspavientos, esputos, empujones), psicológica (disminuir la autoestima de otros, causar complejos en los demás, hacer sentir inseguros a otros) y social (aislar a un individuo de los grupos sociales, atentar contra normas y valores grupales).

No podemos dejar de mencionar el fenómeno *bullying*, habitual sobre todo en los últimos cursos de la educación primaria y en la secundaria. Se trata de una conducta agresiva, intencionada y perjudicial entre escolares movida por un abuso de poder y dominación sobre el otro, con cariz intimidatorio y persistente en el tiempo. Se da una dinámica agresión-victimización bajo presión física o psicológica, donde bajo una presión de grupo (directa o indirecta) se llega a una situación de miedo.

5.1.3. Conducta prosocial y empatía

Al igual que la agresividad, la prosocialidad tiende a ser un atributo estable. El predominio por géneros es superior en las mujeres, en todas las edades. Las conductas prosociales aumentan a medida que niñas y niños se hacen mayores.

Las razones que estimulan estas conductas son *sociales* (proceso de socialización, interacción con los otros), *afectivas* (el desarrollo de la capacidad de reconocer las emociones de los otros, empatía) y *cognitivas* (desarrollo del razonamiento

moral-prosocial y la capacidad de adoptar perspectivas de los demás).

La educación moral se preocupa por estas cuestiones, intentando fomentar en los niños la predisposición a la conducta empática y prosocial frente a la conducta agresiva y egocentrismo. Pero existe un eje en discordia que es el carácter, cada vez mayor en nuestra sociedad, de buscar la competición más que la cooperación o entendimiento, lo que lleva a situaciones de conflicto y agresividad.

La *empatía* es un estado interno de identificación o entendimiento de la situación que padece otro que no soy yo. Implica, pues, un estado emocional iniciado y marcado por indicios expresivos de otro. Es, a partir de los 6-7 años de edad, que los niños empiezan a estar preparados para ver y pensar como lo haría otro, comprendiendo situaciones globales que no le afectan directamente: pobreza, enfermedad, etc. Será muy decisiva en este caso la labor del educador más cercano, que no es sino su familia, la que sirva de modelo de respuesta empática ante situaciones dadas. El niño aprende, entre otras formas, por imitación y a estas edades ve como referente al adulto más cercano, por lo que padres, madres y hermanos o hermanas serán decisivos en su comprensión de situaciones y reacción de empatía.

En las últimas décadas se ha acrecentado el interés por demos-

trar empíricamente las relaciones de la empatía con muchas variables de la personalidad infantil tales como conducta prosocial, antisocial, agresiva, estabilidad emocional, auto-concepto, inteligencia o creatividad (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006).

Algunos resultados de estos estudios correlacionales muestran relaciones significativas positivas entre empatía y comportamiento prosocial en niños y adolescentes (Calvo, González y Martorell, 2001) y también con una mayor conducta cooperativa (Rumble, 2004).

Surge, pues, muy enraizado con el concepto de empatía, el de conducta prosocial, como antónimo de antisocial. Es un comportamiento prosocial aquel que no busca recompensa personal externa, que intenta favorecer al grupo social buscando relaciones solidarias. El bien social por encima del bien individual.

Otro concepto asociado es el de altruismo, como la forma de actuar priorizando el bien ajeno al propio. Y así, bajo las premisas de una conducta prosocial (volcada en el grupo) y altruista (el bien ajeno sobre el propio), se favorece un aumento de la autoestima, se refuerza la identidad, se estimulan las habilidades de comunicación, crece la sensibilidad hacia los otros, se refuerza el auto-control y despierta la iniciativa.

5.2. Implicaciones educativas

Tras la revisión sobre el papel que juegan las interacciones con los iguales en el contexto escolar de la educación primaria, las que siguen serían unas buenas recomendaciones para educadores (familia y maestros):

- Existencia de una comunicación fluida niño-adulto.
- Estimulación de la autoconfianza y autoestima positivas.
- Continuas manifestaciones de afecto y delimitación autoritaria equilibrada.
- Tiempo dedicado a afianzar lazos de confianza y respeto mutuo.
- Enseñanza de cuestiones básicas como el rechazo a cualquier tipo de conducta agresiva.
- Evitar expresiones peyorativas hacia el niño como “malo”, “insuportable”, “demonio”, etc.
- Reforzamiento positivo de conductas adecuadas de manera inmediata: juego cooperativo, grupal, pacífico, asertivo, etc.
- Servir de modelo positivo de conducta altruista y prosocial.
- Favorecer situaciones de empatía y entrenar esta habilidad.
- Identificar, registrar y cambiar conductas agresivas o antisociales.
- Solucionar los conflictos a través del diálogo y resolución pacífica.
- Atender las áreas de desarrollo esenciales: estimulación, alimentación, afecto, cognición, psicomotricidad, socialización...

- En la familia, cuidar aspectos de relación entre la pareja y con los hijos, evitando muestras de favoritismo y procurando una relación de no competitividad.
- Hacer sentir al niño que es aceptado tal como es, sin entrar en valoraciones absolutas sobre su comportamiento o personalidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Castillo, M. M. (2003), *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de <http://tdx.cat/handle/10803/2349>.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1995), *El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia*. Madrid : Médica Panamericana.
- Bisquerra, R. (2000), *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007), “Las competencias emocionales”. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- California Childcare Health Program (2006), *Social and Emotional Development of Children*. Recuperado el 20 de abril de 2011 de <http://www.ucsfchildcarehealth.org/html/pandr/trainingcurrmain.htm>.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001), “Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género”. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.
- Campos, J. J., Barret, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H. y Stenberg, C. (1983), “Socioemotional development”, en Mussen, P. H. , Haith M. M. y Campos J. J. (eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Infancy and developmental psychobiology*. Nueva York: Wiley.
- Cristóbal, P. (1996), *Controlar las emociones. Técnicas para alcanzar el equilibrio vital*. Madrid: Temas de hoy.
- Díaz Aguado, M. J. y Medrano, C. (1994), *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Emde R. N. y Harmon R. J. (1972), “Endogenous and exogenous smiling systems in early infancy”. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 11, 177-200.
- Ericsson, E. (1968), *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Etxebarria, I. y otros (2009), “Emociones morales y conducta en niños y niñas”. *Edupsykhé*, 8 (1), 3-21.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004), “Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estu-

- diantes universitarios". *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Fierro, A. (1990), Relaciones sociales en la adolescencia, en Palacios, J., Marchesi A. y Coll C. (comps). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Fox, N. A. (1991), "If it's not left, it's right: Electroencephalographic asymmetry and the development of emotion". *American Psychologist*, 46, 867-872.
- Garaigordobil, M. y García de Galdano, P. (2006), "Empatía en niños de 10 a 12 años". *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- Gilligan, C. (1982), *In a different voice. Psychological Theory and womens development*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Goleman, D. (1996), *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, E. y Bueno, J. A. (2004), *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: CCS.
- Harris, P. L. (1992), *Los niños y las emociones: el desarrollo de la comprensión psicológica*. Madrid: Alianza.
- Hebb, D. (1949), *The Organization of Behavior: a Neuropsychological Theory*. New York: Wiley.
- James, W. (1890), *The Principles of Psychology*. Recuperado el 20 de febrero de 2011 de <http://psych-classics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>.
- Kohlberg, L. (1969), "Stage and sequence. The cognitive developmental approach to socialization", en Goslin, D. A. (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- López Díaz, C. (2009), "El valor de los cuentos como parte de la educación en valores". *Revista digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 14. Recuperado el 1 de abril de 2011 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CONCEPCION_LOPEZ_1.pdf
- Llanos, M. (1988), "En busca del desarrollo humano: reflexiones en torno a lo lúdico", en UNICEF (ed.), *Juego y desarrollo Infantil. Un canto a la libertad*. Bogotá, Colombia: UNICEF.
- Peth-Pierce, R. (2000), A good beginning: "Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed", en The National Institute of Mental Health, Office of Communications and Public Liaison (ed.), *The Child Mental Health Foundations and Agencies Network (FAN) Monograph*. Bethesda, MD: The National Institute of Mental Health, Office of Communications and Public Liaison.
- Piaget, J. (1932), *The Moral judgment of the child*. New York: Harcourt Brace.

- Plutchik, R. (1980), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion*. New York: Academic.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22.ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Reyes-Navia, R. M. (1999), *El juego. Procesos de desarrollo y socialización. Contribución a la psicología*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rosenzweig M. R. y Leiman A. (1993), *Psicología Fisiológica*. Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana de España.
- Ruano, M. T. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://oa.upm.es/451/1/KIKI_RUANO_ARRIAGA.pdf
- Rumble, A. C. (2004), "Empathy-induced cooperation and social dilemmas: an investigation into the influence of attribution type". *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering*, 64 (7-B), 3.585.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990), Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Selman, R. (1989), "El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica", en Turiel, E. y otros (eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Serra, E. y Zacarés, J. J. (1997), *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Sroufe, L. A. (1979), "Socioemotional development", en Osofsky, J. (ed.), *Handbook of infant development*. New York: John Wiley.

GLOSARIO

Actitud: disposición interna del individuo a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, etc. Se basa en un pensamiento y se traduce en una acción.

Agresividad: acciones o estado emocional cuyo propósito es causar daño físico o psicológico a otro, y que se manifiesta de manera conductual, con ataques físicos, verbales, con resistencia a demandas, etc.

Aprendizaje: proceso de adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y valores, a través de la experiencia, la experimentación, la observación, la reflexión y el estudio y la instrucción.

Asertividad: es la capacidad que permite a todo ser humano ser hábil al momento de comunicar sus ideas, de tomar una decisión y de relacionarse con el resto de las personas.

Autoestima: concepto del individuo de su propio valor.

Autonomía: capacidad del ser humano de dirigirse a sí mismo, y el paso de ser dependiente a ser capaz de pensar y actuar por sí mismo con

sentido crítico, teniendo en cuenta los puntos de vista de los demás

Coeducación: educación basada en valores de igualdad de género.

Conciencia: nivel superior y más desarrollado de la actividad psíquica humana, en la que están representados los procesos y formaciones psicológicas de la personalidad en su forma más acabada y perfeccionada, que regula y dirige la conducta del hombre.

Condicionamiento: establecimiento de asociaciones aprendidas entre un estímulo y una respuesta.

Condicionamiento operante: proceso a través del cual un organismo aprende a asociar ciertos actos con determinadas consecuencias. El organismo aprende a efectuar ciertas respuestas instrumentales para obtener un refuerzo o escapar de un castigo.

Currículo: estructura organizada de los objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación que en educación se planifican para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Egocentrismo: la inhabilidad para tomar en cuenta la perspectiva del otro o de comprender los otros puntos de vista diferentes al propio.

Emoción: remover, excitar, agitar, estado afectivo, una reacción subjetiva al ambiente, que se acompaña de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influida por la experiencia y que tiene una función adaptativa entre las que se encuentran como categorías básicas

el miedo, la sorpresa, la aversión, la ira, la tristeza y la alegría.

Empírico: investigación basada en la experiencia práctica.

Género (identidad de): convicción personal y particular que tiene el individuo sobre su pertenencia al sexo masculino o femenino.

Empatía: vivencia afectiva que se caracteriza por compartir las emociones o estados internos de otra persona.

Identidad: componente del concepto que uno tiene de sí mismo; que se caracteriza por la conciencia persistente de ser uno mismo, separado y diferenciado de los demás.

Miedo: reacción emotiva frente a un peligro reconocido como tal en estado de conciencia.

Motivación: fuerza que empuja a la acción, pudiendo ser una estimulación interna o externa al individuo que inicia y dirige la actuación para conseguir una meta.

Percepción: componente del conocimiento en donde el sujeto aplica el interactuar con el mundo objetivo al percibirlo. Por lo que la percepción está ligada al lenguaje y es entonces un elemento básico en el desarrollo cognitivo

Personalidad: forma de ser de una persona debido a la peculiar configuración de sus rasgos psicológicos. Es una estructura dinámica modelada por condiciones fisiológicas y psico-socio-culturales.

Rasgo: característica física o conductual que corresponde a cada individuo o cultura.

Refuerzo: cualquier estímulo que aumenta la probabilidad de que se produzca una cierta clase de respuestas.

Socialización: proceso mediante el cual los individuos, aprenden los valores, normas, creencias y los patrones de conducta de su grupo social.

Valor: fundamento esencial de las creencias y las conductas con relación al cual los sujetos se sienten comprometidos, que generalmente se concretan en normas de actuación.

LECTURAS RECOMENDADAS

Buxarrais, M. S., Martínez, M., Puig, J. P. y Trilla, J. (2001), *La educación moral en primaria y secundaria: una experiencia española*. México: Progreso.

El libro se centra en hablar de la educación moral desde la escuela, bajo un modelo de inclusión curricular (en los objetivos y contenidos educativos) y marcando mucho la importancia de las actitudes del profesorado en “pedagogía moral”. También se refiere a técnicas de educación moral y modos de evaluación, ofreciendo así herramientas muy completas al profesor para la enseñanza de la educación moral.

Hersh, R. Reimer, J. y Paolitto, D. (2002), *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Plantea en una primera parte la teórica del desarrollo moral, el aspecto más conceptual del tema, con

los autores que dan nombre al libro. La segunda parte se centra, más que en el desarrollo, en la educación moral y el papel que los profesores y la escuela deben desempeñar. Finalmente, presenta un ejemplo de escuela alternativa bajo la perspectiva de Comunidad Justa de Kohlberg, una escuela democrática que ofrece experiencias de aprendizaje moral significativas.

Cantillo, J.; Domínguez, A.; Encinas, S.; Muñoz, A.; Navarro, F. y Salazar, A. (2005), *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Valencia: Nau Llibres.

Pese a los capítulos introductorios teóricos, es un libro eminentemente práctico para aquellos que busquen el modo y los recursos de poner en marcha en sus aulas el trabajo con dilemas morales. Incluye un anexo con ejemplos de dilemas morales para trabajar infinidad de temas desde educación infantil.

Bañeres, D. y cols. (2008), *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.

La perspectiva del juego como estrategia didáctica se presenta incluso aplicada al área de la geografía. Divide el libro en dos partes: el juego en infantil y primaria y el juego en la secundaria. No deja de lado ni los juegos tradicionales ni los más contemporáneos como los videojuegos, por lo que constituye una herramienta de consulta integral sobre el tema.

Garaigoidobil, M. (2005), *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Secretaría General Técnica del CIDE.

Es la publicación de un estudio sobre la aplicación de una serie de actividades para favorecer la conducta prosocial a una muestra de alumnos de 10 a 12 años. Se llevó a cabo una sesión semanal de dos horas con ellos para medir el efecto de esas actividades con pruebas estandarizadas para posteriores análisis estadísticos. Los resultados confirmaron una visión de los compañeros como más prosociales, mayor aceptación de las normas del juego y aumento de estrategias cognitivas para la interacción social asertiva, entre otras cuestiones. A la autora le valió el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2003 del Ministerio de Educación y Ciencia.

Renom Plana, A. (2007), *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.

Presenta un programa completo de educación emocional para aplicar a alumnos de 6 a 12 años. Se divide por bloques para cada ciclo, que se corresponden con diferentes aspectos del desarrollo emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida. Presenta las actividades concretas a aplicar,

con las fichas necesarias y las indicaciones precisas para ello.

Martínez López, M.C. (2005), *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia. Hacia un mundo sin violencia*. Madrid: Catarata.

El libro comienza con el desmentido de ciertos prejuicios que nos impiden avanzar hacia una conducta más prosocial. Sigue con una visión antropológica de lo que significa educar culturalmente en la prosocialidad, y prosigue con lo que significa la amistad, empatía, autoestima, afectividad, las emociones... para la consecución de la conducta prosocial. La visión de la paz y no violencia como ejes de interacción social marca la dinámica del libro.

Martínez, I. y Bonilla, A. (2000), *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de València.

Es un manual muy interesante sobre el concepto de sexo y género, que introduce las investigaciones sobre el tema llevadas a cabo especialmente desde la psicología. Relaciona el concepto de género con el de cultura (social) y subjetividad (más individual). La internalización de modelos culturales de género provoca asimetrías en el comportamiento de hombres y mujeres.

Fernández, I. (1998), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

En el libro se aprecian dos partes claramente diferentes: una más teórica (conceptualización, análisis de las causas, categorización de comportamientos violentos...) y otra más práctica (para la intervención en la convivencia escolar a través del currículo, organización, intervención de agente de conflicto, etc.). La visión positiva de la resolución del conflicto y manejo de la violencia marca la tónica del texto, encaminada a crear una escuela más justa y solidaria.

ENLACES DE INTERÉS

1. <http://w10.bcn.es/APPS/educportal/pubPortadaAc.do>

Asociación Internacional de Ciudades Educadores. En esta página encontramos los proyectos y materiales que guían su misión: la ciudad como agente educador.

2. <http://www.educacionenvalores.org/>

Encontrarás textos, materiales y proyectos para la educación en la igualdad, la convivencia, la paz, la igualdad de género, la ciudadanía, los Derechos Humanos, etc.

3. http://www.unicef.org/spanish/publications/index_about.html

Las publicaciones de UNICEF sobre la infancia en el mundo, para seguir de cerca la realidad más difícil por la que pasan muchos niños.

4. <http://www.femeducacioemocional.org/>

Fundación para la Educación Emocional. Aquí encontraremos recursos y herramientas de trabajo en la escuela. Nace de la necesidad de educación emocional a partir de las llamadas recibidas al teléfono de la esperanza de Barcelona.

5. <http://www.waece.org/index.php>

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. En esta web podrá encontrarse materiales de trabajo escolar, investigaciones recientes sobre temas de salud infantil que afectan al proceso educativo.

6. <http://www.ucsfchildcarehealth.org/index.htm#spanish-tab>

Página web del programa de salud infantil California Childcare Health Program. Encontraréis investigaciones, programas educativos y publicaciones sobre salud, educación y psicología infantil y juvenil.

CAPÍTULO 7. RELACIONES SOCIALES, FAMILIA, ESCUELA Y COMPAÑEROS

Carlota González, Ignasi Navarro y Neli Pérez

1. INTRODUCCIÓN
2. LAS RELACIONES SOCIALES E INTERPERSONALES
3. RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CONTEXTO FAMILIAR
 - 3.1. Desarrollo psicológico en el contexto familiar
 - 3.2. Desarrollo socioemocional en el contexto familiar
 - 3.3. Clima familiar y adaptación escolar
4. RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR
 - 4.1. El papel de la escuela en las relaciones interpersonales
5. LA INTERACCIÓN EN EL GRUPO DE IGUALES. LOS COMPAÑEROS
 - 5.1. Importancia en el desarrollo
 - 5.2. Desarrollo de las relaciones interpersonales
 - 5.2.1. *Evolución de las relaciones interpersonales*
 - 5.2.2. *Influencia de las relaciones entre iguales en el desarrollo*
 - 5.2.3. *El valor educativo de las relaciones entre iguales*
 - 5.3. La diversidad entre iguales en las relaciones interpersonales
 - 5.4. Problemas en las relaciones interpersonales. El conflicto entre iguales en la escuela
6. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

La psicología evolutiva dispone de un amplio cuerpo de conocimientos respecto a la importancia de los primeros años de vida de las personas, de los cambios que en estos años se producen y de su dirección hacia formas cada vez más complejas y equilibradas de representarse el mundo y actuar. Ahora bien, los cambios que se observan durante los primeros años no se pueden entender al margen de los aprendizajes y de las relaciones que en esta época se realizan y se establecen en el contexto de la familia como también en la escuela y otros contextos. La familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, pero la incorporación a la escuela va a suponer para el niño una ampliación importante de su esfera de relaciones. Los futuros maestros y educadores de la educación primaria, a los que va dirigido este capítulo, deben permitir y favorecer estas relaciones interpersonales, dinamizando el contacto entre toda la diversidad de alumnado del grupo-clase, una vez vistas sus claras repercusiones en el desarrollo general, en su evolución académica, personal e incluso profesional a lo largo de la vida.

LAS RELACIONES SOCIALES E INTERPERSONALES

1. INTRODUCCIÓN

Se aborda el tema de las relaciones sociales e interpersonales destacando las interrelaciones que se producen en el seno familiar y sus repercusiones en el desarrollo cognitivo y social del individuo, las relaciones interpersonales que se dan en el entorno escolar y la importancia de las interrelaciones que se establecen entre el grupo de iguales. Todas ellas han demostrado tener una clara

trascendencia en la evolución de niños a lo largo de su vida.

Las relaciones sociales en el momento en que el bebé nace y a él se aproximan sus cuidadores (generalmente los padres) y le van a acompañar a lo largo de su vida. Se verá a lo largo del capítulo como el establecimiento de unas sanas relaciones interpersonales (sea cual sea el entorno en el que se producen) posibilitará un adecuado desarrollo cognitivo, emocional y social, todos ellos aspectos relevantes en la evolución del ser humano, de una sociedad y de su cultura.

2. LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EVOLUCIÓN DEL INDIVIDUO

El bebé desde que nace se muestra atraído por estímulos de origen social (López, 1990), lo que le facilitará el comienzo de las primeras relaciones con las personas más próximas a él. El proceso de socialización, mediante el cual los niños adquieren los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige es un proceso interactivo. Este proceso implica aspectos cognitivos, la adquisición de determinadas conductas y el establecimiento de vínculos afectivos.

Desde ya hace muchos años, la psicología y, especialmente la psicología evolutiva, disponen de un amplio cuerpo de conocimientos respecto a la importancia de los primeros años de vida de las personas, de los cambios que en estos años se producen y de su dirección hacia formas cada vez más complejas y equilibradas de representarse el mundo y actuar. Tal y como afirma Bronfenbrenner (1987) los cambios que se observan durante los primeros años no se pueden entender al margen de los aprendizajes y de las relaciones que en esta época se realizan y se establecen en el contexto de la familia como también en la escuela infantil, la escuela y otros contextos.

En primer lugar, en cuanto a los aspectos cognitivos, se ha señalado que el conocimiento social es produc-

to de las relaciones sociales que el individuo mantiene a lo largo de su vida. Dentro de este conocimiento social se incluye la adquisición por parte del sujeto de una comprensión de sí mismo y de las personas con que se relaciona como seres capaces de sentir, pensar y planificar, una comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y una representación de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en la que vive.

Con respecto a los vínculos afectivos que el bebé establece con las personas encargadas de su cuidado, generalmente los padres, estos vínculos se producen tempranamente y tendrán una importante repercusión en el posterior desarrollo del niño. Según Bowlby (1969) y Ainsworth (1979), la formación de estos vínculos es favorecida por la tendencia biológica que el bebé presenta desde su nacimiento por desarrollar un comportamiento que facilite la proximidad con sus padres. A partir de esto y con los cuidados constantes se va desarrollando entre el niño y su cuidador el apego (vínculo afectivo caracterizado por determinadas conductas como la proximidad).

Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización. La incorporación a la escuela va a suponer para él o ella una ampliación importante de su esfera de relaciones. Con los adultos y los iguales de la es-

cuela, establece relaciones que son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además, el tipo de actividades que comparte con ellos varía sustantivamente. La escuela no sólo transmite saberes científicos, sino que influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización como relaciones afectivas, habilidad para participar en situaciones sociales, adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, desarrollo del rol sexual, desarrollo de conductas prosociales, de la propia identidad (Cubero y Moreno, 1990). La importancia de las relaciones sociales en el desarrollo y ajuste del individuo no se reducen a las primeras etapas del desarrollo evolutivo sino que su relevancia abarca todo el ciclo vital. Así, a lo largo de la vida el desarrollo social de la persona continúa con la ampliación, diversificación y modificación de las relaciones sociales. De hecho, conseguir una integración efectiva en el mundo social y una red de relaciones sociales capaces de proporcionar apoyo constituye una importante meta en el desarrollo humano con indudable relación con el bienestar.

3. RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CONTEXTO FAMILIAR

Dentro del proceso de socialización las dimensiones de apoyo y control parental resultan especialmente

relevantes (Lila, 1995, Musitu, Román y García, 1998). Los distintos tipos de estilos parentales (autoritario, permisivo y autoritativo) generan niños con diferentes características de confianza en sí mismos y extroversión (Baumrind, 1971, Ferrari y Olivette, 1993, Musitu y Gutiérrez, 1984, Noller y Callan, 1991), características que se relacionarán con el afrontamiento posterior del sujeto de experiencias y relaciones fuera del contexto familiar. Existe también una alta relación entre la disciplina familiar basada en los razonamientos y una mejor adaptación, interacción, aceptación por los compañeros, capacidad intelectual y rendimiento escolar. Parece que una vida familiar satisfactoria desde la temprana infancia facilitaría unas buenas relaciones con los compañeros y un ajuste escolar positivo. De ahí su importancia en el estudio de las relaciones sociales e interpersonales.

3.1. Desarrollo psicológico en el contexto familiar

La teoría del desarrollo psicológico, como hemos podido leer en otros capítulos del libro, experimentó un gran crecimiento en la década de los setenta perfeccionándose con investigaciones teóricas y empíricas alrededor del concepto y estadios del ciclo vital e interacción en los procesos familiares.

En el contexto familiar, en el contexto escolar y su entorno social habitual, los niños pueden experi-

mentar con los objetos y las personas; participan en acontecimientos y situaciones rutinarias y también nuevas; sus actuaciones son a veces castigadas y a veces reconocidas y celebradas; ven actuar a los otros, los imitan y reciben su ayuda, todo ello les permite progresar en el dominio de nuevos ámbitos de actuación.

En el curso de las experiencias vividas en el contexto familiar, aprenden valores culturales, nociones, conceptos, maneras de hacer y ser. Aprenden como pueden aprender: preguntando, probando, participando en actividades con otras personas y recibiendo unas u otras respuestas, que estimulen a continuar preguntando, por ejemplo, o que orienten hacia actitudes más reservadas.

Gracias a las experiencias educativas que viven en el hogar y también en otros contextos en que progresivamente participan, los niños aprenden a categorizar objetos y hechos, la utilización adecuada de guiones y esquemas para comprender y pedir acontecimientos, a tratar objetos y a simbolizar.

En el ámbito familiar, estos aprendizajes se realizan en el seno de las actividades cotidianas, de las experiencias en que participan, y se encuentran fuertemente teñidos por sentimientos y las emociones. Así, lo que se forja no es nada más un conjunto de conocimientos sobre el mundo y sobre la manera de ir accediendo a ellos, sino también una

representación sobre los otros (respetuosos, amenazadores, afectuosos, distantes, confiados, desconfiados...) y sobre uno mismo (listo, simpático, pesado, alocado...). Se puede decir, con razón, que por medio de estas experiencias, y junto con otras, nos hacemos personas únicas e irrepetibles en el seno de los grupos sociales a los cuales pertenecemos (González y Navarro, 2010).

La familia es el lugar principal donde los sentimientos alcanzan su máxima expresión. Weiss (1975) argumenta que las funciones psicológicas de la familia se reducen a dos dimensiones básicas: primera, el pertenecer a una familia proporciona un sentimiento de estabilidad y seguridad personal y, segunda, ofrece sentimientos de capacidad, autoestima y confianza.

La familia no solo es el medio afectivo, tranquilizador y estimulante para el pleno desarrollo sino también el medio para la adaptación y desarrollo social. Los niños descubren en la familia el contacto con el otro y con el grupo, la coacción, las prohibiciones, las limitaciones, la rivalidad y la solidaridad, a la vez que el sistema de valores propios de la sociedad donde esté integrada la familia.

El hogar es la sede de aprendizaje para el desarrollo de habilidades sociales y para participar en actividades con otras personas. Solo cuando los niños tienen relaciones sociales

satisfactorias con los miembros de su familia son capaces de disfrutar las relaciones sociales con la gente fuera de casa, tienen actitudes sanas hacia las personas y aprenden a comportarse con éxito dentro del grupo de sus compañeros.

Los agentes familiares del desarrollo social, por excelencia, son los padres y hermanos y, en la familia extensa, se incluye a los abuelos. La mayor o menor influencia que estos ejercen depende de la edad del sujeto pues, en los primeros años, el agente principal son los padres, luego, serán los hermanos y amigos. A medida que los niños van creciendo debe aprender a interactuar con personas que no pertenecen a su familia. Nuevos adultos, como parientes lejanos, vecinos, amigos familiares y otros chicos entran en la vida de los niños mediante la familia, viniendo a ser esta el medio del desarrollo de relaciones exteriores. Cuando los hijos crecen, los padres siguen contribuyendo, aunque en menor medida, al desarrollo social al ponerles en contacto con otras familias y enfrentándoles a nuevas situaciones sociales (Beltrán y Pérez, 2000).

El estudio de las influencias que ejercen los padres en el desarrollo de los niños han sido ampliamente realizado en psicología. Se ha comprobado que los niños con fuertes vínculos familiares difieren de otros niños de la misma edad, pero con lazos más débiles, en las siguientes variables:

capacidad de adaptación, afectividad, sensibilidad, estimulación, desarrollo cognitivo y emocional, conductas independientes y seguridad emocional.

En los procesos de interacción intrafamiliar ocupan un papel fundamental aquellos que tienen como objetivo socializar a los hijos en un determinado sistema de valores, normas y creencias. Los procesos de socialización tienen dos aspectos fundamentales que hay que analizar: un aspecto de contenido (qué es lo que se transmite) y un aspecto formal (cómo se transmite o estilos educativos).

El aspecto de contenido hace referencia a los valores inculcados a los hijos, que dependen de los valores personales de los padres y del sistema de valores dominantes en el entorno sociocultural con el que se convive. Los valores condicionan de forma particular todo el sistema de creencia, de actitudes y de comportamiento. Estos hacen que se interpreten de una manera u otra los conceptos, las acciones, las consecuencias e incluso los objetivos a conseguir, contribuir, en definitiva, en la construcción de una persona con habilidades, actitudes, creencias y finalidades.

Se puede afirmar que el objetivo fundamental del proceso educativo familiar es que el hijo aprenda a valerse por sí mismo mediante la internalización de valores de independencia. Los valores éticos, morales,

estéticos, sociales y religiosos varían de una familia a otra en nuestra cultura pluralista.

En cuanto al segundo aspecto, la transmisión de valores de padres a hijos está influida por cuatro factores fundamentales: a) La naturaleza y tipo de valores que se consideren. b) La edad del hijo. El desarrollo cognitivo es importante en la formación de valores porque establece el límite inferior en el que puede tener la internalización y parece que los valores se estabilizan en el sistema de creencia a medida que el hijo madura y, además, porque las distintas categorías de valores pueden socializarse mejor en distintos niveles de desarrollo. c) La calidad de las interacciones parentales-filiales. En la medida que los hijos se identifiquen con sus padres, también será más probable que internalice los valores de sus progenitores. La identificación con los padres depende de las cualidades que los padres tengan, como poder y prestigio, y de la conducta parental hacia el hijo en las dimensiones de apoyo, control y participación. d) Las percepciones y atribuciones que los hijos hacen respecto a los valores parentales.

La manera en que estas se transmiten y los elementos que se ponen en juego tiene que ver con los estilos educativos que cada familia escoge para sus hijos. En ocasiones se denomina estilos educativos por cuanto se siguen unas pautas a partir de determinadas creencias de los padres, en

otras, se habla más de prácticas educativas destacando la forma en que se actúa y cómo se dirige la conducta de los integrantes de una misma familia. Así pues, se puede hablar de estilos educativos centrándonos en las maneras que tienen los padres de regular las conductas de sus hijos y el comportamiento general de la familia, mientras que utilizaremos el término prácticas educativas de forma específica refiriéndonos a las estrategias que ponen en práctica los padres en el seno familiar.

Se entiende por estilos educativos los modos, las maneras, estrategias y mecanismos que utilizan los padres para regular las conductas de los hijos y transmitirles el sistema de valores reinante del entorno sociocultural y del propio familiar. Todo ello se refiere al conjunto de actividades o recursos que emplean los padres para influir en sus hijos e inculcarles un conjunto de valores y normas culturales que guíen su conducta social.

La mayoría de las investigaciones han detectado dos dimensiones o factores básicos: el apoyo parental y el control parental. Se define el apoyo parental como la conducta manifestada por los padres hacia sus hijos que hace que estos se sientan cómodos en su presencia, confirmándoles que se les acepta y aprueba como personas. Se han llegado a diferenciar unos tipos de conductas que se engloban todos ellos en el concepto de apoyo parental: frecuencia de alabanzas, crí-

tica positiva, manifestaciones físicas de cariño, escuchas, comunicaciones. Se trata de conductas manifestadas por los padres hacia sus hijos, confirmando que son básicamente aceptados, estimados y respetados, lo cual hace que se sientan confortables en presencia de ellos.

El control parental ha resultado ser una dimensión más compleja y difícil de definir que el apoyo. Se puede considerar como el esfuerzo que el padre hace por influir en su hijo, más incluso que el grado de control realmente logrado. El control de la conducta es otro de los medios que tienen los padres para socializar a los hijos. Otros autores lo denominan disciplina familiar. La influencia de las técnicas de disciplina y el control son fundamentales en la socialización de los niños y adolescentes.

Un tipo especial de aprendizaje que el contexto de la familia puede potenciar es el que proviene de las relaciones entre hermanos, que son una forma específica de relaciones y de aprendizaje entre iguales. Las relaciones entre hermanos, permiten, según Cataldo (1987), numerosos aprendizajes. A pesar de que cada caso es diferente, son situaciones potencialmente educativas, por cuanto, en las relaciones entre hermanos, los niños aprenden a encontrar estrategias de negociación alrededor de las relaciones de poder para conseguir resultados deseados. Son situaciones que proporcionan experiencias en la reso-

lución de conflictos, en la comprensión de derechos y responsabilidades, y que contribuyen a generar pautas de comportamiento negociados, diferentes a las impuestas.

Las relaciones entre hermanos contribuyen al desarrollo emocional, en estas relaciones se experimenta los celos y la cooperación, el rechazo y la aceptación, el amor y el odio, en un contexto controlado por los padres, lo cual proporciona una cierta seguridad. A veces, los hermanos aprenden a actuar como compañeros y protectores mutuos, lo cual estimula la conducta prosocial. Los hermanos aprenden los unos de los otros, se enseñan cosas, es una situación específica de aprendizaje entre iguales que tiene repercusiones positivas para ambos miembros de la interacción, a partir de los modelos que se ofrecen, de la resolución conjunta de tareas, de la necesidad de verbalizar y de objetivizar las estrategias propias.

En el ciclo que los hijos pasan en la familia, hay una evolución desde la dependencia total respecto a los progenitores hasta su independencia también total, evolución que hace tensos los sentimientos y las pautas de actuación de los padres. Su misión es asegurar que los hijos puedan conseguir una identidad integrada y suficiente, separada armoniosamente de la familia de origen.

Podemos hablar de las variables contextuales y de las variables interactivas. Las variables contextuales son

aquellas que no reflejan interacciones sociales directas pero que pueden influir sobre las mismas (por ejemplo, el nivel educativo de los padres no es una interacción social pero puede afectar a la calidad de las interacciones lingüísticas entre padres e hijos), por ello se las denomina contextuales o ecológicas, siguiendo la nomenclatura de Bronfenbrenner (1979). Las variables interactivas reflejan las interacciones sociales directas, como el juego o el estilo educativo practicado por los padres.

Centrando el análisis en el desarrollo cognitivo y en variables ecológicas de la interacción padres-hijos es relevante mencionar los trabajos elaborados alrededor de la escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984), que evalúa el contexto familiar considerando aspectos de tipo contextual, como: entorno físico, materiales de aprendizaje, estimulación académica, estimulación lingüística, diversidad de experiencias, modelado y estimulación de la madurez, aceptación, orgullo, afecto, ternura.

Entre las variables contextuales es importante mencionar el estatus socioeconómico de la familia, que ha sido también identificado como especialmente influyente en el desarrollo cognitivo (Bradley y Corwyn, 2002). Por tanto, los recursos económicos y sociales pueden aumentar las posibilidades de obtener recursos educativos y formativos que redun-

den en una mayor estimulación favorecedora del desarrollo cognitivo.

Por lo que se refiere al análisis de las variables interactivas del micro-sistema familiar que afectan al desarrollo cognitivo y lingüístico, se debe mencionar la influencia que poseen sobre el mismo las interacciones de andamiaje, el juego simbólico, la calidad de las respuestas del adulto en la interacción, la implicación de padre y madre, así como la calidad de esas interacciones.

Por su parte, Palacios y González (1998) han señalado la influencia que la calidad del contexto familiar posee en el desarrollo de habilidades con componentes cognitivos y lingüísticos simultáneamente, como la función autorreguladora y planificadora del lenguaje y la capacidad de descontextualización. El aprendizaje lectoescritor, base del rendimiento académico, es también influido por variables del contexto familiar como el control, la calidez y el fomento de la autonomía y la autorregulación (Morrison y Cooney, 2002; Saracho y Spodek, 2001).

En definitiva, la evidencia empírica indica que los padres que estimulan a su hijos para que piensen de forma independiente y tengan sus propias opiniones, a través de intercambios verbales, preguntas, explicaciones y tolerancia ante las decisiones y opiniones que no concuerdan con las suyas, promueven en ellos el desarrollo cognitivo, la habilidad para la visión

de perspectivas y el rendimiento académico (Krevans y Gibbs, 1996; Kurdek y Fine, 1994).

3.2. Contexto familiar y desarrollo socioemocional

Se da una especial relevancia a las investigaciones que centradas en el desarrollo socioemocional del sujeto hacen hincapié en aquellos factores que favorecen una buena calidad del contexto familiar. Aspectos como el apoyo, el apego seguro, la expresividad emocional, la calidad de las relaciones, la disponibilidad de los padres, el control parental y los estilos educativos

En cuanto a los datos de investigación relativos a las relaciones entre la calidad del contexto familiar y diversos aspectos del desarrollo socioemocional, se puede afirmar en términos generales que un *contexto familiar de apoyo*, como lo denominan Pettit, Bates y Dodge (1997) —estable económicamente, con ausencia de acontecimientos estresantes, buen ajuste del niño a la familia, buen cuidado sustituto, relaciones sociales sólidas, apoyo social externo y baja conflictividad—, está asociado a un buen desarrollo socioemocional a lo largo de la infancia y de la adolescencia.

El apego seguro es un sólido predictor de la adaptación de los niños a la escuela infantil y a los ámbitos preescolar y escolar; estos niños son más empáticos y competentes en sus relaciones sociales; el apego seguro

presta la confianza necesaria para la exploración de otros entornos interactivos, está asociado al desarrollo de la autoestima durante la infancia y a un buen ajuste psicológico durante la infancia y la adolescencia. Mientras que el apego ambivalente (variable, aleatorio, no seguro) aparece asociado con trastornos de tipo ansioso, el tipo, evitativo con problemas de conducta, y el desorganizado, con trastornos de tipo disociativo (Sroufe, 2002).

La calidad de las relaciones familiares no solo está asociada al ajuste personal, también lo está a la calidad de las relaciones que los niños, niñas y adolescentes establecen con sus iguales (Steinberg y Sheffield, 2001). La implicación de los padres para facilitar las interacciones sociales es importante para el desarrollo estable de las mismas. Durante la infancia, la crianza de calidad está asociada al desarrollo del comportamiento prosocial y al desarrollo de habilidades sociales, mientras que la crianza deficitaria se asocia a la presencia de problemas de conducta externos (Laible, Carlo, Torquati y Ontai, 2004).

La literatura sobre estilos parentales apoya la relevancia del control para la prevención de los problemas comportamentales (Steinberg y Silk, 2002). Los padres que mantienen una buena comunicación con sus hijos es más probable que se mantengan informados de sus actividades lo que redundará en su mejor ajuste comporta-

mental (Metäapelto y Juujärvi, 2006; Parra y Oliva, 2006). En cualquier caso, lo más razonable es que el control esté presente durante la infancia y al inicio de la adolescencia, y que, en la medida en que este vaya siendo interiorizado por el menor, vaya retirándose gradualmente y sea sustituido por una relación basada en la confianza y la comunicación abierta.

En cuanto a las prácticas parentales de promoción de la autonomía, que van dirigidas a que los adolescentes formen opiniones propias y tomen decisiones por sí mismos, los datos disponibles indican que los padres que promueven la autonomía tienen hijos más individualizados y con mejor ajuste y competencia social (Hodges, Finnegan y Perry, 1999). Sin embargo, aquellos padres que no aceptan la individualidad de sus hijos y suelen reaccionar de forma negativa ante sus muestras de pensamiento independiente, limitando y constriñendo su desarrollo personal, van a tener hijos con más síntomas de ansiedad y depresión y más dificultades relacionales y en el logro de la identidad personal (Rutter y Conger, 1998).

Tradicionalmente, la calidad del contexto familiar ha sido evaluada a través de los estilos educativos que arrancan desde los trabajos de Baumrind (1971) y que describen (combinando el control disciplinario y el afecto) los clásicos estilos autorizado o democrático, permisivo,

autoritario y negligente. En general, los resultados han demostrado la asociación entre la práctica del estilo democrático y un sano desarrollo psicológico durante la infancia, que se concreta en buenos índices de autoestima, estabilidad emocional, capacidad de autocontrol, buen rendimiento académico y bajos niveles de comportamiento antisocial (Jiménez y Muñoz, 2005). Durante la adolescencia, el estilo democrático continúa siendo el que más favorece el desarrollo de chicos y chicas, los hijos de padres democráticos presentan los niveles más altos de autoestima y desarrollo moral, manifiestan un mayor interés por la escuela y un mejor rendimiento académico, consumen menos sustancias y presentan menos problemas de conducta (Steinberg y Silk, 2002). Quizá la única excepción que se podría hacer en relación con la superioridad manifiesta del estilo democrático es cuando se trata de familias reconstituidas, ya que en estos casos es conveniente que el nuevo padre no biológico adopte un estilo más permisivo dejando al progenitor el ejercicio del control.

En otro orden de cosas, conviene recordar, como ya se indicó en el capítulo 6, que la socialización está compuesta por procesos diversos: mentales (base de la adquisición de conocimientos); afectivos (para la formación de vínculos), y conductuales (que conforman el comportamiento social). Estos procesos se dan

a lo largo de todo el ciclo vital. Podemos decir que los niños están bien socializados cuando adquieren el conocimiento de la sociedad en que viven, y exhiben un comportamiento adecuado a las expectativas que esta sociedad tiene de ellos.

Los procesos mentales de socialización (reconocimiento de personas, reconocimiento e identidad de sí mismo, etc.) son amplios y diversos, y sin el conocimiento social no se podrían dar los otros dos procesos.

Los procesos afectivos de socialización más importantes son el apego, la amistad y la empatía.

Los procesos conductuales. El desarrollo social implica unos procesos conductuales que llevan a la adquisición de habilidades sociales, puesto que toda conducta social (comer, vestir, charlar, etc.) está regulada socialmente.

Las conductas sociales se van aprendiendo a través de la imitación, instrucción, reforzamiento positivo, práctica, información, etc., y el educador y la educadora deberán tener en cuenta la importancia del contexto escolar en todo este proceso de socialización.

3.3. Clima familiar y adaptación escolar

El clima afectivo vivido en la familia es una variable de gran influencia para la adaptación escolar y para el rendimiento académico de los alumnos. El clima afectivo lo po-

demus centrar entre la pareja y entre padres e hijos. Los vínculos estables, sólidos y de calidad entre los padres permiten al niño, por un lado, consolidar las bases de seguridad y estabilidad personal y, por otro, ser fuente de estimulación y apoyo que alienta el crecimiento psicológico. Pero cuando los padres no tienen unos criterios educativos claros y consecuentes, sino que oscilan de un momento a otro o adoptan actitudes educativas opuestas entre ambos cónyuges o pasan de una postura rígida a otra indulgente, dan origen a que los hijos se muestren más inseguros y desorganizados en el estudio y sus esfuerzos escolares suelen ser bastante inconsistentes.

Según sean las actitudes de las madres y de los padres hacia los estudios de sus hijos, hacia la vida escolar y al saber que la escuela les enseña, así serán los estímulos, motivaciones, intereses y ayudas materiales y ambientales del hogar. A medida que tanto madres y padres poseen más alta estima por la cultura, tienen también más elevadas expectativas escolares para sus hijos, mayores ayudas, estímulos, apoyos y proyectos que influirán poderosamente en el rendimiento escolar, encontrándose, pues, una continuidad y cohesión entre el ambiente, trabajo y objetivos de la familia y la escuela. La colaboración entre ambas instituciones educativas se facilita y gana eficacia.

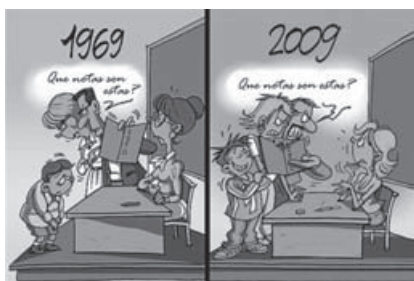


Imagen 7.1. Cambio en las actitudes familiares ante la institución escolar y los docentes que la representan

4. RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

No hay que olvidar que la escuela, junto a la familia, son las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la vida del niño y, aunque cada una de ellas se rige por reglas de interacción, patrones de comportamiento y procedimientos de transmisión de la información que le son propios, resulta evidente la necesidad de coordinación para ofrecer los mejores referentes.

El período de desarrollo que va de los seis a los doce años tiene como experiencia central la entrada de los niños en la enseñanza obligatoria, momento en que deben salir de su casa para entrar en un mundo desconocido para muchos de ellos, que las personas que forman su entorno familiar, hasta este momento, quedan fuera. Su éxito o fracaso dependerá en gran manera de las habilidades que haya desarrollado en sus seis años de vida anteriores. Este hecho

marca el inicio del contacto del niño con la sociedad a que pertenece y las exigencias de nuevas habilidades y destrezas para su mejor adaptación, y es a través del colegio que se le debe dotar de las herramientas necesarias para desarrollarse en el mundo, cada vez más, de adultos. La escuela supone una seria prueba de contraste con respecto a si se han conseguido o no las metas del desarrollo de las etapas anteriores, ya que en este período afloran los problemas no resueltos de las dificultades previas.

4.1 El papel de la escuela en las relaciones interpersonales

El comienzo de la etapa escolar implica un cambio muy importante en el ámbito de las relaciones sociales del niño. Esto supone un gran esfuerzo para entender ese nuevo contexto social que comprende un gran entramado de sistemas sociales. En la escuela, los niños encuentran nuevos marcos de interacción, expectativas, reglas que hay que cumplir, nuevas rutinas y aprendizajes. Lo que realmente es importante en este nuevo contexto es la relación que los niños van a tener con otros compañeros y sus experiencias.

El contexto de la educación infantil es el marco de socialización extrafamiliar por excelencia. En este contexto los niños van enriqueciendo su inteligencia y desarrollando sus habilidades comunicativas para poder interactuar con los demás. Todo ello irá

posibilitando su independencia de los adultos y le permitirá desarrollar una actividad consciente y autorregulada. Una vez que el niño se muestra capaz de autorregular y planificar su comportamiento, ya puede compartir sus experiencias con los demás e ir construyendo su significado particular de lo que aprende, a partir del conocimiento elaborado significativamente que le proporciona el marco escolar.

Ahora bien, si en las aulas se desarrolla un aprendizaje significativo y compartido, si la actividad se realiza colectivamente, en interacción con los otros niños, pueden surgir conflictos entre los diversos puntos de vista, lo cual provoca la aparición de un conflicto sociocognitivo (Mugny y Doise, 1983), en el cual los niños estarán intentando resolver una relación interindividual (Echeita, 1985). Esto apoyaría que el trabajo en grupos cooperativos pueda proporcionar un contexto valioso alternativo para la práctica de las habilidades de aprendizaje cooperativo, autonomía intelectual y comunicación oral.

La entrada en la escuela implica que tanto el niño como la niña deben enfrentarse y adecuarse a un ambiente nuevo, en el que deberá responder a demandas y retos desconocidos para él hasta aquel momento, aprender a las experiencias de sus profesores y profesoras y de la misma escuela y conseguir la aceptación de su grupo de iguales. La adaptación y ajuste que el niño consiga en este nuevo

ambiente tiene una gran importancia tanto para su presente como para su futuro.

Por otro lado, la relación con los padres varía, y se inician un proceso gradual de independencia y autonomía, con la aparición colateral de su grupo de iguales, como referencia especial de gran relieve, que representará uno de los ejes centrales de desarrollo del niño en esta etapa. Desarrollo que, aunque teóricamente pueda dividirse en áreas motora, afectiva, cognitiva y social, el que vaya ocurriendo en cada una de estas influirá directa y decisivamente en el desarrollo de las otras y en su conjunto general, ya sea favoreciéndolo o frenándolo e incluso anulándolo, provocando la regresión del niño a comportamientos o actividades ya superadas.

En la escuela los niños aumentarán las relaciones con sus iguales. Los iguales son un factor de socialización que contribuye, junto con otros factores tales como la familia, la escuela y otros escenarios sociales del entorno donde vive el niño, a su bienestar y ajuste social, emocional y cognitivo.

Monereo (1985) señala cuatro tipos de factores que son determinantes en la integración social de los niños en el aula:

- Factores relativos al alumno: las habilidades sociales del alumno resultan el primer factor determinante de todo propósito instruccional. Para los maestros, los

problemas que presentan los alumnos, en mayor medida, se deben a conflictos derivados de la inadecuación y desajuste de las conductas sociales, y solo algunos realmente están vinculados al rendimiento académico.

- Factores relativos al profesor: la participación del profesor en la integración del alumno puede producirse a través de una doble vía: adoptando una metodología y estilo de enseñanza que respondan a las necesidades del sujeto creando un clima de clase óptimo para el establecimiento de interacciones, o facilitando las interrelaciones positivas entre alumnos mediante la introducción de actividades instruccionales centradas en el empleo de grupos de trabajo.
- Factores relativos a los compañeros: los compañeros influyen en la integración de cada individuo por la mayor proximidad física, el tiempo de contacto, la facilidad de identificación con iguales que tienen semejantes experiencias, necesidades y canales de comunicación.
- Factores relativos al entorno físico: la organización tradicional de nuestras aulas, con los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor dificulta la interacción entre los compañeros. Existen factores que condicionan las actividades de participación y

las relaciones sociales como son el tamaño de la escuela, del aula, la densidad del aula.

El ser humano necesita de las relaciones sociales a lo largo de todo el ciclo vital. Desde el nacimiento el niño comienza a interactuar con sus progenitores, hermanos, familiares, compañeros de juego, escuela, etc., incrementándose cada vez más su ámbito social. Las relaciones establecidas en el medio escolar entre los 6 y los 12 años constituirán la base del proceso de socialización en años sucesivos. Los futuros maestros, maestras y educadores de la educación primaria, en general, a los que va dirigido este capítulo, deben permitir y favorecer estas relaciones interpersonales, dinamizando el contacto entre toda la diversidad de alumnado de la clase.

Las variables que intervienen en el rendimiento escolar frecuentemente se agrupan en: personales, pedagógicas y ambientales. Se entiende por variables o factores personales los que se refieren a lo que aporta el escolar: su inteligencia y sus conocimientos, su motivación y expectativas, etc. Se consideran variables pedagógicas aquellas que dependen del sistema educativo; por ejemplo, el plan de estudios que recoge la legislación, el profesorado, la organización del funcionamiento de la vida en las aulas y los elementos más materiales como son los recursos didácticos. Y

las variables ambientales dan cuenta de otros factores diferentes a la escuela y a la persona del estudiante, pero que están presentes e influyen también en lo que sucede en las clases. Todas ellas deberán contribuir a la potencialización de las funciones psicológicas, que podemos agrupar en cuatro generales: psicomotriz, intelectual, afectiva y social.

Mediante la acción tutorial que todo docente ha de realizar permanentemente con su alumnado, el profesorado puede intervenir en el ámbito escolar desarrollando programas de entrenamiento en habilidades sociales, por ejemplo, lo que permitirá enriquecer las relaciones entre iguales, permitiendo más y mejores situaciones de interrelación entre los alumnos, mejorando sus conductas prosociales y evitando las conductas antisociales.

Todo ello en el seno de un contexto escolar cada vez más diverso y multicultural, consecuencia de los flujos migratorios hacia nuestro país desde hace varias décadas, circunstancia que puede favorecer la aparición de comportamientos antisociales entre iguales, asociados a la discriminación y el prejuicio racial, tanto sutil como abiertamente manifiesto. Prejuicio que podría tener su origen en la educación y la transmisión de valores familiares (observación de los padres, abuelos, etc.), o en la exposición a mensajes y contenidos de transmisión meramente social (cine,

televisión, etc.), pero al que también el contexto escolar puede aportar una importante contribución (Fernández, 2005). Todo esto genera una nueva realidad educativa que plantea situaciones novedosas a las que los profesionales de la enseñanza han de enfrentarse para conseguir una integración plena y el logro de una correcta socialización entre iguales.

Una educación distinta para la diversidad y la igualdad, que proporcione un sistema de relación humana basada en la comunicación, la cooperación y la convivencia en definitiva. Aprender a querer y saber vivir junto a otros debe ser uno de los desafíos personales y esenciales de esta educación, la cual, mediante unos planteamientos curriculares que superen las posibles diferencias culturales (currículo intercultural), servirá de instrumento para que el alumno aprenda a vivir con sus iguales multiculturales y diversos. Es necesario empezar a ver a los “otros iguales” como fuente de riqueza curricular y educativa.

5. INTERACCIÓN EN EL GRUPO DE IGUALES. LOS COMPAÑEROS

En general, los estudios sobre las relaciones entre iguales se enfocan desde tres perspectivas: la primera, desde la visión piagetiana, centrada en los efectos sobre el desarrollo cognitivo; la segunda, desde la vi-

sión vigostkiana, centrada en la incidencia de la interacción niño-adulto, y la tercera, centrada en las implicaciones educativas.



Imagen 7.2. Alumnos en el aula

Aunque el término igual (del inglés *peer*) supone una equivalencia en la edad cronológica, no significa que los niños sean equivalentes en otros atributos, como habilidades intelectuales, habilidades sociales, estatus socioeconómico, habilidades atléticas o belleza física (Hartup, 1983). Por tanto, se consideran iguales a aquellos individuos que tienen la misma edad y/o el mismo nivel evolutivo que otros niños, y que, además, no suelen ser miembros de la misma familia (Fernández, 1997).

Los iguales ejercen una influencia bastante importante sobre el desarrollo del niño a través de una serie de mecanismos similares a los que utilizan los adultos: reforzamiento, modelado y enseñanza directa de habilidades. Incluso, en ocasiones, los iguales cumplen funciones similares a los padres y a los maestros y, a veces, las relaciones de amistad se con-

vierten en relaciones de apego. Así, por ejemplo, en situaciones de ansiedad, el amigo es la “base segura” en quien encontrar apoyo; también si el ambiente es nuevo, la figura de apego facilita la exploración física o el intercambio verbal con el entorno. Además, es evidente la alegría que produce el encuentro con el amigo, o la tristeza que produce la separación de él.

Sin embargo, las relaciones con los iguales son diferentes a las relaciones que se establecen con los adultos. Las primeras son simétricas, ya que se basan en la igualdad, cooperación y reciprocidad entre sujetos con destrezas similares. Las segundas son asimétricas, basándose en una relación de complementariedad entre dos personas de distinto estatus (el adulto debe poseer más habilidades cognitivas y sociales).

5.1. Importancia en el desarrollo

Las relaciones que se establecen con los compañeros y amigos durante la infancia influyen decisivamente en el desarrollo de los niños y en la adaptación al medio social en el que se desenvuelven (De la Morena, 1995, Haselager, 1997). Los iguales influyen en el desarrollo cognitivo y emocional, en la competencia comunicativa y en la sociabilidad de los niños (Cubero y Moreno, 1990; Díaz, 1991). Piaget (1926, 1971), señala que la cooperación engendrada en la relación entre iguales es la que permi-

te a los niños lograr una perspectiva cognitiva más amplia sobre su propio mundo social.

A esto hay que añadir la influencia que la interacción entre compañeros tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es precisamente el grupo de compañeros el que premia o castiga las conductas. Una falta de aceptación de los compañeros socava la autoconfianza de los estudiantes y debilita su motivación para persistir en hacer frente a los duros obstáculos académicos. Entre los mecanismos que influyen en este proceso cabe destacar el papel de ayuda y colaboración que los alumnos mantienen y los conflictos que frecuentemente surgen entre ellos. Ambos aspectos contribuyen a la reestructuración de las representaciones del conocimiento, ya que el pensamiento se elabora a través de la confrontación y la discusión, es decir, del conflicto sociocognitivo (Cerezo, 1995).

El desarrollo cognitivo se manifiesta en el niño cuando estos participan en interacciones sociales, que solo serán estructurantes en la medida en que susciten un conflicto de respuestas entre los compañeros que desembocan en la construcción de nuevas estructuraciones.

A través de las teorías evolutivas podemos aproximarnos a los mecanismos a través de los cuales las relaciones que se establecen entre los alumnos repercuten en los procesos de aprendizaje implicados en la rea-

lización de tareas escolares. Además de la teoría del conflicto sociocognitivo de la psicología cognitiva, existen las teorías de la escuela soviética de Vigotsky, que postulan el origen social de la inteligencia, así que no es solo que la interacción favorezca su desarrollo, sino que está en su génesis. Toda estructura psicológica superior se genera en un primer momento en un plano interpersonal, debido a la relación con las otras personas, para pasar después al plano intrapersonal, referido al propio individuo, mediante un proceso de interiorización en el que desempeña un papel fundamental el lenguaje, no solo como medio de comunicación sino como elemento que posibilita la formulación de conceptos, ideas, relaciones, etc.

Además de esto y de acuerdo con numerosos autores (Díaz-Aguado, 1986, Hartup, 1989, Ladd, 1989, Reboloso, 1987), la influencia del grupo de pares es especialmente significativa en aspectos tales como:

- El aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea (Jonson, 1978, Hartup, 1992). Esta influencia es mayor si el contenido de la información es relevante para el niño y si está satisfecho con el grupo de iguales.
- La adquisición y el desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro (Johnson, 1980). Esta adopción de perspectivas aleja al niño

de posiciones egocéntricas, favoreciendo las experiencias individuales de aprendizaje y el progreso de la competencia social.

- La formación de la identidad personal del niño (Erikson, 1982, Rubin y Mills, 1988). Los niños construyen imágenes de sí mismos a través de la imagen que reciben de sí mismos de los otros significativos con los que interactúan, por ejemplo, su grupo de compañeros y sus amigos. En la formación de su autoconcepto el niño se apoya en el *feedback* que recibe de los otros. El grupo de compañeros tiene una función esencial para proporcionarle al niño esta información sobre la que basará su percepción de sí mismo. Además de darle esta información, el grupo de iguales incide en los valores a través de los cuales se va a interpretar la información, determinando qué características personales se valoran positivamente y cuáles negativamente, y en qué medida se les reconoce como relevantes e importantes. De esta forma, la medida en que el niño percibe su propia imagen en términos positivos o negativos –autoestima– es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece (Musitu y Román, 1989).
- La adquisición de habilidades sociales, cada vez de mayor complejidad, conforme aumenta la edad de los niños, siendo proba-

blemente el contexto de grupo de compañeros el más eficaz y más altamente motivador para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades (Díaz-Aguado, 1988)

- El control de los impulsos agresivos, adquiriendo un repertorio pertinente de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de la agresividad (Hartup, 1992).
- La continuación del proceso de socialización del rol sexual, iniciado en las interacciones padres- niños. Dentro del contexto de las relaciones entre iguales, se refuerzan socialmente aquellas conductas que son pertinentes al propio sexo.
- El uso ilegal de drogas, las conductas alcohólicas, otras conductas de riesgo y la conducta sexual son también incluidas por el grupo de iguales siempre que, naturalmente, estos grupos aprueben o consideren atractivas tales conductas (Dishion, Andrews y Crosby, 1995).
- El nivel de aspiración educativa y el logro académico son influidos por la interacción entre iguales.
- La posibilidad de disponer de importantes fuentes de apoyo en situaciones de estrés, convirtiéndose los iguales en habituales confidentes.

Finalmente, la construcción y el mantenimiento de relaciones con los iguales se han considerado como indicadores válidos de salud psicológi-

ca. En este sentido, tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas como el funcionamiento con éxito dentro del grupo de iguales son aspectos planteados como indicativos de competencia social y como predictores fiables del posterior ajuste.

Estos efectos de la interacción entre iguales no se producen por el simple hecho de colocar a los alumnos unos junto a otros (Johnson y Johnson, 1983). Para conseguir que las influencias sean constructivas y el proceso de socialización adecuado, la interacción debe promover sentimientos de pertenencia y apoyo, no es cierto que las experiencias conjuntas den lugar a sentimientos y afectos positivos ni que mejoren por sí solas las relaciones. Esto puede lograrse si el profesor y la profesora conocen las características de los grupos de clase y controla las dinámicas grupales que suelen afectar las relaciones entre pares. Por otra parte, el niño se irán integrando y, por tanto, interiorizando las normas y valores del grupo de pares, en la medida que las vayan adquiriendo.

Es importante desarrollarle sus competencias grupales por medio de:

- Una dinámica general de funcionamiento (técnicas de grupo y de dinámica de grupos), que le permite sentirse miembro activo de un grupo a que acudir para ofrecer o pedir ayuda, en el que resolver los conflictos y en que todos los niños sean considerados agentes de desarrollo.

- La transmisión horizontal del conocimiento entre o con iguales, de manera que se enriquezcan, progresan y aprendan unos de otros.
- El desarrollo de hábitos, actitudes, valores y normas, cuando entre iguales se producen y dirigen intercambios, organizan la tarea y constituyen el conocimiento con los compañeros.
- La apuesta decisiva por la empatía, la participación, la cooperación, la solidaridad y la autonomía.

Se puede mencionar, básicamente, a dos tipos de relaciones entre iguales que se dan en la educación primaria:

- Tutoriales, con pautas semejantes a las de la interacción profesor-alumno, en que un niño dirige la actividad que está realizando con uno o varios compañeros, actuando como mediador y monitor del aprendizaje, por ejemplo, colaborando en tareas o ejercicios, leyendo en voz alta, dialogando, etc.; en suma, construyendo responsablemente.
- Cooperativas, potenciando el valor intelectual, emocional, social y moral de las relaciones de colaboración entre iguales.

Sin olvidar que en toda interacción hay dos elementos esenciales que no hay que perder de vista, la importancia de la “comunicación” y el “respeto”. A través de la comunicación (comprensión-expresión), llega-

mos al conocimiento de los otros (a los que, al principio, nombramos “los otros”); pero este conocimiento nos aporta comprensión de las personas, de sus sentimientos y acontecimientos. En este momento estamos situados en un plan meramente cognitivo. A partir de aquí, se desatan los afectos, la empatía, la simpatía, el aprecio, el afecto y quizá hasta el amor. Llegado este instante, habremos pasado del plano meramente cognitivo a otro quizá más importante: el afectivo. Finalmente, los afectos nos llevan al plano de la igualdad y a la identificación; es decir, sentir los “otros” como “nosotros”. Este es el momento en que habremos conseguido la cohesión del grupo, de ser unos individualmente a ser solo un agrupamiento. A través del respeto adquirimos la madurez personal y social, pasando del egoísmo a la cooperación, a la solidaridad y a la convivencia.

5.2. Desarrollo de las relaciones interpersonales

La interacción entre iguales evoluciona con la edad, presentando características diferenciales en función de las etapas del desarrollo. En los años preescolares, los niños invierten mucho tiempo en actividades solitarias o en juegos paralelos. Con la edad, y de forma progresiva, las relaciones dejan de ser casi exclusivamente diádicas para pasar a ser grupales, planteando cada vez mayores exigencias en competencia comuni-

cativa y coordinación de intenciones (Moreno y Cubero, 1990).

5.2.1. Evolución de las relaciones interpersonales

Poco a poco, al avanzar los años escolares, los niños dejan de considerar a los otros como entidades físicas para percibirlos como sujetos psicológicos cada vez más conscientes de que tienen ideas y puntos de vista diferentes al propio. Este cambio en la percepción de los iguales posibilita el uso de estrategias de comunicación e interacción más refinadas y efectivas. Los amigos y las amigas son más sensibles y están más atentos a las claves sutiles de la comunicación que el otro aporta, de forma que la interacción está sincronizada, es cooperativa, empática y afectiva (Cubero y Moreno, 1990).

De este modo, en su *Teoría interpersonal de la psiquiatría* Sullivan (1953) propuso una progresión teórica en el desarrollo de las amistades en los niños, basada en la premisa principal de que es a través de estas relaciones íntimas entre compañeros cuando los niños desarrollan la capacidad de empatizar y simpatizar con otros. El modelo de Sullivan tiene cuatro fases principales. En la primera (aproximadamente de los 2 a los 5 años), el niño depende de los adultos y no es capaz de mantener relaciones con compañeros sin la intervención de los mayores, limitándose a jugar con cualquiera que esté cerca de él.

En la segunda fase (4 a 8 años), los niños tienen compañeros de juegos habituales y son independientes de cualquier apoyo adulto; estas relaciones se centran todavía en el yo y la amistad se percibe como un fenómeno transitorio sin estabilidad. En la tercera fase (7-12 años), se introduce en la relación la intimidad y la reciprocidad y, en consecuencia, las amistades se hacen más intensas; es la fase de la “camaradería preadolescente”, en la cual las amistades exigen mayores compromisos en los niños que participan en ellas, quienes tratan activamente de crear y mantener relaciones duraderas de este tipo. La cuarta fase es la etapa adolescente y se centra en la transformación de las relaciones de amistad con compañeros del mismo sexo en relaciones de tipo heterosexual. Las amistades se siguen desarrollando con una sensibilidad cada vez más fina hacia las necesidades, sentimientos, actitudes y creencias del otro, y con un mayor énfasis en la lealtad y la apertura emocional.

Selman (1980) ha propuesto un modelo alternativo de fases evolutivas que se fundamenta en las clásicas fases piagetianas y que se apoya en la premisa de que el desarrollo de las amistades está íntimamente ligado al desarrollo de las habilidades cognitivas del niño en contextos no sociales.

El desarrollo de las relaciones de amistad es paralelo a la evolución que

los niños experimentan en su concepto de amistad. Si bien en la etapa de preescolar el amigo es básicamente un compañero de juego con quien se comparte la realización de determinadas amistades, a lo largo de los años escolares el concepto evolucionará de tal forma que la ayuda y el apoyo bidireccional será cada vez más importante. Los componentes afectivos, por lo tanto, se asocian con la amistad en una edad temprana, mientras que los componentes cognitivos cambian de acuerdo con las reorganizaciones que ocurren a lo largo del desarrollo intelectual general (Hartup, 1985).

Hasta los cinco o seis años, los niños establecen sus vínculos más significativos con los padres. A partir de los siete u ocho, empiezan a formar grupo de amigos relativamente inconsistentes. Pero desde los nueve o diez, uno de estos amigos pasa a ser más especial y se erige como “el mejor”, aquel que “está para las cosas buenas y las malas”, el confidente y cómplice inseparable. De esta manera, la amistad adquiere mayor camaradería y mayor conciencia de las relaciones entre iguales (González, Gilar y Ordóñez, 2007).

Entre los diez y los doce años son capaces de manifestar la expresión más fidedigna de la amistad. Los niños se empiezan a mostrar más interesados por uno o dos de sus amigos. Ya no se relacionan con todo el grupo por igual, sino que establecen una relación más profunda y de mejor calidad con

quien tiene más empatía. Hay una percepción más clara del “con quien me relaciono”. Además, gradualmente, se van produciendo una mejor y mayor estructuración grupal en el aula, con reconocimiento de jerarquías entre compañeros, que propiciarán la generación de grupos de iguales, en los que quedarán excluidos los del sexo contrario.

En resumen, los resultados de diferentes estudios confirman diferencias con respecto a la edad, referidas a la amistad. En el periodo preescolar las actividades compartidas y las oportunidades de juego son el corazón de la amistad. Aunque estas relaciones son menos estables, se consideran como precursoras del desarrollo posterior. Durante el periodo de edad escolar, los amigos aportan un conocimiento de las normas conductuales y facilitan la adquisición de habilidades en la regulación de la emoción. La reciprocidad, la igualdad y la cooperación son reconocidas como fundamentos de la amistad durante este periodo. Finalmente, la intimidad es reconocida como el elemento esencial de la amistad durante la adolescencia temprana (Sullivan, 1953).

El grupo de iguales tiene una gran importancia en el proceso de socialización, de manera que puede afectar cuatro elementos en el desarrollo de la personalidad: la consolidación de la seguridad en si mismos, el aprendizaje de la interacción social, la asimilación de los estereotipos de sexo y el

establecimiento y respeto de normas y juicios de valor que marcarán decisivamente el desarrollo del comportamiento.

Selman (1980) parte de la consideración de que el desarrollo del conocimiento social se lleva a cabo por medio de una serie de estadios producto de la reorganización de los elementos y estructuras mentales del niño. Estos estadios en el desarrollo del concepto de amistad se caracterizan por el aumento progresivo de su duración y solidez. Estos son:

- Estadio de la proximidad: se considera amigo el compañero de juego.
- Estadio del apoyo: es amigo quien hace el que un vuelo y tiene y comparte las mismas aficiones o gustos (relación unívoca).
- Estadio de la reciprocidad: la amistad es coordinada, cooperativa y adaptada a las necesidades del otro (relación biunívoca).
- Estadio de la intimidad: la amistad se distingue, además de la intimidad, por la complicidad.
- Estadio de la confianza: la amistad es ya más sólida, autónoma e interdependiente, tomando conciencia de la necesidad establecer relaciones con los otros y con mayor base para el diálogo, la mediación y la resolución de conflictos.

El desarrollo y conocimiento social del niño se refiere, sobretudo, al conocimiento con respecto a las personas y los hechos, conocimiento sobre el que

hacen, pueden y deben hacer y sobre cómo deben comportarse.

El desarrollo prosocial del individuo involucra el proceso de adquisición y cambio de los razonamientos y comportamientos de ayuda o beneficio dirigidos a los otros individuos o grupos. Son acciones o razonamientos voluntarios definidos en términos de sus consecuencias positivas. La motivación básica de la prosocialidad consiste en beneficiar otro, sin influencias de presiones externas o sin expectativas de premios o materiales o sociales. La prosociabilidad puede mostrarse a través de las intenciones, las acciones o las expresiones verbales de razonamiento ante un “dilema”.

Dentro del grupo de iguales que constituye un aula surge una estructura, unos agrupamientos formales impuestos por la institución y unas agrupaciones informales reguladas por sus propias normas. Hay además dos elementos que influyen sobremanera en el grupo social, y son el clima y el sentimiento de pertenencia al grupo. Cuanto mayor sea este sentimiento más fácil será la comunicación entre sus componentes, lo que proporcionará riqueza y flexibilidad al equipo. El clima social genera una sensación de apoyo social que el sujeto obtiene del grupo.

5.2.2. *Influencia de las relaciones entre iguales en el desarrollo*

Los niños de estas edades pasan a describirse más bien en términos

físicos y de actividad. Su autoconcepto gana en contenido psicológico y social (Harter, 1983) y empiezan a definirse como personas con pensamientos, deseos y sentimientos distintos a los demás. Se va elaborando la dimensión social de su yo, describiéndose como miembros de grupos sociales, familiares, etc. Los niños se describen cada vez con más detalle (por ejemplo, “me va bien en la escuela”, “soy el primero en Naturales”). Estos avances se relacionan con un mayor desarrollo cognitivo y con unas crecientes relaciones sociales entre iguales, las cuales influyen en que se vaya produciendo un cambio en el autoconcepto, que se vaya definiendo y se haga más diferenciado. Después, este adquiere una cierta resistencia al cambio y se va estableciendo.

Las relaciones entre iguales juegan también un papel muy importante en el desarrollo cognitivo desde la más temprana infancia (Fernández, 1997). Las interacciones entre iguales afectan a la construcción de la inteligencia, y más concretamente influyen en la aparición de las operaciones concretas. La relación que se establece entre la interacción social y el desarrollo cognitivo es de tipo circular, puesto que el sujeto está inmerso en un entorno social, conviviendo con otros individuos que le obligan a coordinar sus acciones con los demás, elaborando estructuras cognitivas mediante mecanismos de abstracción. Esto permite participar

en nuevas interacciones sociales que modifican a su vez la estructura de su pensamiento, lo cual implica una reestructuración de sus ideas para poder coordinarse con los demás, que es el factor crítico que produce el cambio cognitivo. Los mecanismos de este cambio son las coordinaciones y los conflictos, más que la mera transmisión de ideas y la imitación.

El conflicto sociocognitivo se suscita cuando se dan puntos de vista opuestos en la interacción entre iguales y, en general, en todo tipo de relaciones sociales; esto hace que se elaboren sistemas que puedan coordinar diferentes planteamientos para la resolución del conflicto. Esto ocurre siempre y cuando todos los sujetos implicados en la interacción hayan tenido que coordinar sus diferentes puntos de vista hasta llegar a conseguir una solución adecuada (Perret-Clermont, 1984). La cognición es tanto un producto como un proceso llevado a cabo en la resolución de una tarea, en situación de interacción social, en la cual influyen las diferencias individuales en habilidades sociales (dato significativo para el desarrollo adecuado de la tarea docente).

Dada la interdependencia entre el desarrollo social y el comunicativo, las interacciones entre iguales suscitan una serie de oportunidades para que se den situaciones de conflicto y negociación, las cuales son básicas y fundamentales para la superación del egocentrismo, y para que

comience a madurar la competencia comunicativa y sociocognitiva, puesto que requieren el aprendizaje y puesta en práctica de una amplia variedad de habilidades muy complejas, tales como la comunicación. Parece existir una conexión entre el rol que desempeña el sujeto en las relaciones entre iguales y la conducta comunicativa. Según sea el tipo de interacciones que se den entre los iguales así serán sus conversaciones, tomando un papel más o menos activo en el uso del habla. Los niños, en sus relaciones entre iguales, utilizan más frecuentemente las “etiquetas verbales” (formas que hacen explícita la espera de una respuesta) que en sus diálogos con sus madres, empleando con ellos un estilo de habla diferente. Por tanto, hay que tener muy en cuenta que es el estatus de igualdad propio de estas relaciones el que motiva que cada participante contribuya a asegurar el inicio y mantenimiento de la conversación. Por todo ello, las relaciones de igualdad constituyen un área de extensión y elaboración de la competencia comunicativa.

5.2.3. El valor educativo de las relaciones entre iguales

De entre los muchos aspectos en los que pueden incidir de manera decisiva las relaciones entre iguales en el seno de la diversidad escolar, destacan significativamente las siguientes:

- a) El proceso de socialización. En los juegos con los iguales, por ejemplo, los niños aprenden roles sociales y elaboran pautas de comportamiento comunicativo agresivo, defensivo y cooperativo muy importantes para la vida adulta. Imitando a sus iguales, los niños aprenden habilidades y comportamientos tales como la manera de hablar, el tipo de indumentaria, preferencias de peinado, de música, etc.
- b) La adquisición de competencias sociales. La interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños.
- c) El control de los iguales agresivos. Los niños aprenden a controlar los impulsos agresivos en el contexto de las relaciones entre iguales, siempre y cuando se den las circunstancias adecuadas en cada uno de los contextos concretos en los que se dan este tipo de relaciones como, por ejemplo, en la escuela.
- d) El incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico. Las relaciones entre iguales influyen favorablemente sobre las aspiraciones y el rendimiento escolar de los alumnos. Así, es más probable que un estudiante aspire a cursar la enseñanza superior si su mejor amigo ha planeado hacer lo mismo. Asimismo, la interacción entre iguales incrementa signi-

ficativamente el rendimiento escolar de los niños con hábitos de estudio pobres.

5.3. La diversidad entre iguales en las relaciones interpersonales

La interacción social entre iguales va mejorando a medida que los niños van incrementando su conocimiento social sobre sus compañeros y sobre las situaciones sociales. Estas interacciones, en los años preescolares, les sirven para ir entrenándose y adquirir una serie de habilidades sociales, tales como: conducta prosocial, control de la agresividad, coordinación de acciones, adopción de perspectivas, etc., influyendo incluso sobre su personalidad.

Cuando se habla de las relaciones entre iguales es importante distinguir entre el concepto de amigo y el de *igual*. Ladd (1989) puntualiza que las relaciones de los niños con sus iguales se extienden a todos aquellos que conocen, a los compañeros de clase, a los compañeros de equipo y también a los amigos. Cabe distinguir entre la relación de amistad más cerrada y las relaciones más generales con los iguales. La primera es más afectiva e íntima, mientras que la segunda es más de tipo instrumental, de ayuda o de compañerismo.

Los profesionales de la enseñanza deben tener también en cuenta una de las relaciones entre iguales de mayor importancia, la amistad, ya que muchos de nosotros hemos hecho los

mejores amigos en la escuela. Pero no olvidemos que durante los años escolares el concepto de amistad va evolucionando. En torno a los 6-7 años consiste en la ayuda y apoyo unidireccional, lo que supone que aún no hay reciprocidad en la relación. A los 8 años, empieza a concebirse como un proceso bidireccional: se trata de prestarse ayuda mutuamente y adaptarse a las necesidades del otro. Esta ayuda se traduce, en un primer momento, en un intercambio de bienes y servicios concretos, pero después las fuentes de intercambio se vuelven menos tangibles.

5.4. Problemas en las relaciones interpersonales. El conflicto entre iguales en la escuela

Los niños que tienen falta de habilidades sociales son incapaces de conseguir aceptación de sus compañeros, ya que son deficientes en comportamientos que les permitan elicitar respuestas positivas de los demás y evitar las negativas. Los niños impopulares tienen menos habilidades sociales para hacer amigos, para solucionar conflictos sociales y para comunicarse con sus iguales. Además, la agresión y el rechazo consecuente de estos sujetos producen en ellos distorsiones o diferencias en el procesamiento de la información sociocognitiva.

Los educadores juegan un papel fundamental en la prevención e intervención en esta problemática, siem-

pre y cuando estén alerta a las señales que emiten estos alumnos en la clase, utilizando convenientemente los métodos y técnicas de evaluación que se exponen a continuación.

Los educadores poseen numerosos métodos y técnicas para poder valorar, de forma cualitativa y cuantitativa, cómo son las relaciones sociales entre sus alumnos. Algunas de ellas, de fácil aplicación, son:

- Dentro de los métodos cuantitativos estarían las técnicas sociométricas, los cuestionarios de evaluación de conductas, las valoraciones de maestros mediante inventarios (el inventario de la conducta-problema de Walter, la escala de conducta asertiva de los niños para maestros, de Wood, Michelson y Flynn, la escala de competencia social, de Kohn y Rosean, la batería de socialización (BAS) de Silva y Martorell, que pueden cumplimentarse por profesores (BAS-1) y por padres (BAS-2).
- Dentro de los métodos cualitativos de evaluación: la observación de la conducta en el ambiente natural y la representación de papeles en situaciones simuladas

Para mejorar las relaciones sociales problemáticas de los niños existen una serie de procedimientos y estrategias que suponen la puesta en práctica de programas detallados que actúan sobre habilidades específicas mediante la intervención directa del

adulto (en el caso del contexto escolar, serían los educadores coadyuvados por los padres). Otros procedimientos fomentan la participación de los iguales en el cambio de las conductas problemáticas de sus compañeros. Finalmente, existe una línea de intervención más centrada en la importancia y el valor de ciertos tipos de interacciones cooperativas entre los miembros de un grupo, a fin de conseguir que los niños con problemas de timidez o introversión social se integren más en el mismo.

En algunas es necesaria la intervención directa del adulto para que esta se desarrolle en cada uno de sus pasos, ejemplo de ellas son: El entrenamiento en habilidades sociales, modificación de las conductas negativas y la puesta en marcha de estrategias para acabar con la mala reputación de los niños problemáticos

Otras intervenciones se desarrollan a través de la interacción social con los iguales. En este tipo de acciones, aunque es el adulto el que planifica la intervención, este no participa directamente en la modificación de la conducta, lo cual es fundamental. Los tres tipos de intervención más utilizados han sido: la estrategia de proximidad, la intervención basada en la instrucción y refuerzo y las iniciativas de los iguales en las que se entrena a los compañeros para que hagan aperturas sociales a los niños problemáticos.

En definitiva, se trata de optimizar las relaciones interpersonales en el entorno escolar, una vez vistas sus claras repercusiones en el desarrollo del niño y en su evolución académica, personal e incluso profesional a lo largo de su vida.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M. D. (1979), "Infant-mother attachment". *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Baumrind, D. (1971), "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-102.
- Beltrán, J. A. y Pérez, L. F. (2000), *Educación para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: Editorial CCS.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002), "Socioeconomic status and child development". *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss*. Vol 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, V. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (trad. cast. *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- Caldwell, B. M. y Bradley, R. A. (1984), *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.

- Cerezo, M. A. (1995), "Impacto psicológico del maltrato. Primera Infancia y edad escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 71, pp. 135-158.
- Cubero, R. y Moreno, M. C. (1990), "Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.) *Desarrollo psicológico y educación I Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- De la Morena, M. L. (1995), "Estrategias de interacción social en la infancia", en A. M. González, M. J. Fuentes, M. L. De la Morena y C. Barajas (eds.), *Psicología del desarrollo: teoría y práctica* (pp. 263-273). Málaga: Aljibe.
- Díaz, M. D. (1991), "Relaciones entre iguales", en R. A. Clemente, C. Barajas, S. Codes, D. Díaz, M. J. Fuentes, M. A. Goicoechea, A. M. González y M. J. Linero. *Desarrollo Socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas* (pp. 161-172). Valencia: Promolibro.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986), *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1988), *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. y Crosby, L. (1995), "Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process". *Child Development*, 61, 139-151.
- Echeita, G. (1985), "Interacción social y desarrollo intelectual". *Cuadernos de pedagogía*, 131, 63-65.
- Erikson, E. H. (1982), *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Ferrari, J. R. y Olovetti, M. J. (1993), "Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females". *Adolescence*, 28, 112, pp. 963-970.
- Fernández, A. (2005), "Multiculturalidad en contextos educativos y de desarrollo: relevancia de variables psicosociales". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3, 181-204.
- Fernández, L. D. (1997), *Análisis evolutivo de la conducta agresiva y rechazo social en las relaciones entre iguales en alumnos de Educación Primaria*. Tesis doctoral (microfichas). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- González, C., Gilar, R. y Ordóñez, T. (2007), *Quadern de suport per a l'aprenentatge autònom de l'alumnat. Psicologia de l'Educació i el desenvolupament en edad escolar*. Col·lecció Joan Fuster. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.
- González, C. y Navarro, I. J. (2010), "El aprendizaje en contextos in-

- formales”, en J. L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano (ed.), *Psicología de la educación*. (485-529). San Vicente del Raspeig: ECU.
- Harter, S. (1983), “Developmental perspectives on the self-system”, en P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology* (4.ª ed., vol. 4, pp. 275-385). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1983), “Peer relations”, en P. H. Mussen (ed. Serie), E. M. Hetherington (ed. Vol.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103-193). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1989), “Behavioral Manifestations of children’s friendships”, en T. J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development*. New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1992), “Friendships and their development significance”. *American Psychology*, 44, pp. 120-126.
- Haselager, G. (1997), *Classmates. Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood*. Nijmegen: Mediagroep KUN/AZN.
- Hodges, E.V.E., Finnegan, R.A. y Perry, D.G. (1999). “Skewed autonomy-relatedness in preadolescents’ conceptions of their relationships with mother, father, and best friend”. *Developmental Psychology*, 35, 737-748.
- Jiménez, J. M. y Muñoz, A. (2005), Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología*, 26, 315-327.
- Johnson, D. W. (1978), “Conflict Management in the school and classroom, en Bar-Tal y Saxe (eds.), *Social psychology of education*. New York: Wiley and son.
- Johnson, D. W. (1980), “Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes”, en J. H. McMillan (ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1983), “The socialization and achievement crisis. Are cooperative learning experiences the solution?”, en Y. Bickman (ed.), *Applied social Psychology Annual*. Beverly Hills, CA: Sage
- Krevans, J. y Gibbs, J. C. (1996), “Parents use of inductive discipline: Relations to children’s empathy and prosocial behavior”. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kurdek, L. y Fine, M. A. (1994), Family warm and family supervision as predictors of adjustment problems in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects?, *Children Development*, 65, 137-146.
- Ladd, G. (1989), “Toward a further understanding of peer relationships and their contributions to

- child development”, en T. Berndt y G. Ladd (eds.), *Friendships and Peer Relations* (pp. 1-12). Londres: Wiley and Sons.
- Laible, D. Carlo, G., Torquati, J. y Ontai, L. (2004), “Children’s perceptions of family relationships as assessed in a doll store completion Task: Links to parenting, social competente, and externalizing behavior”. *Social Development*, 13, 55-569.
- Lila, M. (1995), *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis doctoral.
- López, F. (1990), “Desarrollo social y de la personalidad”, en I. Palacios, A. Marchesi y C. Coll., *Desarrollo Psicológico y Educación* (vol I, pp. 99-105). Madrid: Alianza.
- Moreno, M. C. y Cubero, R. (1990), “Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares”, en J. Palacios, C. Coll y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación I Psicología Evolutiva*, pp. 219-232. Madrid: Alianza.
- Monereo, C. (1985), *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Metäapelto, R. L. y Juujärvi, P. (2006), “Parental knowledge and family atmosphere in relation to children’s social behavior, en Pulkkinen, L. et al. (eds.), *Internacional Studies on Child and Adolescent Health. Socioemotional Development and Health from Adolescence to Adulthood*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Morrison, F. J. y Cooney, R. R. (2002), “Parenting ans Academic Achievement: Multiple Path to Early Literacy”, en Borkows, J. G., Landesman Ramey, Sh. y Briston-Power, M. (eds.), *Parenting and the Child’s World. Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development* (pp. 141-160). Mahwah: LEA Publishers.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983), *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Musitu, G. y Gutierrez, M. (1985), *Disciplina familiar, autoestima y rendimiento escolar*. Madrid: Boletín AEDEP.
- Musitu, G., Román J. M. y García, E. (1998), *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Noller, P. y Callan, V. (1991), *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Palacios, J. y González, M. (1998), “La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos, en M. J. Rodrigo y Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 277-295). Madrid: Alianza Psicología.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006), “Un análisis longitudinal sobre las

- dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia". *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Perret-Clermont, A. (1984), *La construction de l'intelligence dans l'interacción sociale*. [Trad. cast. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid. Aprendizaje Visor].
- Pettit, G. S., Batcs, J. E. y Dodge, K. A. (1997), "Supportive Parenting, Ecological Context, and Children's adjustment", A Seven Year Longitudinal Study. *Child Development*, 68, 908-923.
- Piaget, J. (1926). *La representacion du monde chez l'infant*. París: ALCA (Trad. cas. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973).
- Piaget, J. (1971), *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Rebollosa, E. (1987), "Intercención psicosocial en el marco escolar: logros y aspiraciones", en S. Barriga y col (eds.), *Intervención psicosocial*. Barcelona: Hora.
- Rodríguez-Espinar, S. (1982), *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau.
- Rollins, B. y Thomas, D. L. (1979), "A theory of parental power and child compliance", en R. E. Cronwell y D. H. Olson (eds.), *Power in families* (pp. 38-60). Nueva York: Halsted Press.
- Rubin, K. H. y Mills, R. S. (1988), "The many faces of isolation". *Journal of Countling and Clinical Psychology*, 56, pp. 363-380.
- Rueter, M. y Conger, R. (1998), "Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior". *Developmental Psychology*, 37, 1470-1482.
- Saracho, O. y Spodek, B. (eds.) (2001), "Contemporary Perspectives on Literacy in Early Childhood Education". *Greenwich: Information Age Publishing*.
- Selman, R. L. (1980), *The growth of interpersonal understanding. Development and clinical analyses*. New York: Academy Press.
- Selmi, L. y Turini, A. (1982), *La rezione deigmetro anni*. Milán: Grupo Editoriales Fabbri [Trad. cast. 1988, Madrid, Morata].
- Sroufe, L. A. (2002), "From Infant Attachment to Promotion of Adolescent Autonomy: Prospective, Longitudinal Data on the Role of Parents in Development", en J. G. Brokowsky, Sh. Landesman Ramey y M. Bristol-Powe (eds.), *Parenting and the Child's World. Influences on Academic, Intellectual, and Socia-Emotional Development* (pp. 187-202). Mahwah: LEA Publishers.
- Steinberg, L. y Sheffield, A. (2001), "Adolescent Development". *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents., en I. Bornstein

(Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. I. Children and parenting). Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

Sullivan, H. S. (1953), *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Weiss, R. S. (1975). *Marital separation*. Nueva York: Basic Book, Inc.

GLOSARIO

Apoyo parental. Como la conducta exhibida o manifestada por los padres hacia sus hijos que hace que estos se sientan cómodos en su presencia, confirmandoles que se les acepta y aprueba como personas.

Control parental. Se puede considerar como el esfuerzo que el padre hace por influir en su hijo, más incluso que el grado de control realmente logrado.

Estilos educativos. Son los modos, las maneras, estrategias y mecanismos que utilizan los padres para regular las conductas de los hijos y transmitirles el sistema de valores reinante del entorno sociocultural y del propio familiar. Nos estamos refiriendo al conjunto de actividades o recursos que emplean los padres para influir en sus hijos e inculcarles un conjunto de valores y normas culturales que guíen su conducta social.

Los iguales. El grupo de iguales o pares se ha definido como aquellos compañeros de la misma edad o como los niños que interactúan a niveles

comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo.

Variables contextuales. Son aquellas que no reflejan interacciones sociales directas pero que pueden influir sobre las mismas, por ello se las denomina contextuales o ecológicas.

Variables interactivas. Reflejan las interacciones sociales directas, como el juego o el estilo educativo practicado por los padres y madres.

Vínculos afectivos. Estilos educativos: se entiende por estilos educativos los modos, las maneras, estrategias y mecanismos que utilizan los padres para regular las conductas de los hijos y transmitirles el sistema de valores reinante del entorno sociocultural y del propio familiar. Nos estamos refiriendo al conjunto de actividades o recursos que emplean los padres para influir en sus hijos e inculcarles un conjunto de valores y normas culturales que guíen su conducta social.

LECTURAS RECOMENDADAS

López Sánchez, F. (2008) en su libro *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide, realiza un análisis de las necesidades universales en la infancia y en la adolescencia con una exposición detallada de los factores protectores y los riesgos que les amenazan. Es un libro práctico lleno de consejos y estrategias educativas, así como de herramientas

para valorar el grado de bienestar de la infancia y de la adolescencia. Tratando de dar respuesta a la pregunta sobre si estamos educando bien a las futuras generaciones, se abordan las diferentes formas de disciplina y se desarrolla una propuesta novedosa sobre cómo afrontar los problemas de disciplina en la familia y en la escuela.

Rus Arboledas, A. (2000), *La magia de educar en casa. Razones de amor*. Barcelona: Cedecs. El libro está básicamente dirigido a la formación de padres, pero de él se pueden extraer aportaciones muy válidas para los diferentes educadores que interaccionan con los niños en cualquier momento de su vida. En una primera parte del libro presenta a la familia como un entorno privilegiado para el desarrollo del niño, destacado una serie de prácticas educativas y modelos de interacción familiar que propician un desarrollo adecuado de todos y cada uno de los componentes del núcleo familiar. La segunda parte del libro va dirigida de manera explícita a la reflexión acerca de la importancia de la interacción familia-escuela por la influencia que ambos entornos tienen en el buen desarrollo de niños. Destaca la importancia de una buena coordinación que facilite el trabajo cotidiano de unos y otros.

ENLACES DE INTERÉS

<http://www.aepag.org>

Se trata de la página de la Asociación Española de Pediatría y Atención Temprana. En ella aparecen diferentes pautas de actuación de cara a mejorar la intervención e implicación de la familia en el desarrollo óptimo de los más pequeños.

CAPÍTULO 8. DESARROLLO FÍSICO, PSICOLÓGICO, INTELLECTUAL Y SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

José Valero, Neli Pérez y Beatriz Delgado

1. INTRODUCCIÓN
2. PUBERTAD Y ADOLESCENCIA
 - 2.1. Los cambios físicos en la pubertad
 - 2.2. Las consecuencias psicológicas de la pubertad
 - 2.3. Maduración temprana frente a maduración tardía
3. EL PENSAMIENTO FORMAL
 - 3.1. Características funcionales
 - 3.2. Características estructurales
 - 3.3. Limitaciones a la adquisición del pensamiento formal
4. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD
 - 4.1. El autoconcepto
 - 4.2. Fuentes determinantes del autoconcepto
 - 4.3. La autoestima
 - 4.4. La adquisición de la identidad personal
5. DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA
 - 5.1. El adolescente y la familia
 - 5.1.1. *Los conflictos entre padres e hijos*
 - 5.1.2. *Las nuevas estructuras familiares*
 - 5.2. Las relaciones entre iguales y la socialización del adolescente
 - 5.2.1. *Las influencias en el grupo*
 - 5.2.2. *Evolución del grupo*
 - 5.2.3. *El conformismo entre iguales*
6. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

Este capítulo trata de analizar el desarrollo experimentado por el individuo en su tránsito por la adolescencia, desde que abandona la etapa de la niñez hasta que encuentra su estatus como ser adulto. Se trata de un periodo complejo que se inicia con los cambios físicos propios de la pubertad que, aunque con ritmo distinto en chicos y chicas, no deja de ser de una gran susceptibilidad tanto en ellos como en ellas, que condicionará las relaciones con adultos y adolescentes como consecuencia de los constantes cambios socioemocionales. Paralelamente, tiene lugar un importante cambio cualitativo en la naturaleza de la capacidad mental que hace posible, en palabras de Inhelder y Piaget, el pensamiento relativo a las operaciones formales.

Por otro lado, también hablaremos del desarrollo del autoconcepto y la autoestima como componentes esenciales de la personalidad, así como de las fuentes determinantes que influyen en su adquisición, especialmente las que tiene que ver con las relaciones mantenidas con los iguales, con los padres y con los profesores. En este sentido finalizaremos el capítulo abordando el desarrollo social y analizando las importantes influencias que en el estilo educativo familiar tiene en el mismo. Del mismo modo, trataremos de determinar las consecuencias que para el propio desarrollo tienen las relaciones mantenidas con otros adolescentes.

1. INTRODUCCIÓN

El paso de la infancia a la adultez no es sencillo para muchos jóvenes puesto que están sometidos a un complejo despliegue evolutivo que debe finalizar con la adquisición de responsabilidades sociales que, hasta el momento, no habían sido obligatorias. Para entender la complejidad de este periodo será necesario detenernos en el análisis de las repercusiones que tienen los cambios biológicos típicos de la pubertad que, a su vez, están relacionados con el pro-

ceso de la adaptación social. En el plano intelectual, durante esta etapa, tiene lugar el desarrollo de las operaciones formales, que tendrán sus consecuencias en la conducta y en el aprendizaje y constituirán, junto al pensamiento moral, la esencia del desarrollo del individuo en su contexto social.

Otro aspecto fundamental del desarrollo humano que ayuda a la comprensión del proceso evolutivo tiene que ver con la organización del concepto de sí mismo y con la autoestima. De manera que la imagen que uno tiene de sí y el

valor que le otorga a dicha concepción van a constituir el núcleo del complejo proceso en la adquisición de la propia identidad.

Las relaciones con los miembros de la familia en el contexto sociofamiliar y con el personal docente en el medio escolar dará lugar a numerosos influjos multidireccionales que expondrán al joven a permanentes influencias que terminarán por forjar un estilo personal propio, determinado por los modelos familiares y escolares y por la forma en la que estos llevan a cabo sus acciones, relacionadas con el papel de autoridad y guía de sentimientos y emociones, de aceptación o promoción de comportamientos orientados a la adquisición de una autonomía propia.

Las experiencias familiares, junto con las del grupo de iguales y fundamentalmente, el equilibrio entre unas y otras, conformarán la concepción propia de la amistad a lo largo del proceso adolescente. Este proceso se irá transformando según la edad, el sexo y las agrupaciones de las que vaya formando parte el joven, así como de los diferentes papeles que vaya ocupando en ellas a lo largo del citado proceso.

Otro aspecto que necesariamente tiene un interés estelar en el desarrollo del adolescente es el de la concepción sexual. De este modo, con la llegada de la adolescencia, chicos y chicas pasarán de compartir, además de los temas propios de la etapa anterior como los académicos, la diversión o la amistad, aquellos otros de índole sexual. En este

sentido, pasarán sucesivamente por diferentes momentos que irán desde una situación de desconcierto e inseguridad a otra más estable y segura.

2. PUBERTAD Y ADOLESCENCIA

Se trata de nociones diferentes, aunque a la vez influyentes entre sí y coincidentes en parte del tiempo en el que ambos procesos tienen lugar. Mientras que la pubertad es un fenómeno universal relacionado con los cambios biológicos, la adolescencia es un fenómeno social, moderno, propio de la época actual y de las sociedades occidentales; no es, por tanto, una etapa obligatoria del desarrollo humano. Tiene lugar durante unos pocos años de nuestra vida y está influenciada por el contexto, lo que Badillo (1998) llama ciclo biográfico culturalmente construido.

2.1. Los cambios físicos en la pubertad

Este término pubertad deriva del latín *pubertas* y significa la entrada en la edad adulta. A esta edad, tanto en chicos como chicas, el organismo experimenta cambios importantes en el componente físico y orgánico. Se trata en gran medida de cambios visibles que, en ocasiones, harán sentirse al adolescente “raro” y diferente. Esta situación se puede considerar de riesgo puesto que puede dar lugar a determinados traumas psicológicos derivados de estos cambios físicos y, especial-

mente, de los comentarios y observaciones que puedan hacer los iguales y los adultos sobre los mismos. Aunque dichas observaciones y comentarios no se hacen con intención de herir la sensibilidad del adolescente, lo cierto es que no tienen en cuenta que el adolescente en este momento vive un periodo de cambios ante los que se muestra extremadamente susceptible.

Chicas y chicos siguen patrones evolutivos diferentes tanto a nivel fisiológico como estructural u hormonal (véase tabla 8.1). Las diferencias son sustanciales entre un grupo y otro, pero las mayores diferencias las encontramos al comparar a los miembros del grupo de género entre sí. De este modo encontramos diferencias en el ritmo de desarrollo más acusadas entre chicos o entre chicas que si com-

paramos a ellos en su conjunto, con el grupo de las chicas.

Los cambios propios de este periodo se sintetizan en los siguientes:

- Adquisición de capacidad reproductora y desarrollo de las características sexuales secundarias.
- Desarrollo de los sistemas biológicos generales: cardiovascular, respiratorio y muscular.
- Gran crecimiento físico con un rápido aumento de la estatura y el peso, tanto en chicas como en chicos, aunque en las primeras se suele dar un poco antes, entre los 11 y los 12 años, mientras que en los chicos se suele dar entre los 13 y los 14 años.

En la tabla 8.1 se resumen los principales cambios experimentados en la pubertad por chicos y chicas.

Los cambios físicos durante la pubertad		
	Chicas	Chicos
Durante los primeros años de este periodo	- Desarrollo mamario cuya duración puede llegar a ser de unos 4 o 5 años - Las caderas comienzan a redondearse - Aparece el primer vello púbico - El “estirón” suele tener lugar dos años antes que en los chicos - La pelvis se desarrolla y aumenta la proporción de grasa corporal	- Aumento del tamaño de los testículos - Crecimiento del vello púbico - Crecimiento del pene - Primer cambio de la voz
A partir del tercer año desde el inicio de la pubertad	- Aumenta el tamaño del útero, los labios y el clítoris - El vello crecerá paulatinamente en el pubis y en las axilas - La menarquia será uno de los últimos acontecimientos en la secuencia de cambios femeninos. Esta tendrá lugar alrededor de los 12 años y significará el inicio de la madurez sexual en la niña. - El proceso finalizará entre los 15 y 16 años, aunque continuará la maduración del cuerpo femenino	- Desarrollo del vello en la cara y en las axilas - Rápido crecimiento de la estatura - Aumento del grosor de los huesos y de la masa muscular - Comenzará la producción de espermatozoides y tendrá las primeras eyaculaciones como consecuencia de la masturbación o de la polución nocturna.

Tabla 8.1. Comparativa de los cambios físicos de chicos y chicas durante la pubertad

2.2. Las consecuencias psicológicas de la pubertad

Aunque nos volveremos a referir a estas consecuencias más adelante, es preciso señalar en este momento que los cambios mencionados en el apartado anterior ejercen una profunda influencia en el individuo.

El cuerpo, como se ha indicado, experimenta cambios profundos que transforman el funcionamiento del mismo y a los que no es fácil acostumbrarse, por lo que es frecuente observar periodos de desajuste social y emocional. Pensemos, por ejemplo, en la chica que llega a la menarquia o en el chico que observa por primera vez el vello en algunas partes de su rostro donde hasta entonces no existía y, sobre todo, si son los primeros casos que se dan en el grupo de iguales.

A partir de ahora y como consecuencia de los mencionados cambios, el joven va a iniciar un largo camino hasta conformar su nueva identidad, que le proporcionará su estatus adulto. Este camino no estará exento de dificultades que el joven irá afrontando con la ayuda de los adultos próximos y positivos (Funes, 2010). Las circunstancias personales le harán recorrer de forma particular y especial sus contextos sociales más próximos, en los que tendrá la fortuna o no de encontrarse con unos maestros u

otros, con los que mantendrá unas condiciones de enseñanza-aprendizaje determinadas; con unos padres que tal vez le ayuden desde la sensibilidad y la comprensión de sus necesidades; en definitiva, se trata de recorrer un camino de mutuas seducciones entre adultos y adolescentes.

El hecho de que la maduración física se dé a diferentes ritmos, parece que tiene consecuencias en el proceso de adaptación psicológica del adolescente. De este modo, se puede observar como la fisonomía de una chica a los 13 años puede estar más cerca de la que es propia de una niña o de una mujer adulta; en lo chicos puede ocurrir algo parecido, de manera que podemos encontrar a un chico de 14 años con aspecto de niño o con la presencia y estructura corporal de un hombre adulto. Este desarrollo precoz o tardío tiene, en cada caso, unas consecuencias contextuales diferentes, que los jóvenes las viven de manera distinta, lo que hace que el transcurso a la adultez sea peculiar en cada caso, con lo que la experimentación y la complejidad de los acontecimientos se constituyen en las señas de identidad de la vida del adolescente.

2.3. Maduración temprana frente a maduración tardía

El ajuste psicológico del adolescente está determinado por la acep-

tación social de los cambios físicos experimentados, lo que supone que el momento de la maduración tiene una transcendencia importante en el adolescente. Esta madurez sigue caminos diferentes y opuestos en chicos y chicas. Efectivamente, numerosas investigaciones sobre el desarrollo evolutivo muestran que los chicos que maduran pronto tienen ventajas con respecto a las chicas que también experimentan muy pronto los cambios físicos. Cuando estos cambios se dan de forma tardía parece que ocurre lo contrario; es decir, son ellas las que tienen mayores ventajas. La tabla 8.2. recoge las consecuencias emocionales y sociales que presentan los chicos y chicas con pubertad temprana y tardía. Estos efectos en el desarrollo adolescente según el momento de la maduración ha sido una constante en las investigaciones empíricas (Jones y Mussen, 1958; Dubas y Petersen, 1993). Durante este periodo, una de las preocupaciones se sitúa en la imagen que tiene el adolescente sobre su propio cuerpo, es decir, sobre la apariencia física y sobre todo en el impacto que esta tiene en la percepción de los iguales. Esto explica que tengan peor imagen tanto las chicas que maduran pronto como los chicos que lo hacen demasiado tarde, ya que en ambos casos ven su apariencia física poco atractiva y piensan, además, que esta misma percepción es

la que tienen los demás, lo que les lleva a no tener buena autoestima y a sentirse poco queridos.

Todo lo contrario ocurre cuando la pubertad temprana se da en los chicos y la tardía en las chicas porque aparentemente se sienten más cómodos y satisfechos, posiblemente por una cuestión de igualdad, dada la mayor coincidencia de individuos en llegar a la madurez en estos momentos. En cualquier caso, parece que las consecuencias menos favorables se dan en los jóvenes que maduran en momentos en los que no tienen modelos de la misma edad con los que compartir sus experiencias y sus sentimientos; en estos casos, en los que su estatus biológico supone una minoría en el grupo se ven condicionados a compartir experiencias con otros jóvenes de mayor edad para las que parece que todavía no están preparados, al menos desde el ámbito emocional.

	Maduración temprana	Maduración tardía
Chicas	• Experimentan mayores dificultades sociales porque se encuentran en una situación con escaso apoyo de las iguales puesto que las demás niñas de su grupo continúan en la etapa evolutiva anterior. • Se manifiestan introvertidas y con poca confianza en sí mismas debido a los pocos referentes comportamentales entre aquellas que, hasta el momento, habían sido sus compañeras. • Gozan de poca popularidad, lo que les dificulta llegar a ocupar posiciones de liderazgo en el grupo de iguales.	• El impacto de los cambios es justamente el contrario, motivado, en buena medida, por el gran número de referentes sociales con los que se encuentra, lo que les hace vivir este periodo con mucha mayor comodidad. • Tienen mucha mejor imagen de sí mismas; su atractivo físico, producto de los cambios, es muy bien recibido y valorado. • Experimentan pocas dificultades de integración social y suelen ocupar buen lugar en el estatus del grupo de iguales, en ocasiones, de liderazgo.
Chicos	• Tienen ventaja en los aspectos funcionales ya que, entre otras circunstancias, llegan a la nueva etapa evolutiva en paralelo a las chicas, lo que facilita su ajuste social. • Aparecen más valorados por los adultos y por los iguales. Al mismo tiempo, son vistos con un mayor atractivo físico debido al momento en el que han experimentado los cambios y su coincidencia con los de las chicas y, también, a la admiración de los chicos que todavía no han alcanzado los primeros cambios de la pubertad. • Suelen tener buena posición entre el grupo de iguales ocupando puestos de liderazgo, entre otras razones porque las habilidades y fortalezas atléticas derivadas de los cambios, suelen ser bien valoradas por los iguales.	• Se sienten peor que los anteriores. Hay que tener en cuenta que los chicos normalmente llegan a la pubertad con dos años de retraso con respecto a las chicas y además, en este caso, lo hacen de forma tardía. • Llevan a cabo conductas para llamar la atención ya que viven este periodo con un cierto aislamiento social. • Esta misma conducta la manifiestan en la escuela lo que les hace ser algo más inquietos, habladores y ansiosos ante las tareas

Tabla 8.2. Comparativa de las repercusiones de la maduración temprana y tardía por género

3. EL PENSAMIENTO FORMAL

Durante la adolescencia las habilidades cognitivas o aptitudes intelectuales experimentan un gran desarrollo tanto en aspectos cualitativos como cuantitativos. Piaget denomina a esta fase del desarrollo humano estadio de las operaciones formales, etapa que tiene lugar a partir de los 11-12 años y finaliza en torno a los 15 años, aunque se mantiene así hasta la edad adulta.

El estadio de las operaciones concretas (descrito ampliamente en el capítulo 4) dará paso al denominado de las operaciones formales. El primero transcurre entre los 6-7 años y los 11-12 años y se trata de un periodo en el que la mayor parte de las adquisiciones cognitivas del niño están limitadas a procesos lógicos relacionados con la manipulación y la clasificación. En este periodo la comprensión depende fundamentalmente de las experiencias concretas. A partir de la

finalización de esta fase se producirá un cambio cualitativo en la naturaleza de la capacidad mental y no solo un incremento de la capacidad. Este es, según afirmación de Inhelder y Piaget (1958), el desarrollo que hace posible el pensamiento relativo a las operaciones formales.

En el plano educativo este pensamiento estaría definido por unas características funcionales referidas a las estrategias empleadas por los alumnos para abordar la realización de tareas y por otras estructurales referidas a las nuevas estructuras lógicas que sirven de base al pensamiento de los sujetos (Carretero, 1988).

3.1. Características funcionales

Inicialmente Piaget resaltó como características más relevantes de este estadio las siguientes:

a) Lo real concebido como un subconjunto de lo posible. Los adolescentes que se encuentran en este estadio son capaces de concebir situaciones distintas a las presentes cuando realizan tareas. De este modo, pueden llegar a conseguir todas las relaciones posibles entre los elementos de un conjunto. En la etapa anterior, la de las operaciones concretas lo posible estaba subordinado a lo real, es decir, niños y niñas cuando tienen que realizar una tarea lo hacen pensando en ella tal como se presenta en la realidad y aunque pueden hacer algunas conje-

turas sobre posibles alternativas al problema, siempre lo hacen sobre la realidad presente. En cambio, con el desarrollo del pensamiento formal lo real comienza a formar parte de lo posible. De esta forma, volviendo al mismo supuesto que en el caso de las operaciones concretas, aquí el individuo cuando se enfrenta a una determinada tarea no se limita únicamente al análisis de los elementos reales y presentes de la misma, sino que progresivamente irá teniendo en cuenta las posibles relaciones causales entre los elementos de la misma. Estas posibilidades tratará posteriormente de contrastarlas con la realidad, lo que le llevará a resolver con mayor acierto las diferentes situaciones problemáticas que se le puedan presentar. Así, por ejemplo, dado un episodio social en el que un adolescente vive una situación de crisis emocional en unos de sus compañeros, podemos decir que, gracias al pensamiento formal, será capaz de relacionar cada una de las posibles causas que han llevado a su compañero a esta situación con sus posibles efectos en cada caso. Del mismo modo, gracias a la combinatoria será capaz de relacionar las posibles combinaciones de causas con sus posibles efectos.

b) Carácter hipotético deductivo. Como se ha indicado anteriormente, la capacidad de resolu-

ción de problemas experimenta un profundo cambio que lleva al adolescente a utilizar múltiples operaciones y estrategias cognitivas para resolver problemas de acuerdo al desarrollo de sus habilidades hipotético-deductivas junto con la comprensión de la lógica formal y probabilística. Coleman y Hendry (1990) señalan en este sentido que el adolescente puede formular hipótesis, hacer deducciones, experimentar y razonar, pasando de lo particular a lo general. Es el momento en el que el pensamiento abstracto alcanza el desarrollo suficiente para formular hipótesis. El sujeto no solo explicará exhaustivamente las diferentes hipótesis, sino que someterá a comprobación empírica todas o la mayoría de las posibles hipótesis y lo hará incluso de forma simultánea. Para ello, el adolescente desarrolla la capacidad de empleo del razonamiento deductivo, necesario para identificar las consecuencias de las acciones sobre la realidad. Si volvemos al ejemplo anterior en el que hemos dejado a un adolescente sufriendo la crisis emocional de un compañero, podemos decir que ante esa situación elaborará una teoría sobre la situación, establecerá predicciones y luego comprobará la validez de dichas predicciones.

- c) **Carácter proposicional.** En este estadio el adolescente desarrolla

la capacidad para realizar proposiciones “contrarias al hecho”, o lo que es lo mismo, llega a conclusiones superando los límites de lo percibido inmediatamente, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista y utilizando en el análisis de las tareas el pensamiento lógico. De esta manera, el adolescente trabaja de modo intelectual, por una parte con objetos reales y, por otra, con representaciones proposicionales de esos objetos, como puede ser, por ejemplo, el lenguaje. De manera que, en el supuesto de una situación problemática, el sujeto podrá comprobar de forma experimental las acciones que conlleva, pero también podrá sustituirlas todas o parte de ellas por algunas conclusiones expuestas de forma oral. Así, el lenguaje se convierte en un instrumento para las representaciones al mismo tiempo que influye en la mejora de la adquisición del pensamiento formal.

3.2. Características estructurales

- a) **La combinatoria.** Las posibles combinaciones de ciertos elementos constituyen una estructura que representa la capacidad de los sujetos para concebir todas las relaciones posibles entre los elementos de un problema. Inhelder y Piaget (1958) señalan que la capacidad de la combinatoria sobrepasa la realización de las experiencias alea-

torias elementales de las etapas anteriores y lleva al adolescente formal a la adquisición de la idea de probabilidad. La combinación para estos autores está relacionada con la estimación correcta de probabilidad. Así, tal como se ha señalado anteriormente, el adolescente en su razonamiento hipotético-deductivo opera con las distintas posibilidades que presenta la tarea y evalúa por medio de las operaciones combinatorias.

- b) El grupo de las cuatro transformaciones. Viene a representar la capacidad cognitiva de los adolescentes para realizar operaciones de manera simultánea con la identidad, la negociación, la reciprocidad y la correlación. Cada una de las operaciones del grupo crea transformaciones en las otras, lo que supone la interdependencia entre ellas.

3.3. Limitaciones a la adquisición del pensamiento formal

Son numerosas las revisiones realizadas sobre la adquisición del pensamiento formal en jóvenes de esta edad en las que se determina la escasa generalidad de este tipo de pensamiento (Carretero y León, 2001). El propio Piaget modificó sus planteamientos iniciales manteniendo que hasta los 20 años no se consolidaba el pensamiento formal (Piaget, 1970).

No parece que, en general, los estudios realizados se pongan de acuerdo

sobre la edad en la que se adquiere el pensamiento formal, aunque sí parece que exista un gran consenso en apreciar que hasta la edad de 16 años solo una minoría alcanza un nivel elevado de este pensamiento. Por ejemplo, Shayer y Wylam (1978) demostraron en sus estudios sobre resolución de tareas que solo un 30 % de los jóvenes alcanzaban un estadio de pensamiento formal temprano y tan solo un 10 % lo hacía en un nivel avanzado. Por su parte, Niemark (1975) señaló que incluso en la edad adulta existen minorías consistentes que no llegan a alcanzar el nivel de pensamiento operacional formal. No es de extrañar, por tanto, como se ha señalado, que el propio Piaget indicara la necesidad de reformular las nociones sobre la capacidad cognitiva del individuo adulto en nuestra sociedad. En esta misma línea podemos citar otros estudios más recientes, como el de Homs (1995), que también verifican que hay un escaso pensamiento formal en jóvenes comprendidos en las edades señaladas por el propio Piaget. En definitiva, estas y otras investigaciones han ido matizando el planteamiento optimista de Inhelder y Piaget y constatando la dificultad en la adquisición de este pensamiento, al menos de forma homogénea.

En una aproximación a los resultados de las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de los aprendizajes escolares se comprueba la dificultad en la adquisición de este pensamien-

to, al concluir que los alumnos no comprenden adecuadamente contenidos básicos de algunas materias como consecuencia del bajo desarrollo de las habilidades del pensamiento formal, así como por la carencia de información específica sobre los contenidos de aprendizaje (Vázquez, 1990; Oliva, 1999). En este mismo sentido, Corral (1986), partiendo de la enseñanza de la resolución de tareas lógico-formales a jóvenes de entre 14 y 17 años, comprobó que si bien el aprendizaje de las tareas propuestas era moderadamente bueno, no lo era la transferencia de esos aprendizajes a otras tareas de similar estructura lógico-formal, lo que corrobora las premisas expuestas en otras investigaciones. Por su parte, Aguilar, Navarro, López y Alcalde (2002) en una investigación realizada para analizar las posibles relaciones entre los logros cognitivos alcanzados durante el estadio del pensamiento formal y la resolución de problemas matemáticos, concluyen que a mayor pensamiento formal, mejor resolución de problemas matemáticos. Pero dado que un 64 % tienen dificultades para resolver problemas en los que están presentes los esquemas de proporcionalidad, sugieren que no es suficiente alcanzar el nivel de razonamiento formal para saber aplicarlo a la resolución de problemas matemáticos, por lo que sería necesario aprender conocimientos específicos para realizar las tareas correctamente coincidiendo

con los resultados de Oliva y Vázquez mencionados más arriba.

4. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

El desarrollo de la personalidad es una constante que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de todo el ciclo vital. Durante la primera y segunda infancia surgen los rasgos individuales que poco a poco van conformando la forma de ser y de actuar del individuo adulto. La adolescencia, no obstante, es un periodo evolutivo en el que el sujeto deberá confirmar y afianzar aquellas características que fueron mostrándose a lo largo de las etapas anteriores. El adolescente tendrá que conformar la imagen que tiene de sí mismo y definir su identidad. Para ello tendrá que abordar, como señala Oliva (2001) una serie de tareas que, en ocasiones, resultan bastante complejas, como adoptar un compromiso social de carácter ideológico y religioso, elegir una profesión, definir su orientación sexual y adoptar un estilo propio de vida y de relaciones de acuerdo a una convicción moral propia. En este recorrido hacia la configuración de una forma personal de ser, serán determinantes las influencias mutuas establecidas con progenitores, maestros, cuidadores, iguales, etc. En definitiva, se trata de un periodo de reformulación y diferenciación (L'Ecuyer, 1985).

4.1. El autoconcepto

Como hemos señalado anteriormente, este constructo se puede definir como el resultado de las percepciones que uno tiene de sí mismo, basadas en la experiencia con los demás y en las atribuciones que el individuo hace sobre su propia conducta. Esta adquisición va a ser muy importante para el ajuste psicológico y social del adolescente. En este sentido, son muchos los estudios que concluyen que los adolescentes con alto autoconcepto manifiestan pocas conductas agresivas, de burlas o de abuso de los demás. Al mismo tiempo que presentan un mayor número de conductas socialmente aceptadas (Garaigordobil y Durá, 2006), tienen mejor sentimiento social y mayor satisfacción con la vida, están más integrados en el aula y son mejor valorados tanto por sus profesores como por sus compañeros (Moreno, Esteve, Murgui y Musitu, 2009).

En cualquier caso, para entender mejor este periodo desde su inicio a los 11 años aproximadamente hasta el final, en torno a los 20 años, es preciso observar la evolución y la transformación de los contenidos del autoconcepto y los cambios organizativos que se van produciendo a lo largo de lo que podríamos denominar adolescencia temprana, media y tardía.

En la adolescencia temprana, que transcurre entre los 11 y los 14 años, los contenidos del autoconcepto son fundamentalmente los que se refieren

a las características resultantes de sus cambios físicos, es decir, a todo aquello que tiene que ver con sus nuevos rasgos corporales. En esta imagen que genera el adolescente sobre sí mismo tendrá una enorme importancia la forma en la que sea visto por los demás, y el modo de interpretar él esa visión de los otros. En estos momentos posteriores a la pubertad, el autoconcepto se estructura alrededor de nociones independientes, sin mucha relación entre ellas debido al insuficiente control cognitivo que es necesario para hacer una integración más completa.

En la adolescencia media, entre los 15 y 17 años, los rasgos físicos irán disminuyendo su importancia en la concepción de la nueva imagen personal y serán poco a poco sustituidos por aquellos que tienen que ver con sus expectativas de futuro en relación con una concepción particular del estilo de vida. Por esta razón, a partir de ahora, el referente de las autodefiniciones ya no será tanto la descripción de los componentes físicos como el interior psicológico referido a sentimientos y deseos propios. En cuanto a la estructura del autoconcepto se observa como aquellas primeras abstracciones, propias de los años anteriores, van a ir paulatinamente transformándose e integrándose, por lo que es de esperar diferencias conceptuales entre los diferentes contextos en los que el joven vive sus experiencias, es decir, el familiar, el

escolar y el de las relaciones con los iguales, pero con una cierta conexión entre los rasgos, aunque estos en algunos casos sean opuestos.

Finalmente, en la adolescencia tardía, entre los 18 y 21 años, las relaciones sociales y concretamente los rasgos de los roles que desempeña, así como los valores y creencias personales constituirán los contenidos del autoconcepto. Será en este momento cuando, gracias al desarrollo del pensamiento formal, el individuo adquirirá la capacidad para coordinar abstracciones de orden superior y constituir un autoconcepto coherente e integrador de las diferentes concepciones que en los años anteriores se presentaban aisladas.

4.2. Fuentes determinantes del autoconcepto

El adolescente encuentra sus principales fuentes de autoestima en sus padres y en sus iguales. Parece que la influencia ejercida por los padres durante la infancia mantiene un importante influjo en este periodo. Los iguales son un referente en el que se mira el adolescente y constituyen, junto a los profesores y a otras personas significativas del contexto, otras fuentes influyentes en la organización y consolidación del autoconcepto.

Son muchos los autores que como Cardenal (1999) señalan que el autoconcepto es el resultado de la interacción con el ambiente y, particularmente, con el resultado de la

interacción valorativa con los demás. Una de las primeras y más importantes experiencias del individuo es la de ser querido por los padres. Este sentimiento estará presente cuando tome conciencia de sí mismo durante la adolescencia. La familia aporta reproducción de los modelos sociales, socialización y apoyo emocional y se irá paulatinamente adaptando a los diferentes miembros de la familia a medida que estos van cambiando. De esta manera, la amplia red de interacciones personales desarrollada en el seno familiar y la calidad de las mismas aportarán un referente muy importante para la consolidación del autoconcepto personal durante la adolescencia.

Otras personas significativas, entre las que se encuentran los compañeros de estudios y los profesores, también ejercerán una notable influencia en el aprendizaje, reconocimiento, valoración y ejecución de los diferentes papeles sociales a lo largo del proceso de construcción de una imagen de sí mismo, de manera que, primero la influencia familiar contribuirá a la formación de las primeras valoraciones sobre sí mismo y más tarde la de los iguales y la de otras personas relevantes constituirán el referente social necesario para el ajuste y la concepción del autoconcepto.

Finalmente, es necesario destacar que las experiencias propias y la autoobservación de la conducta son otros factores que ayudan conside-

rablemente a la conformación de la imagen de sí mismo. En este sentido, Gergen (1982), señala que las consecuencias que tiene la conducta del individuo en los demás constituye un factor importantísimo en la formación del autoconcepto. Bandura (1981) ya señalaba la importancia de la autoobservación y la autorrespuesta como componentes esenciales de la autorregulación de sí mismo.

4.3. La autoestima

El concepto de autoestima está relacionado con la percepción que tenemos de nuestra valía, constituyéndose esta a partir de los pensamientos, sentimientos y experiencias que se van teniendo a lo largo de la vida. Como es natural, cuando el conjunto de interacciones con los demás aporta una percepción positiva, el sentimiento hacia uno mismo será de satisfacción y, como señala Rosenberg (1979), un adolescente que valora positivamente sus acciones es una persona que está satisfecha del tipo de persona que es y, por tanto, le lleva a tener una autovaloración positiva.

La autoestima, al igual que el autoconcepto, se considera múltiple y diversa. Del mismo modo que en la etapa anterior, la autoestima se manifestará, en cada individuo, en sus diferentes dominios. Así será normal ver, especialmente en el primer tramo de la adolescencia, como el sujeto manifiesta diferentes grados de autoestima en las distintas dimensiones: la esco-

lar, la familiar, la que tiene que ver con sus relaciones en el grupo de los iguales, la relacionada con su nueva imagen física además de, especialmente en este momento, la relacionada con las consecuencias de sus experiencias sexuales y la que tiene que ver con sus expectativas profesionales. Cada una de estas dimensiones supone un impacto de diferente grado en el sujeto y constituirá un concepto parcial de la autoestima que poco a poco, aún con sus particularidades, se orientará hacia una consciencia global de la autoestima.

Esta denominada autoestima global vendrá determinada por las competencias manifestadas por el adolescente en cada una de las áreas o dimensiones señaladas y, sobre todo, por el valor que le dé a cada una de ellas. De este modo, un joven para el que el rendimiento académico sea importante pero se sienta poco competente tendrá previsiblemente una baja autoestima a pesar de tener una buena competencia en las relaciones sociales con los compañeros pero a la que no le da demasiada importancia, mientras que una chica que piensa que lo más importante es la relación con los iguales en lo que ella destaca, y por ello se siente muy satisfecha, puede llegar a manifestar una autoestima global alta a pesar de no tener resultados relevantes en otros dominios, como pueden ser el académico o el que tiene que ver con las destrezas físicas, pero a los que ella no le

da demasiada importancia. Por tanto, los jóvenes, aun teniendo competencias similares, diferirán en su grado de autoestima global en función de la valoración que ellos mismos otorguen a cada una de las dimensiones en particular.

Evidentemente, la variabilidad entre los individuos de esta edad es muy amplia, tanto si comparamos a los chicos, entre ellos, por un lado y a las chicas, entre ellas, por otro, como si lo hacemos comparando chicos con chicas. Aunque en general, se observa que lo que más predice la autoestima en ellos es la habilidad deportiva y el sentimiento de competencia, mientras que en ellas es el atractivo físico y las habilidades interpersonales (Oliva, 2001).

Por otro lado, la organización familiar sigue ejerciendo a esta edad una fuerte influencia en la predicción de la autoestima. Las familias que educan desde el afecto y el control favorecerán una motivación positiva en sus hijos adolescentes (Oliva, Parra y Sánchez, 1998). Por consiguiente, todo parece indicar que el amor y el cariño junto a las normas y la autoridad favorecen el sentimiento de confianza y seguridad en sí mismos (Bach, 2009).

Además de la familia, los iguales tienen en este momento una gran importancia, puesto que para los adolescentes sentirse queridos y valorados por los demás, por los compañeros en la escuela y por el contexto social en

general, supone la adquisición de un alto nivel de competencia y un buen indicador de alta autoestima global; aunque, como se ha señalado anteriormente, puede no ser suficiente en determinados sujetos que asientan su sentimiento de competencia sobre la base de los resultados académicos y la aceptación familiar. No obstante, existen algunos aspectos negativos a tener en cuenta en relación con estas predilecciones tal como señala Dubois, Bull, Sherman y Roberts (1998) cuando hablan del exceso de énfasis que el adolescente pone en ocasiones en alguno de los dominios. De este modo, cuando se pone un énfasis excesivo en la obtención de la aprobación por los demás, se corre el riesgo de descuidar otros ámbitos como el académico o el familiar. Por el contrario, en ocasiones, cuando se valora en exceso el área académica se puede correr el riesgo de desatender otras necesidades como son las derivadas de las relaciones sociales.

Finalmente, hay que señalar que una vez adquirida, la autoestima no va a permanecer estática, sino que oscilará en función de determinados acontecimientos que vivirá el adolescente. De esta forma, podemos observar que los cambios físicos de la pubertad, al inicio de la adolescencia, pueden ocasionar un descenso de los niveles de autoestima, del mismo modo que el inicio de las relaciones sexuales conllevará en muchos casos una inseguridad que puede hacer re-

sentirse el estado anímico. También, como es natural, podemos encontrar alrededor de estos momentos críticos una reacción inversa por parte de algunos jóvenes, por ejemplo, que el momento en el que se producen los cambios físicos sea favorable o que el inicio de las relaciones heterosexuales sea exitoso, teniendo en este caso, no un descenso de la autoestima sino un incremento de la misma.

4.4. La adquisición de la identidad personal

Castells (1994) señala tres características cuando trata de definir el concepto de identidad. En primer lugar, habla de un proceso de transferencias de un legado dinámico en relación con los rasgos sociales, culturales y familiares. En segundo lugar, destaca el protagonismo activo del propio sujeto en la construcción de su identidad, entendiendo que este no es un mero receptor de atributos. En tercer lugar, señala que el proceso no concluye solo con una apropiación de las características contextuales, sino que lo hace después de dotar al individuo de una particular visión de las cosas importantes de la vida. La actuación individual será, en consecuencia, la expresión de sentimientos de acuerdo a una particular forma de ordenar los valores personales, y esta última será la expresión de la identidad (García y Goenechea, 2009).

La identidad es el logro más importante de la personalidad ado-

lescente y un paso crucial en el camino para convertirse en un adulto productivo y feliz (Erikson, 1980). Se trata de definir los compromisos individuales de todo tipo, tales como la orientación sexual, la ideología, la convicción religiosa o el posicionamiento personal en el contexto cultural. De esta manera, la identidad se puede considerar como la concepción estructurada del yo, que incluye los valores, las creencias y los compromisos estables consigo mismo y con la sociedad. Por otro lado, lograr la identidad supone para el adolescente la exploración del medio y la posterior adquisición de un compromiso sólido con los valores y metas que él mismo elige.

El niño desde bien pequeño irá acumulando los resultados psicosociales de su experiencia que se convertirán en el germen de su identidad adulta. Sin embargo, no será hasta la adolescencia cuando estas características adquiridas en la niñez, mediante un proceso de búsqueda de la realidad, se transformarán en compromisos estables de los distintos roles de la vida diaria.

La mayoría de los investigadores, de modo especial Erikson (1980), agrupan a los jóvenes adolescentes en cuatro grupos según el momento en el que están en su trayectoria de progreso hacia la consecución de la identidad, pero estos progresos no los afianzarán hasta la llegada de la edad adulta.

Los diferentes estados por los que pasa este proceso de adquisición de la identidad han sido definidos como: difusión de la identidad, identidad de compromiso o hipotecada, identidad en moratoria y, finalmente, logro o adquisición de la identidad.

Los sujetos que se encuentran en estado de difusión no han adquirido ningún compromiso firme con los valores y metas sociales ni probablemente lo han hecho con anterioridad. En el caso de que en algún momento anterior hubiesen tratado de explorar posibilidades en este terreno es muy probable que desistieran, seguramente al sentirse abrumados por la situación. Por tanto, los jóvenes que presentan una identidad difusa no tienen una dirección clara en su vida.

Los sujetos con identidad de compromiso o hipotecada sí que tienen, a diferencia de los anteriores, un compromiso personal con determinados valores y metas, pero han llegado a este estatus sin pasar por un proceso de búsqueda de alternativas. Se trataría de jóvenes que han aceptado valores que otras personas han pensado y elegido para ellos. Lo más probable es que sean sus padres, sus profesores u otras personas muy influyentes. Pensemos, por ejemplo, en cualquier profesional que ha elegido para su hijo una profesión encaminada a continuar una tradición familiar.

Los jóvenes que viven una identidad en moratoria experimentan en su vida una retención prolongada del

proceso de búsqueda, experimentación y adopción de valores y metas. Estos adolescentes están sumidos en una crisis de identidad puesto que siguen experimentando y explorando más allá de lo que cabe esperar, pero sus actividades de búsqueda no le llevan a tomar decisiones duraderas a pesar de tener en cuenta diferentes posibilidades.

Finalmente, el logro de la identidad es propio de individuos que adquieren un compromiso claro con valores y metas elegidos por ellos mismos. Son jóvenes que han experimentado con las posibles alternativas y han finalizado su elección de acuerdo a las opciones posibles. Es característico que los jóvenes que han logrado su identidad tengan claro el camino a seguir y lo lleven a cabo con bienestar psicológico y satisfacción individual.

Como es evidente, no todos los individuos finalizan su adolescencia en el estado que hemos descrito como logro de la identidad. El no alcanzar la meta de logro puede ser debido a que los factores claves en el desarrollo del adolescente inciden de distinta manera en los sujetos a lo largo de la vida. Por este motivo, para comprender el proceso evolutivo que lleva a la adquisición de la identidad personal se hace necesario observar y analizar tres factores esenciales. En primer lugar, el desarrollo cognitivo adquirido, que le permite a cada sujeto afrontar las circunstancias cotidianas de ma-

nera diferente, por lo que será natural que algunos jóvenes se marquen unas metas que lleven implícito, para su logro, el esfuerzo y aprendizaje en un grado determinado, mientras que otros se propondrán alcanzar metas más modestas para las que no tendrán que explorar nuevos contextos ni abordar nuevos aprendizajes para su consecución.

En segundo lugar, es necesario destacar el papel de la familia, ya que esta constituye una influencia muy importante en el desarrollo y adquisición de la identidad y una fuente de unión y seguridad. Una relación segura facilita la consecución del logro de identidad. Además, este tipo de relaciones suele facilitar la libre opinión sobre las cosas, así como analizar y compartir las decisiones. Si los vínculos son muy fuertes con los padres pero estos no facilitan la libre decisión y limitan la toma de decisiones por parte del hijo, las posibilidades de adquirir una identidad hipotecada aumentan.

Quizás la tercera influencia más notable la constituyen las escuelas y los contextos culturales, puesto que aportan al individuo numerosas oportunidades para explorar entre los iguales, pero también facilitan las relaciones con jóvenes más mayores y con personas adultas. Este entramado de relaciones facilita el conocimiento y ayuda a resolver dudas esenciales para la toma de las propias decisiones. Compromisos como los vocacio-

nales, ideológicos, religiosos y otros se van a ir forjando a medida que estas relaciones vayan ganando mayores niveles de calidad.

5. DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

La socialización es un proceso que tiene lugar a partir de la interacción entre el individuo y la sociedad, mediante el cual el individuo adquiere, por medio del aprendizaje social, unas pautas de comportamiento de acuerdo a normas, unas costumbres y una identidad cultural propia. El joven desde su infancia se socializa en sintonía al grupo social al que pertenece, con el que mantendrá unas relaciones cada día más complejas que, junto a la familia, le permitirá adquirir su propia identidad social e intelectual.

Cuando se habla de adolescencia no podemos obviar que es una etapa importante en el desarrollo del sujeto, pero que no deja de formar parte del proceso evolutivo en su conjunto y que, por tanto, no podemos desligar la adolescencia de la etapa anterior de la infancia o de la posterior de la adultez. Lo más probable es que los aprendizajes adquiridos durante la infancia, por el efecto de la influencia familiar y social tengan una continuidad durante la adolescencia. De este modo, es muy posible que aquellos rasgos personales que caracterizaron al niño, tales como la introversión,

la autoestima, el temperamento y otros, continúen siendo las señas de identidad del ahora adolescente. Esto explica que, aunque los cambios experimentados por el adolescente en este momento sean muy importantes, no suelen tener un carácter radical ni en las relaciones familiares ni en las contextuales.

Del mismo modo, encontramos que esta nueva autonomía cognitiva y conductual que se adquiere cuando llega la adolescencia no está exenta de influencias familiares relacionadas con los valores y los sentimientos forjados a lo largo de la niñez. No es de extrañar por consiguiente, que la mayor parte de los jóvenes en la adolescencia continúen identificando a los padres como la mayor fuente de orientación, bienestar y asistencia (Toro, 2010).

El efecto beneficioso de una educación familiar puede ayudar a prevenir situaciones perniciosas en el futuro de los niños mientras que, al contrario, una educación familiar desnortada tiende a repercusiones múltiples y facilita que el chico encuentre diferentes problemas y situaciones percibidas como poco beneficiosas para lo que podríamos considerar como un desarrollo adecuado (Garrido, 2009). A lo largo de los siguientes párrafos insistiremos en la importancia de la educación infantil para abordar el estudio del desarrollo social del adolescente.

5.1. El adolescente y la familia

Durante la adolescencia se produce un cambio importante en la relación entre padres e hijos ya que las interacciones se transforman. Los vínculos familiares experimentan un giro hacia otros centros de interés por parte de chicos y chicas, decreciendo, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con la intimidad expresada por el afecto entre padres e hijos (Toro, 2010), e incrementándose en otros aspectos como los que tienen que ver con el aumento de la información de los nuevos campos de interés del adolescente en este momento. Esto significa que las influencias de los padres sobre los hijos se modifican con respecto a lo que han sido hasta ahora.

Murmi (2004) indica que en este momento la influencia de los padres aparece en tres importantes ámbitos. En primer lugar, dirigiéndose al desarrollo de intereses, metas y valores de sus hijos a través de su comunicación afectiva de expectativas y el establecimiento de normas. En segundo lugar, proponiéndoles la consecución de retos propios de su momento evolutivo ofreciéndoles modelos convenientemente orientados. En tercer lugar, ayudándoles a evaluar sus propios éxitos y fracasos facilitándoles el apoyo necesario e informándoles de los resultados alcanzados.

Como señala Urra (2008) la familia es la mayor instancia socializadora, pero precisa de consistencia ideológica y emocional sólida para

conformar estructuras de pensamiento, actitudes, hábitos y valores en sus hijos adolescentes. Por otro lado, es preciso resaltar que las influencias no solo se dan en la dirección que va de padres a hijos, sino que estas son recíprocas ya que el adolescente con su comportamiento puede condicionar la manera de pensar de los padres, su comportamiento y su equilibrio emocional.

5.1.1. Los conflictos entre padres e hijos

Normalmente los conflictos familiares se incrementan de forma significativa durante este periodo, de manera especial durante la adolescencia temprana, tendiendo a moderarse posteriormente a lo largo de la adolescencia media y final. Entre las razones de este incremento de la conflictividad podemos señalar la relacionada con el debilitamiento de los vínculos entre padres e hijos, probablemente como consecuencia del menor tiempo de convivencia efectiva y la divergencia de intereses. Otra de las razones la encontramos en la difícil compatibilidad entre la convivencia en el hogar y la que tiene lugar fuera de este en las relaciones de amistad en el grupo de iguales. El adolescente manifiesta una tendencia hacia relaciones autónomas en detrimento de su nivel de dependencia familiar. Los padres, por el contrario, interpretan estas conductas como peligrosas, no solo porque entienden que significa

una falta de respeto, responsabilidad y lealtad hacia ellos, sino porque, además, consideran que detrás de ellas está el riesgo de aproximarse a conductas arriesgadas como las drogas, el alcohol y las relacionadas con el sexo. De todos modos, estos conflictos, aunque comunes en la mayor parte de las familias con adolescentes, varían en función del género y del estilo educativo familiar.

A medida que avanza la adolescencia se va produciendo una tendencia a la disminución de las situaciones de conflicto entre padres e hijos. El adolescente en la búsqueda de su estabilidad emocional establecerá relaciones cada vez más consistentes con el grupo de iguales, trasladando las estrategias y conocimientos adquiridos con los amigos a las relaciones con los padres, lo que provocará al principio un desconcierto entre los padres y, posiblemente, con posterioridad, una aproximación y entendimiento de la posición de los hijos por parte de los padres. De manera que, si bien es cierto que este periodo está caracterizado por una situación de crisis y de conflicto, esta se irá normalizando en el plano relacional a lo largo de la adolescencia media y final. De todas formas, salvo excepciones, estos conflictos no suponen una ruptura emocional entre los componentes de la estructura familiar, más bien se produce una reorganización de valores, compromisos y entendimiento de las reglas.

Entre las razones que justifican estos cambios en la forma de afrontar las relaciones familiares se pueden destacar, por un lado, la mayor capacidad cognitiva y, por otro, la mayor importancia de las influencias de los iguales. La mejora cognitiva supone una nueva manera de pensar en ellos mismos y en los demás, así como una nueva forma de valorar las normas y de interpretarlas de acuerdo a los intereses propios y del grupo al que pertenece. Por otro lado, las influencias sociales propias del momento de la adolescencia, supone pasar más tiempo entre los demás lo que incrementa la adquisición de hábitos diferentes a los mantenidos en el hogar familiar y, generalmente, más satisfactorios. Así, como señala Oliva (2001) es posible que el joven trate de imponer estos principios relacionales propios del grupo de iguales en la relación con los padres, lo que en ocasiones lleva a estos a no encontrar la respuesta más adecuada a cada situación que explicaría las dificultades en la interacción con los hijos.

Cabe destacar que los jóvenes adolescentes que mantienen una estabilidad en las relaciones con los padres caracterizadas por la escasez de conflictos suelen tener mejor adaptación social y mayor rendimiento académico. Es muy posible que los buenos resultados académicos y el éxito en la adaptación social del joven sean razones importantes por las que disminuyen los conflictos fami-

liares por lo que, en consecuencia, podemos afirmar que las buenas relaciones familiares actúan como factor de protección ante las dificultades de adaptación del adolescente. Por el contrario, cuando las relaciones entre padres e hijos están caracterizadas por el conflicto es más probable que puedan aparecer más problemas de adaptación social.

El medio familiar, consiguientemente, juega un importante papel en el desarrollo de sus hijos en cuanto que influye en la consecución de su autonomía individual y de sus metas sociales. El grado de afecto y control utilizado en la crianza de los hijos estimula en un sentido u otro la iniciativa propia, de tal manera que el ajuste del adolescente será muy distinto en el caso de que los padres tengan o no en cuenta las opiniones de sus hijos. En la tabla 8.3., se recogen las características conductuales de padres e hijos según los diferentes estilos educativos familiares.

Parece, a la vista de los estudios realizados en este aspecto, que el estilo democrático es el que más protege de situaciones adversas durante la adolescencia y facilita el tránsito satisfactorio por esta etapa. Se puede afirmar que estos chicos y chicas alcanzan un buen ajuste psicosocial y un buen desarrollo en todas sus facetas. Ahora bien, no hay acuerdo a la hora de determinar las razones por las que estos jóvenes alcanzan este alto nivel de desarrollo psicosocial.

Por una parte, están los que piensan que es debido directamente al efecto de las prácticas educativas exigentes empleadas por los padres. Pero, por otro lado, también cabe pensar que los padres utilizan este estilo porque sus hijos muestran una mayor disposición y cooperación como consecuencia de su mayor madurez.

5.1.2. Las nuevas estructuras familiares

Las relaciones establecidas entre padres e hijos son diferentes según se trate de familias divorciadas, familias monoparentales o familias reconstituidas en las que pueden convivir hi-

jos de anteriores relaciones, de uno o de otro cónyuge o de ambos.

Estas nuevas relaciones conllevan ciertos riesgos psicológicos para el adolescente tales como el desequilibrio emocional, las manifestaciones irregulares de la conducta, las dificultades psicosociales y la aparición de comportamientos antisociales (Toro, 2010).

La inestabilidad familiar altera el carácter manifestado por el adolescente hasta ese momento, lo que junto a una situación de crisis propia de la adolescencia puede ocasionar trastornos que afectan al ajuste psicológico y social.

Estilos educativos familiares en la adolescencia	
Democráticos	Padres: hacen demandas razonables a sus hijos son exigentes y flexibles de forma equilibrada; son afectuosos, cariñosos, tolerantes y respetuosos, escuchan y expresan sus puntos de vista; fomentan la participación en la toma de decisiones. Hijos: Autoconcepto y autoestima ajustados; madurez personal, social y moral alta; persistencia en las tareas, creatividad y buen logro académico; fidelidad en los compromisos personales; buen estatus sociométrico.
Autoritarios	Padres: poco receptivos a las inquietudes de sus hijos; toman pocas decisiones en colaboración con sus hijos; suelen recurrir a procedimientos de fuerza y castigo; se muestran con frecuencia muy exigentes e injustos. Hijos: muestran bajo ajuste social; baja autoestima; poco competentes; conformistas; suelen tener buen rendimiento académico; poca participación social.
Permisivos	Padres: suelen ser despreocupados y desinteresados; no hacen demandas ni controlan; no imponen normas básicas de convivencia; presentan escasos valores y utilizan el regalo como instrumento educativo. Hijos: suelen ser inmaduros; poca persistencia ante las tareas con bajo rendimiento académico; desobedientes y violentos; bajo autoconcepto y baja responsabilidad en las tareas familiares, escolares y sociales.
Indiferentes / negligentes	Padres: no se implican en la educación de sus hijos; no manifiestan compromiso en tareas de apoyo y educación de sus hijos; tendencia a evitar inconvenientes por lo que no establecen normas; no suelen hablar de temas de interés con el joven. Hijos: baja tolerancia a la frustración; baja dedicación a las tareas y bajo rendimiento académico; escaso control emocional; bajo ajuste psicológico y tendencia a participar en actos delictivos y consumo de drogas.

Tabla 8.3. Patrones comportamentales de padres e hijos en la adolescencia

Algunas de estas reacciones ante la nueva realidad sociofamiliar Gervilla (2008) las resume en las siguientes:

- a) Tendencia a desarrollar constantes conflictos con los padres y a hacerse incontrolable por parte de estos.
- b) Manifestación de aislamiento, desapego o timidez que dificultan el desarrollo de las habilidades interpersonales.
- c) Manifestación de episodios de ansiedad crónica, miedo excesivo e irrealista, lo que les hace manifestarse como seres inmaduros, con poca confianza en sí mismos, conformistas, inhibidos, sumisos y aprensivos ante situaciones nuevas surgidas en un entorno no familiar.
- d) Tendencia al robo, a la fuga, que, junto a su desánimo, apatía y aislamiento le lleva a asociarse con compañeros que la comunidad considera indeseables, generalmente grupos de iguales con códigos de conducta relacionados con la marginalidad y la delincuencia.
- e) Reacción agresiva no socializada, caracterizada por una obediencia hostil, manifiesta o velada, un humor belicoso, una agresividad física o verbal, un espíritu de venganza y destrucción, desinhibición sexual, etc.
- f) Actos delictivos en grupo contra las estructuras y las limitaciones de nuestra sociedad.

Como se ha indicado, el adolescente se ve afectado por la ruptura de la unión entre sus padres, que le obliga a buscar un nuevo equilibrio socioemocional que le ayude a continuar con la búsqueda de su estatus final de adulto. Parece, por tanto, que lo fundamental no está en la ruptura de hecho de sus progenitores ni en la nueva reestructuración de los mismos con sus nuevas parejas, lo esencial es que el chico o la chica crezca con seguridad y con buenos lazos afectivos con sus padres y su entorno. Este vínculo le permitirá afrontar el nuevo periodo de adaptación y acomodación sin poner en riesgo su estabilidad y seguridad personal y afectiva. En este sentido, Castanys (2006) señala que las posibilidades de afrontar una situación de crisis depende de:

- a) Los aspectos individuales: historia personal, aprendizajes en la resolución de conflictos, vivencias de las relaciones de poder y de género, red social, etc.
- b) Las respuestas sociales: creencias y valores que tienen sobre el tema, capacidades de los sistemas sociales para adaptarse a los cambios, respuestas sociales que impulsen actitudes más positivas ante el cambio, etc.

Cuando se crea una nueva estructura familiar es probable que aparezcan los conflictos y las dificultades que ya existían en la historia anterior de cada cual, por lo que todo el bagaje

adquirido en las vivencias anteriores, así como los sentimientos y las expectativas se vierten en el nuevo núcleo lo que ayuda a resolver las nuevas necesidades y a reorganizar las nuevas estructuras de convivencia.

5.2. Las relaciones entre iguales y la socialización del adolescente

Los individuos tienden a organizarse en colectivos con la finalidad de satisfacer sus necesidades. Estas organizaciones cambiarán y se transformarán a lo largo de la adolescencia y progresivamente se irán adaptando a las características propias de la edad de los jóvenes. Desde el inicio de la adolescencia, los chicos y chicas sienten una fuerte necesidad de pertenencia. Esta necesidad les llevará, junto a otros jóvenes de su misma edad y condición, a constituir asociaciones grupales en las que compartir sentimientos, valores y criterios particulares de comportamiento. Para asegurarse la consecución de sus objetivos el grupo se estructurará alrededor de sus líderes, constituyendo una única entidad social en la que sus componentes compartirán experiencias y aprendizajes sociales. En el grupo lo más importante no será realizar acciones o actividades conjuntas y concretas, como por ejemplo, participar en una actividad deportiva organizada por la entidad escolar o en una fiesta de fin de semana organizada por ellos mismos, lo realmente importante es hacer compañía a los

amigos y compartir vivencias, experiencias o sentimientos. Se trata, sencillamente, de sentirse partícipe de una actividad o de un logro junto al grupo de iguales.

5.2.1. Las influencias en el grupo

Las múltiples influencias que se dan entre los miembros de un grupo serán el soporte sobre el que progresivamente se irán organizando y construyendo las normas de convivencia y de relación, las formas de pensar y de actuar, así como las expectativas ante las cosas esenciales de la vida en este momento. Así, por ejemplo, se establecen las pautas de comportamiento interno y de relación con los grupos y con miembros de otros grupos, se adoptan criterios ante determinados hechos sociales o actitudes ante las prácticas de carácter académico y futuro profesional. En este sentido, Brow (2004) señala que el grupo de iguales influye en cada uno de sus miembros y lo hace de muy diferente forma en cada uno:

- a) Influyendo de manera directa y explícita en las actitudes y conductas, potenciando algunas de ellas y limitando el desarrollo de otras.
- b) Regulando la normativa mediante conversaciones que van reforzando las normas de conducta y de pensamiento de los miembros del grupo.
- c) Suministrando oportunidades mediante la creación de ocasiones y

contextos en los que practicar y reforzar determinadas conductas.

Los grupos, además de determinar las preferencias de sus miembros en lo relativo a la forma de vestir, actitudes hacia el trabajo, las drogas, la música o la conducta social, ofrecen una estructura sólida y segura que limita y controla las interacciones y las decisiones de sus componentes. Esto hace que los miembros de un grupo mantengan un cierto parecido entre ellos que, a su vez, es una característica que les diferencia de otros grupos. Posteriormente, las relaciones de amistad se establecerán a partir de creencias, afinidades y preferencias.

Las amistades entre iguales durante la adolescencia aportan además de madurez personal y social, aprecio hacia las otras personas, empatía, fidelidad tanto hacia las personas como a hacia los compromisos establecidos con estas, afecto, gratificación, colaboración, ayuda, etc. Estos valores y actitudes están también presentes en la relación del adolescente con los adultos pero, en este caso, las aportaciones no son suficientes para el desarrollo pleno de dichos valores y actitudes, plenitud que solo se alcanzará a partir de la relación con sus iguales, con los que comparte necesidades y aspiraciones comunes.

Delval (1966) señala que los amigos aportan lo siguiente:

a) Un sistema de apoyo para las necesidades sociales y emocionales,

compartiendo consejo y posesiones valiosas, actuando como aliados leales.

- b) Estabilidad y apoyo en momentos de transición o crisis como los que se dan en los momentos de los cambios físicos propios de la pubertad, durante el proceso de divorcio de los padres o en los cambios de centro escolar.
- c) Ayudas al desarrollo del juicio moral y los valores sociales
- d) Apoyo para el mantenimiento y mejora de la autoestima haciendo posible la integración en el grupo
- e) Oportunidades para el desarrollo de la competencia interpersonal necesaria para las relaciones con los adultos y de manera especial con las de pareja.
- f) Compañía, entretenimiento y estímulo.
- g) Ayuda en el proceso de separación de los padres, contribuyendo a la independencia.
- h) Mejoras en el desarrollo de las actitudes sexuales, en la adopción de conductas propias de su género y elección de pareja, facilitando modelos y experiencias en este sentido.

En suma, las relaciones con los amigos constituyen experiencias muy gratificantes y enriquecedoras para el adolescente. Igualmente estas pueden considerarse como un síntoma de la posesión de habilidades interpersonales y de un buen ajuste psicosocial.

La inmensa mayoría de jóvenes transitan de forma satisfactoria por este periodo, pero también es cierto que hay jóvenes que no se benefician de la amistad por sus dificultades para conseguirla. Un ejemplo lo tenemos en los adolescentes con escasas habilidades sociales, lo que les puede llevar a ser rechazados o ignorados por el grupo, situándolos en una posición en la que es muy difícil evitar el sufrimiento personal y social, así como los problemas de ajuste psicológico.

5.2.2. *Evolución del grupo*

Los grupos van configurándose en la última fase de la niñez, coincidiendo con los últimos cursos de la educación primaria. Con la llegada de la adolescencia los grupos van a ganar fortaleza y cohesión. El desarrollo de estos grupos transcurrirá desde la fase propia de la pandilla unisexual, la fase de interacción entre pandillas de diferente sexo, las pandillas mixtas y, finalmente, las relaciones de pareja.

La pandilla unisexual agrupa durante la adolescencia temprana a grupos de jóvenes de entre cinco y siete miembros, de la misma edad, clase social y sexo. Estas agrupaciones muy pronto establecen sus propias normas y muestran sus señas de identidad, y lo hacen exhibiendo un tipo de indumentaria, una forma de hablar y un modo de comportarse que determinan unas características propias y diferenciadoras de las de otros grupos. En las pandillas unisexuales se adquieren las experien-

cias y las habilidades necesarias para acceder con las garantías necesarias a la siguiente fase en la que interactuarán con miembros del otro sexo. Por otra parte, también los componentes de estos grupos adquieren durante esta fase las habilidades de comprensión y la práctica de conductas socialmente aceptables. En ocasiones, los efectos de estas agrupaciones son considerados negativos. Un ejemplo lo tenemos cuando las normas internas impuestas llegan a limitar las relaciones de sus componentes con los de otros grupos. Por otro lado, estos grupos de iguales suelen actuar entre sí sin supervisión de los adultos pudiendo adoptar normas de carácter tanto antisocial como prosocial en función de las características de sus componentes.

En un segundo momento, aunque sin perder totalmente la estructura y las normas de la pandilla unisexual, se inicia una relación entre los miembros de unos y de otros grupos. Estas relaciones son, en un primer momento esporádicas y se dan como consecuencia de actividades colectivas organizadas por ellos mismos como, por ejemplo, salir de fiesta durante un fin de semana. En otras ocasiones estos encuentros se realizan por entidades culturales, académicas o de otra índole pero, del mismo modo, facilitan el encuentro entre jóvenes de diferente sexo y pandillas. Estaríamos hablando en este caso de lo que se ha llamado fase de interacción entre pandillas unisexuales que aprovecharían oportunidades

como las señaladas para conocerse unos a otros y posibilitando, de este modo, momentos de encuentro para la actuación y el aprendizaje al ofrecer unos a otros modelos de interacción. Podría ser lo que Brown (2004) llama modelamiento conductual, es decir, la adquisición de actitudes y formas de conducirse por imitación de los miembros del grupo.

La tercera fase del desarrollo grupal es lo que llamamos pandilla mixta, formada a partir de la cada vez más frecuente interacción entre pandillas unisexuales de diferente sexo. En estos casos las pandillas son mucho más numerosas, con frecuencia llegan a ser el triple de componentes que en las anteriores estructuras grupales. Presentan una asimetría de género, siendo los chicos algo mayores que las chicas, presentando además, una baja cohesión entre sus miembros. Estas agrupaciones ayudan a comprender y desarrollar las relaciones sociales en un primer momento, para más tarde ayudar en la información y la comprensión de las relaciones heterosexuales. El grupo sigue teniendo, al igual que en la fase anterior, sus señas de identidad en cuanto a la forma de vestir, manifestar las preferencias musicales, sus actitudes ante diferentes problemas sociales como las drogas o el consumo de alcohol y la percepción sobre las tareas académicas y de proyección profesional. Desarrollan incluso la forma de interpretar las relaciones y los comportamientos con los adultos. Sin embargo, estas

pandillas que tanto aportan durante la adolescencia irán poco a poco transformándose y dando paso a las relaciones de pareja. Ahora bien, la experiencia habrá dejado en los jóvenes un bagaje de aprendizajes útiles para la construcción de futuras relaciones bien sean de grupo o de pareja.

La cuarta y última fase del desarrollo grupal es la que tiene que ver con las relaciones de pareja. A partir de ahora la relación más habitual será esta última, mientras que las de la antigua pandilla se irán poco a poco diluyendo. Lo más importante en todo caso son las experiencias y los aprendizajes adquiridos que facilitarán el desarrollo de capacidades para afrontar en etapas superiores su incorporación a otro tipo de agrupaciones bien sean académicas o profesionales.

Finalmente, cabe señalar la importancia que supone la influencia familiar sobre el adolescente en su tránsito por este complejo periodo del desarrollo. Parece que muchas normas del grupo de iguales son extensiones de las adquiridas en el hogar. De manera que aunque estas normas aprendidas en el contexto familiar se modifiquen cuando el joven se aproxima y tiene sus primeras relaciones de grupo, lo cierto es que suponen una gran ayuda en los primeros momentos de acercamiento al mismo

5.2.3. El conformismo entre iguales

Anteriormente se han señalado algunas de las influencias positivas que

la pertenencia al grupo de iguales tiene sobre el desarrollo de los individuos que lo componen, pero, aunque estas influencias son las más importantes, no podemos obviar que estas pueden darse otras de consideración negativa. Uno de los efectos negativos es precisamente el conformismo de alguno o algunos de sus miembros ante las presiones de los otros. Cabe señalar que el mayor grado de conformismo se da entre los adolescentes durante la adolescencia inicial, es decir, entre los 11 y los 13 años. En este periodo los jóvenes se muestran más susceptibles a la presión de los demás, dándose una tendencia a la disminución del grado de conformismo a partir de esta edad.

El mayor o menor conformismo está directamente relacionado con las características personales del adolescente. Así, los chicos y las chicas que se sienten competentes y útiles, se muestran más resistentes a las presiones de los demás. Por el contrario, encontramos un alto nivel de conformismo en aquellos adolescentes que tienen una gran necesidad de apoyo por parte del grupo. Esta necesidad puede ser consecuencia, entre otras razones, de las frágiles relaciones familiares o por encontrarse en una posición socio-métrica bastante desfavorable, como es la condición de ignorado o rechazado.

En referencia al género, parece que las chicas son más vulnerables y más conformistas que los chicos. Posiblemente la razón la encontramos

en el hecho de que entre ellas se establecen relaciones más íntimas, lo que proporciona un alto nivel de transferencias de sentimientos y emociones muy valorados entre ellas, pero también les lleve a ser más influenciables por temor a no conseguir ese nivel de intimidad profundo en sus relaciones de grupo.

En cualquier caso, una vez más, cabe señalar la enorme importancia que pueden ejercer las relaciones familiares sobre las de sus hijos con sus iguales y el grado de conformidad en los casos de presiones en el grupo. Como es natural, la familia que mantiene vínculos fuertes con sus hijos ejerce una fuerza de protección ante situaciones y comportamientos no deseados.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M., Navarro, J. I., López, J. M., y Alcalde, C. (2002), "Pensamiento formal y resolución de problemas matemáticos". *Psicothema*, Vol. 14, n.º 2, 382-386.
- Bach, E. (2009), *Adolescentes "qué maravilla"*. Barcelona: Plataforma.
- Badillo, I. (ed.) (1998), *Las culturas del ciclo vital*. Barcelona: Bardeñas.
- Bandura, A. (1981), *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Brown, B. (2004), Adolescent's relationships with peers, en Lerner, R.

- M. y Steinberg, L. (eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New Jersey: Wiley
- Castells, M. (1994), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. II. Madrid: Alianza.
- Cardenal, V. (1999), *Autoconocimiento y autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona: Aljibe.
- Carretero, M. y León, J. A. (2001), “Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia”, en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza
- Carretero, M. (1980), “Investigaciones sobre el pensamiento formal”. *Revista de psicología general y aplicada*, 35, 1-28.
- Castanys, E. (2006), “Familias reconstituidas y adolescencia. *Aula de innovación educativa*, 149, 19-23.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. (1990), *The nature of adolescence*. Londres: Routledge.
- Corral, A. (1986), “Las dificultades de enseñar el razonamiento proporcional”. *Infancia y aprendizaje*, 35, 47-58.
- Delvall, J. (1966), *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI
- Dubas, J. L., Petersen, A. C. (1993), “Female pubertal development”, en M. Sugar (ed.), *Female adolescent development*. New York: Brunner Mazel.
- Erikson, E. H. (1980), *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Funes, J. (2010), *9 ideas clave para educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- García, J. A., y Goenechea, C. (2009), *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Garrido, V. (2009), *Mientras vivas en casa. Habilidades y práctica de la inteligencia educativa*. Barcelona: Sello Editorial S. L.
- Gervilla, A. (2008), *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación social y valores*. Madrid: Narcea.
- Garaigordobil, M., Durá, A. (2006), “Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en los adolescentes de 14 a 17 años”. *Análisis y modificación de conducta*, 32, 37-64.
- Gergen, K. J. (1982), “From self to science: What is there know?”, en J. Suls (eds.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N. J.: Ellbaum.
- Homs, O. (1995), *Exits i fracàs a Catalunya*. Barcelona: CIREM.
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1958), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. París: P.U.F.
- Jones, M. C., Mussen, P. H. (1958), “Selfconceptions, motivations, and interpersonal attitudes of early and late-maturing girls”. *Child development*, 29, 491-501.

- L'Ecuyer, R. (1985), *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009), "Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital". *Psicothema*, 21, 537-542.
- Murmi, J. E. (2004), "Socialization and self-development", en Lerner, R. M. y Steimberg, L. (dirs.): *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken. New Jersey: Wiley.
- Oliva, A. (2001), "Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia", en J. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, J. M. (1999), "Concepciones de los aprendizajes en física. Diferencias individuales". *Infancia y aprendizaje*, 88, 3-24.
- Oliva, A., Parra, A., y Sánchez, I. (1998), "Estilos parentales y autoestima durante la adolescencia". *Actas IX Simposio de Salud Materno-infantil*. Granada, 1998.
- Piaget, J. (1970), "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta", en J. Delval (comp.), *Lecturas de psicología del niño*, vol. 2. Madrid: Alianza
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Padrón, I., y García, M. (2009), "¿Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares", *Psicothema* Vol. 21, n.º 2, 268-273.
- Roger, C. (1986), *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1979), *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Toro, J. (2010), *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.
- Vazquez, S. M. (1990), "Rendimiento escolar, estilos de aprendizaje y pensamiento formal". *Revista Española de Pedagogía*, 187, 461-479.
- Urra, J. (2008), *¿Qué ocultan nuestros hijos? El informe que nos cuenta los secretos de los adolescentes y lo que callan sus padres*. Madrid: Narcea

GLOSARIO

Adolescencia. Es una etapa en la vida del ser humano que transcurre entre la infancia y la adultez. Se inicia aproximadamente a los 12 años y finaliza, según muchos autores, entre los 18 y los 20 años. Es un ciclo en el que se dan importantes cambios psicológicos que conducirán al individuo a la toma de importantes decisiones en los ámbitos personal y social y que darán lugar a la constitución de los rasgos característicos del individuo adulto.

Autoconcepto. Se refiere a una serie de atributos que un individuo piensa que le definen. Estas cualidades incluyen aspectos relacionados con la

apariciencia física, las habilidades sociales e intelectuales, las actitudes y los valores

Autoestima. Valoración de uno mismo a partir de los sentimientos generados por la experiencia individual. Está ligada al autoconcepto por tratarse del aspecto valorativo de la concepción que se tiene de sí mismo.

Conformismo entre iguales. Obediencia fácil y voluntaria orientada a la adaptación de las exigencias y mandatos de los otros

Estilo educativo familiar. Forma particular empleada en cada contexto familiar para educar a los hijos, determinada por el control y el afecto con que ejercen dicha acción educativa. Se distinguen esencialmente cuatro estilos diferentes: democrático, autoritario, permisivo y negligente o indiferente.

Identidad personal. Conciencia que una persona tiene de sí misma y que le distingue de los demás. Incluye un compromiso con las creencias y los valores de orden personal y social.

Menarquía. Hace referencia a la aparición de la primera menstruación.

Operaciones formales. Capacidad de pensamiento abstracto que empieza su desarrollo a partir de los 11 años y que se caracteriza por el hecho de que el individuo desarrolla reglas de actuación a partir de la reflexión interna y, a diferencia de la etapa anterior, los hechos concretos dejan de ser necesarios como objetos de pensamiento.

Pandilla unisexual. Grupo numeroso de jóvenes de chicos o chicas, de características y normas similares que durante la adolescencia se organizan de manera voluntaria compartiendo vivencias y experiencias.

Pubertad. Etapa de importantes cambios biológicos que se inician alrededor de los 11-12 años en las chicas y 13-14 en los chicos y que suponen la adquisición del aspecto corporal adulto y de la madurez sexual. Coincide con el inicio de la adolescencia y finaliza con la maduración del sistema reproductor.

Razonamiento hipotético-deductivo. Capacidad de los adolescentes para resolver problemas partiendo del análisis de todos los factores posibles que pueden afectar a la respuesta. Lo hacen deduciendo y comprobando ordenadamente posibles hipótesis.

LECTURAS RECOMENDADAS

Bach Corvacho, E. (2009), *Adolescentes “qué maravilla”*. Barcelona: Plataforma.

Esta autora se dirige a los padres y madres de adolescentes con propuestas claras y directas. Observa la adolescencia desde la perspectiva familiar contraponiendo los buenos y los malos momentos que la relación educativa de los jóvenes conlleva; pero, sobre todo, afronta las claves de la educación de los hijos adolescentes desde la acertada combinación entre la ternura, propia de los sentimientos

naturales de padres, con la autoridad que necesariamente es preciso ejercer en estos momentos tan complejos para sus hijos.

Garrido Genovés, V. (2009), *Mientras vivas en casa. Habilidades y práctica de la inteligencia educativa*. Barcelona: Sello Editorial S.L.

El autor analiza la capacidad de los padres para adaptar el estilo educativo a las particularidades del adolescente a partir de lo que él llama Inteligencia Educativa. Analiza los diferentes riesgos a los que está sometido el adolescente, tales como el consumo de drogas, el acoso entre iguales, las conductas delictivas, los comportamientos sexuales no deseados, etc., y cómo estos riesgos se pueden prevenir desde el entorno familiar a partir del uso de la Inteligencia Emocional.

Funes Ariaga, J. (2010), *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó

Se trata de una recopilación de propuestas educativas para adultos involucrados en la educación de adolescentes. Las ideas expuestas por el autor son el resultado de una larga experiencia en la educación de adolescentes. Destaca la necesidad de conocer al adolescente y lo que significa la adolescencia para poder poner en práctica los medios y las estrategias adecuadas para su educación.

Toro Trallero, J. (2010), *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.

El adolescente se enfrenta a una serie de retos durante la adolescencia con los que se tiene que enfrentar, se trata de situaciones complejas que requieren una adaptación adecuada. Estas situaciones son, entre otras, las nuevas demandas sociales, las nuevas exigencias, los nuevos intereses, las nuevas obligaciones, el nuevo aspecto corporal, etc. Estas adaptaciones no siempre son fáciles y, a veces, ocasionan trastornos y disfunciones que el autor analiza meticulosamente desde diferentes ámbitos del conocimiento, pero destacando al mismo tiempo el papel de la familia.

Urza Portillo, J. (2008), *¿Qué ocultan nuestros hijos? El informe que nos cuenta los secretos de los adolescentes y lo que callan sus padres*. Madrid: Narcea.

En este libro el autor analiza las preocupaciones de los padres con respecto a sus hijos adolescentes. Lo hace a partir del análisis de las respuestas obtenidas en una encuesta realizada en toda España, tanto en centros educativos públicos como privados y tanto en el medio urbano como rural. A partir de ahí analiza aspectos como los secretos de los adolescentes, los temas que no se hablan en el ámbito familiar o lo que los padres tienen que hacer en ocasiones para intentar mantener unas relaciones equilibradas con sus hijos.

Olivares Rodríguez, J., Rosa Alcázar, A. I. y García-López, L. J. (2004), *Fobia social en la adolescencia: el*

miedo a relacionarse y a actuar ante los demás. Madrid: Pirámide.

Describen de manera rigurosa la fobia social, un problema frecuente que se inicia durante la adolescencia y que interfiere de manera muy relevante en la vida de los menores que lo padecen. Con este libro, estudiantes y maestros pueden comprender mejor qué es, cómo se inicia y qué repercusiones tiene la fobia social en el ajuste escolar y para relacionarse con los demás, en un periodo evolutivo en el que cobran especial importancia las interacciones con los iguales y las relaciones románticas.

Stassen Berger, K. (2007), *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana D. L. Realiza una revisión completa de los componentes del desarrollo biosocial, cognitivo y psicosocial en la infancia y adolescencia, fundamentado en evidencia empírica reciente y apoyado por ejemplos que pueden facilitar la comprensión de contenidos teóricos. El libro integra adecuadamente conocimientos teórico-prácticos y proporciona al lector herramientas para una mejor asimilación de los contenidos a través de resúmenes, preguntas clave y ejercicios de evaluación.

ENLACES DE INTERÉS

Guía para entender a los adolescentes (Canal Odisea). Colección de cinco vídeos que analizan aspectos

físicos, comportamentales, sociales y emocionales del adolescente a través de estudios de casos y experimentos. Los temas tratados en los vídeos son: la asunción de riesgos, consumo de alcohol, conducta sexual, cambios de humor, y patrones de sueño. Documentales descargables en el enlace: <http://www.serieonline.net/guia-para-entender-a-los-adolescentes/>

www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/estudios/home.htm. Plan nacional sobre drogas. Página web de referencia sobre el consumo, percepciones y opiniones de la población española ante las drogas. Resulta de especial relevancia los datos actualizados de la Encuesta Estatal sobre uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias (ESTUDES) que se realiza en estudiantes de 14-18 años que cursan Enseñanzas Secundarias.

www.institutodesexologia.org/es. Página elaborada por miembros de la Federación Española de Sociedades de Sexología que abordan la sexología desde una perspectiva interdisciplinar. Este recurso web concede especial atención al desarrollo de la sexualidad en la adolescencia, y valiosos materiales educativos sobre educación sexual en Educación Primaria.

CAPÍTULO 9.- DESARROLLO ADULTO Y ENVEJECIMIENTO

Silvia Gión, Neli Pérez e Ignasi Navarro

1. INTRODUCCIÓN
2. DESARROLLO FÍSICO
 - 2.1. El proceso de envejecimiento
 - 2.2. Cambios físicos
 - 2.3. Salud y esperanza de vida
3. DESARROLLO COGNITIVO
 - 3.1. Los procesos sensoriales, perceptivos y la ejecución psicomotora
 - 3.1.1. *Los procesos sensoriales*
 - 3.1.2. *Los procesos perceptivos*
 - 3.1.3. *La ejecución psicomotora*
 - 3.2. La atención y la memoria
 - 3.2.1. *La atención*
 - 3.2.2. *La memoria*
 - 3.3. Los procesos psicológicos superiores: inteligencia, creatividad y sabiduría
 - 3.3.1. Inteligencia
 - 3.3.2. Creatividad
 - 3.3.3. Sabiduría
4. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD
 - 4.1. Concepto y modelos
 - 4.2. El comportamiento adulto
 - 4.3. La adaptación y el proceso de envejecer
5. DESARROLLO SOCIAL
 - 5.1. La familia
 - 5.2. El trabajo
 - 5.3. Las relaciones interpersonales
6. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

Este capítulo aborda, desde la perspectiva de la Psicología Evolutiva, el estudio de dos etapas del ciclo de la vida humana: la edad adulta y la vejez. Tras realizar una aproximación al concepto de envejecimiento y a algunos de los cambios físicos que lo acompañan, se presentan algunos aspectos básicos sobre el desarrollo en estas etapas en diferentes ámbitos: en cuanto al desarrollo cognitivo, se analizan algunos cambios en los procesos sensoriales, perceptivos, en la atención y memoria y en los procesos psicológicos superiores. Se consideran a continuación aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad, resaltando la enorme complejidad y diversidad como característica significativa del comportamiento adulto, y la importancia de la adaptación personal al proceso de envejecimiento. Por último, se realiza una aproximación al desarrollo social considerando algunos contextos en los que tiene lugar: familia, trabajo y relaciones interpersonales.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los 70 del siglo pasado la “nueva concepción” de la Psicología Evolutiva supone, entre otros cambios, que el estudio del desarrollo se amplíe a toda la vida de las personas.

Haciendo referencia al título de este capítulo, diversas son las definiciones realizadas sobre desarrollo y envejecimiento y, en muchas de ellas, el concepto de envejecimiento está asociado a deterioro. A pesar del título, se ha incluido el envejecimiento dentro del desarrollo, entendiendo el desarrollo como proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida, y el enveje-

cimiento como última etapa de la vida de las personas en la que el desarrollo presenta una dinámica específica. Por otro lado, se parte de la presencia de múltiples influencias que moldean el desarrollo y que, siguiendo la clasificación realizada por Baltes, Reese y Lipsitt (1980) se pueden agrupar como: factores relacionados con la edad, factores relacionados con la historia y la cultura, y factores no normativos o aleatorios (idiosincrásicos).

A lo largo del capítulo se realiza una síntesis de los procesos de desarrollo físico, cognitivo, de la personalidad y social que tienen lugar en el periodo evolutivo ante el que nos encontramos.

2. DESARROLLO FÍSICO

2.1. El proceso de envejecimiento

El cuerpo humano alcanza su madurez entre los 25 y los 30 años, momento en que se consideran mayores los niveles de salud y vitalidad. Pero ¿cuándo comienza nuestro cuerpo a envejecer?, y ¿qué entendemos por envejecimiento? Se añaden a continuación algunas aportaciones que ayudan a comprender este concepto. Muchas de ellas parten de la consideración del envejecimiento como deterioro y especifican las características del mismo: se producen cambios en la composición química del cuerpo, disminución de la masa muscular, cambios degenerativos que incluyen modificaciones en el ritmo cardíaco máximo, en la capacidad vital, etc., disminución de la capacidad para responder de manera funcional a las variaciones del ambiente, incremento en la vulnerabilidad a enfermedades y mortalidad de las personas, etc. (Cristofalo, 1991).

Existen otras aproximaciones al estudio del envejecimiento, como la que realiza la Organización Mundial de la Salud (OMS), que resalta la importancia de diferenciar entre *envejecimiento como proceso* (o “envejecimiento normal”) para referirse a los cambios biológicos universales que guardan relación con la edad y que no están afectados por la influencia de enfermedades o del entorno, y *proceso de envejecimiento* en el que

cobran importancia factores como los efectos del ambiente, las enfermedades, el estilo de vida, etc., que pueden tener relación con el envejecimiento en sí pero que no se deben al mismo.

Algo parecido ocurre cuando se habla de *envejecimiento primario* como fenómeno universal e inevitable, que hace referencia a aquellos procesos de desarrollo biológico; genéticamente programado, que ocurren en todas las personas, y, por otra parte, de *envejecimiento secundario*, que describe los procesos de desarrollo que aumentan con la edad y que tienen que ver con factores que se pueden controlar (por ejemplo, la práctica regular de ejercicio físico, el mantenimiento de una alimentación equilibrada, etc.) y con la influencia del ambiente.

Existe consenso en reconocer que el proceso de envejecer es bastante complejo y que no es posible precisar con exactitud cuándo comienza; ya que no se da de forma simultánea en todo nuestro organismo y, por otra parte, también existen importantes diferencias interindividuales debidas tanto a factores genéticos como ambientales.

Por último, hay que añadir que la OMS ha fomentado la idea de *envejecimiento activo*, que anima al “proceso de hacerse mayor sin envejecer mediante el desarrollo continuado de actividades físicas, sociales y espirituales a lo largo de toda la vida”.

2.2. Cambios físicos

Es innegable que nuestro cuerpo experimenta cambios que guardan alguna relación con la edad, pero ¿por qué se produce el envejecimiento de nuestro cuerpo? ¿cuál es la causa del este envejecimiento biológico? Se tendría que dedicar más de un apartado de este capítulo para tratar de esbozar una explicación completa a las anteriores cuestiones y para dar cuenta de los numerosos y complejos cambios a nivel físico que se producen en nuestro cuerpo tras convertirnos en adultos desde el punto de vista madurativo.

Existen diferentes teorías acerca del envejecimiento biológico: las Teorías Celulares postulan que la vida de las personas está determinada por procesos que tienen lugar en la célula o por un programa que reside en los genes de la especie. Las Teorías Fisiológicas, complementarias a las anteriores, consideran que las principales causas del envejecimiento se encuentran fuera de la célula y se basan en cambios estructurales y funcionales que experimentan órganos, estructuras y sistemas.

Se tratará de recoger, a continuación, algunos cambios que se producen en diferentes sistemas a medida que nuestro cuerpo “envejece”:

- Sistema Nervioso Central: se produce una disminución en el peso del cerebro que puede deberse tanto a una pérdida de neuronas como a una disminución en su

tamaño. Muchas investigaciones han determinado que el proceso de envejecimiento cerebral va acompañado de una pérdida de neuronas, fenómeno que no se da en todas las especies y que no se produce por igual en todos los individuos. Por otra parte, la reducción tiene lugar de forma desigual en diferentes partes del cerebro humano y son relevantes para nosotros las pérdidas que tienen lugar en determinadas zonas o estructuras por sus consecuencias en el funcionamiento psicológico (por ejemplo; en el hipocampo, implicado en los procesos de memoria, y en los lóbulos frontales, relacionados con el control de determinados procesos cognitivos y motores). Además de lo anterior, también se producen cambios en las sinapsis y en la estructura de las neuronas: en el núcleo, implicado en su funcionamiento, en el esqueleto neuronal, fundamental en la formación y almacenamiento de neurotransmisores, en las ramificaciones de las dendritas y en la composición de la mielina, fundamental para la conducción neuronal.

- Sistema Nervioso Autónomo: tienen consecuencias en determinadas funciones corporales implicadas en el control de determinadas actividades fisiológicas, modificación en la presión sanguínea, el sueño, ritmo cardíaco, etc.

- Sistema inmunológico: la producción de anticuerpos alcanza su punto máximo en la adolescencia y posteriormente empieza a disminuir. Los cambios que se producen en el sistema inmunológico tienen consecuencias como: dificultad para reconocer células normales/anormales, producción de errores en la formación de anticuerpos, incapacidad para producir la cantidad de anticuerpos necesaria, etc.
- Sistema endocrino: se observan cambios en la respuesta de órganos como el riñón, el páncreas, los ovarios, en nuestra capacidad para reaccionar ante situaciones que implican estrés, etc.
- Sistemas muscular y óseo: disminución del tejido muscular de forma más rápida a partir de los 50 años así como pérdida de dureza de los huesos; estos se van haciendo más frágiles y porosos.

2.3. Salud y esperanza de vida

El modelo biomédico parece ser insuficiente para explicar el proceso de salud-enfermedad. Los planteamientos actuales, sin dejar de considerar los aspectos positivos del modelo biomédico, mantienen que múltiples factores: biológicos, psicológicos y sociales, influyen en nuestra salud. Desde este modelo biopsicosocial la salud es algo que alcanza el individuo cuando tiene cubiertas sus necesidades biológicas, psicológicas y sociales. (En 1946 la OMS definió la salud como “un estado total de bienestar físico, mental y social, y no solo ausencia de enfermedad”).

Son numerosos los estudios que han puesto de manifiesto la existencia de relación entre nuestro comportamiento y nuestra salud, lo que es fundamental de cara a la prevención e intervención durante el desarrollo durante la edad adulta y envejecimiento. Recordemos cuando se

SISTEMA	CAMBIOS
SISTEMA NERVIOSO CENTRAL	Disminución del peso del cerebro, pérdida de neuronas y cambios en las sinapsis, estructura, composición de la mielina, etc.
SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO	Cambios en funciones relacionadas con el control de actividades fisiológicas, presión sanguínea, sueño, ritmo cardíaco, etc.
SISTEMA INMUNOLÓGICO	Disminución en la producción de anticuerpos, errores en la formación de los mismos, dificultad para reconocer células normales/anormales, etc.
SISTEMA ENDOCRINO	Cambios en el riñón, páncreas, ovarios, en nuestra reacción ante el estrés, etc.
SISTEMA MUSCULAR	Disminución del tejido muscular.
SISTEMA ÓSEO	Pérdida de dureza.

Cuadro 8.1. Cambios físicos en el desarrollo adulto y envejecimiento

ha hecho referencia con anterioridad a aquellos factores controlables y relacionados con el estilo de vida, hábitos de alimentación, ejercicio físico, etc. y que se han incluido en el *proceso de envejecimiento* que mencionaba la OMS y en el concepto de *envejecimiento secundario*.

Existe consenso en admitir que determinados aspectos de nuestra conducta guardan una relación estrecha con la salud. En este sentido, se sabe que algunos factores de riesgo asociados a la mortalidad y al desarrollo de enfermedades son en estrés psicológico, relacionado con el desarrollo del cáncer y con el funcionamiento del sistema inmunológico, determinados patrones de personalidad, el consumo excesivo de alcohol, el tabaco, etc. En el otro lado de la balanza, también existen factores de protección o reductores del riesgo como la práctica de ejercicio físico de forma regular, el mantenimiento de una dieta equilibrada, rica en fibra y baja en grasas,

la existencia de apoyo social, los cuidados médicos regulares, etc.

Aunque no se profundizará en ello, también se ha investigado la relación entre la salud y otras variables como el género, el estado civil, la educación y el estatus socioeconómico.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2005), la esperanza de vida al nacer es de 76,96 años para los hombres y 83,48 para las mujeres, siendo las tres principales causas de mortalidad en nuestro país: las enfermedades cardiovasculares, los tumores y las enfermedades del sistema respiratorio. Las últimas estadísticas reflejan además un incremento en número de fallecimientos por enfermedades del Sistema Nervioso (donde se incluyen las demencias) y por trastornos mentales.

Años	Total	Hombres	Mujeres	Diferencia
1941	50,10	47,12	53,24	6,12
1961	69,85	67,40	72,16	4,76
1981	75,62	72,52	78,61	6,09
1991	76,94	73,40	80,49	7,09
1996	78,11	74,53	81,70	7,17
2001	79,44	76,07	82,82	6,75
2005	80,23	76,96	83,48	6,52

Cuadro 8.2. Esperanza de vida al nacer. Adaptado de INE (2007)

3. DESARROLLO COGNITIVO

Se realiza en este apartado un repaso general sobre los cambios cognitivos que tienen lugar en la edad adulta y la vejez. Aunque muchos de los estudios realizados al respecto concluyen que el proceso de envejecer va acompañado de cierto deterioro cognitivo, parece que este no se da por igual en toda la población, es menos severo y más tardío, no es homogéneo y muchas de las conclusiones a las que se han llegado podrían estar influenciadas por cuestiones metodológicas.

3.1. Los procesos sensoriales, perceptivos y la ejecución psicomotora

3.1.1. Los procesos sensoriales

Los procesos sensoriales incluyen la recepción de estímulos físicos y la traducción de estos en impulsos nerviosos. Se describen a continuación algunos de los cambios que tienen lugar en los órganos de los sentidos, implicados en este proceso:

- Vista: la pupila se reduce en tamaño y reacciona más lentamente, lo que supone necesitar más tiempo para adaptarse a los cambios bruscos de iluminación. El humor vítreo se vuelve más opaco, lo que tiene como consecuencia la dificultad para ver con niveles reducidos de luminosidad. El cristalino se

espesa perdiendo flexibilidad, lo que tiene consecuencias a la hora de enfocar en las distancias cortas. Por otra parte, se observa una disminución de la agudeza visual relacionada con la edad, siendo esta disminución más acusada para objetos en movimiento.

- Oído: se producen cambios estructurales relacionados con la edad aunque no conocemos con precisión el significado funcional de estas modificaciones. Entre las dificultades auditivas que se asocian con la edad está la presbiacusia o pérdida de capacidad para oír sonidos de frecuencias altas (por ejemplo: timbre, teléfono, consonantes como p, t, f, g, k, etc.), la presencia de zumbidos o la dificultad para localizar sonidos.

Los cambios en la vista y oído pueden tener consecuencias negativas en la comunicación y en la interacción social. Así, las dificultades auditivas y, por tanto, comunicativas, pueden conducir al aislamiento y sentimientos de malestar como desconfianza y vergüenza, viéndose afectada la adaptación psicológica y social (Whitbourne y Weinstock, 1986).

- Gusto y olfato: las investigaciones sobre la disminución de la sensibilidad al sabor asociada a la edad muestran resultados

controvertidos. Parece que el gusto permanece bastante intacto en la vejez y algunas dificultades observadas parecen tener más relación entre la asociación de la memoria y los olores (Corso, 1987). Por otra parte, en el proceso de envejecimiento la eficiencia del olfato disminuye y, además, la pérdida de sensibilidad olfativa está asociada a enfermedades como el Alzheimer y el Parkinson.

- Tacto, temperatura, equilibrio: la pérdida de sensibilidad para el tacto está asociada a una disminución en la cantidad de receptores y al hecho de que, cuando envejecemos, nuestra piel se vuelve más delgada. En relación con la edad, también se produce una disminución de sensibilidad a temperaturas extremas y dificultades en el equilibrio relacionadas las últimas con el envejecimiento del sistema vestibular situado en el oído interno.

3.1.2. Los procesos perceptivos

Los procesos perceptivos se basan en la interpretación que realizamos de la estimulación sensorial. En esta interpretación intervienen una serie de procesos que están mediados neurofisiológicamente.

Algunos de los procesos de percepción visual que se ven afectados con la edad tienen que ver con la velocidad en el procesamiento de la

información, ya que parece claro que se produce un enlentecimiento de la misma. Además, el comportamiento de búsqueda se hace menos eficiente y sistemático y se dan dificultades en la percepción de la profundidad y en los procesos de organización perceptiva.

Los principales cambios que se producen en relación con los procesos de percepción auditiva tienen que ver con la pérdida de sensibilidad a los tonos puros y con dificultades en la percepción del discurso. Ya se ha mencionado anteriormente que estas pérdidas pueden tener consecuencias en las interacciones sociales.

3.1.3. La ejecución psicomotora

La ejecución psicomotora tiene que ver con la realización de tareas que exigen una actividad muscular coordinada. Con el proceso de envejecimiento se va produciendo un enlentecimiento de las habilidades psicomotoras (Birsén y Fisher, 1995, Bueno y Vega, 1996), déficit que puede tener consecuencias en la ejecución de tareas cotidianas como pasear, comer, bañarse, etc. así como en la participación en actividades de ocio. Para reducir el impacto de este enlentecimiento y mantener niveles adecuados de fuerza y resistencia, se recomienda practicar algún tipo de ejercicio físico y mantener y reforzar la realización de actividades cotidianas.

3.2. La atención y la memoria

3.2.1. La atención

La atención, mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos, actúa como filtro de los estímulos ambientales para un procesamiento más profundo. Se puede hablar de diferentes tipos de atención y ver si se experimentan cambios asociados al proceso de envejecimiento. Sin embargo, las conclusiones han de tomarse con cautela al tratarse de un proceso muy complejo en el que intervienen muchos factores que ejercen su influencia en la eficacia de la utilización de la atención (concepto desarrollado en el capítulo 4).

En tareas de vigilancia empleadas para evaluar la atención sostenida realizadas con jóvenes y ancianos se observa una menor precisión por parte de los ancianos en el nivel de partida de ejecución, tal vez relacionados con problemas en la activación de la atención y ausencia de diferencias relevantes entre jóvenes y ancianos a medida que transcurre la realización de la tarea.

En relación con la atención dividida, parece producirse una disminución en la capacidad atencional de los ancianos cuando han de prestar atención a varias tareas simultáneamente.

Por último, en el caso de la atención selectiva y si se compara a personas de diferentes edades, se observa una peor ejecución de los ancianos cuando han de seleccionar el estímulo relevante dentro de un contexto de mucha información irrelevante.

3.2.2. La memoria

Los cambios que se producen a lo largo del desarrollo adulto y del envejecimiento ni se manifiestan por igual en todos los procesos de la memoria, ni se manifiestan en el mismo momento ni en todos los sujetos. En este apartado se revisan algunas cuestiones sobre la influencia del paso de la edad en las diferentes estructuras, procesos y contenidos de la memoria.

La memoria sensorial o almacén sensorial es el sistema o estructura de memoria que retiene una impresión fugaz del estímulo (durante una fracción de segundo) en cada una de las modalidades sensoriales. Puede mantener la información sensorial de entrada, de manera automática, durante un breve lapso temporal antes de pasar a otras fases del sistema de procesamiento de la información de mayor complejidad. En esta estructura, parece que el envejecimiento solo tiene efectos pequeños, es decir, el deterioro en su sensibilidad es leve.

Estructuras	Procesos	Contenidos
Memoria sensorial Memoria a corto plazo Memoria a largo plazo	Codificación Almacenamiento Recuperación	Memoria de procedimientos Memoria declarativa: • Memoria episódica • Memoria semántica

Cuadro 8.3. Componentes de la memoria

La memoria a corto plazo es el sistema de memoria que permite mantener activa una pequeña cantidad de información durante un breve espacio de tiempo. Transcurrido el mismo, la información se pierde a no ser que sea transferida a la memoria a largo plazo o se reactive mediante la utilización de alguna estrategia. Aunque los resultados de las investigaciones realizadas han resultado controvertidos en ocasiones, sí parece existir un declive más acusado a partir de los 65-70 años. En algunos estudios, como el realizado por Craik y otros en 1990, se ha podido observar que, a medida que la complejidad de la tarea aumenta, las puntuaciones obtenidas por los sujetos mayores descienden respecto a las de los más jóvenes. La causa del declive no se conoce con precisión y se ha atribuido a una disminución de los recursos de procesamiento, también a la intrusión de información irrelevante en la memoria activa, etc.

La memoria a largo plazo involucrada en el almacenamiento y recuperación de toda la experiencia pasada, es el sistema de memoria que nos permite mantener la información de manera relativamente permanente. Incluye la información sobre acontecimientos como: “qué he hecho durante las últimas vacaciones”, “dónde he dejado mi bolso hace 10 minutos”, “qué comí ayer”, etc. Las investigaciones que se han

llevado a cabo determinan que la memoria a largo plazo sí se ve afectada durante el envejecimiento. Para explicar lo que ocurre se ha de hacer referencia a los procesos de memoria: codificación, almacenamiento y recuperación, y a los contenidos de la memoria: memoria de procedimientos y memoria declarativa. En lo que se refiere a los procesos de memoria, los déficits observados se dan en la codificación, cuando hay mucha información o esta es muy compleja; y en la recuperación, al utilizar estrategias de recuperación menos efectivas, manteniéndose sin cambios significativos el proceso de almacenamiento.

A continuación, se hace referencia a los contenidos de la memoria: la memoria de procedimientos incluye las habilidades sensitivo-motrices aprendidas a través de la práctica y que al final suponen un registro implícito, por ejemplo, montar en bicicleta. Cuando se habla de memoria de procedimientos nos referimos a la memoria implícita del “saber hacer” o del “saber cómo”, en el sentido de que “olvidamos” el aprendizaje que ha conducido a esa habilidad o este resulta difícilmente accesible de forma explícita. Este tipo de memoria no suele experimentar cambios con la edad.

Otros contenidos de la memoria se encuentran en la memoria declarativa, que incluye la codificación y registro de todo tipo de información

de forma que resulte accesible y verbalizable de forma explícita. La memoria declarativa incluye contenidos de dos tipos: la memoria episódica y la memoria semántica. La memoria episódica incluye acontecimientos con referentes espacio-temporales concretos, por ejemplo “cuándo” y “dónde”. Es el tipo de memoria que nos permite organizar nuestra experiencia dentro de unas coordenadas espacio-temporales (por ejemplo, relatar el último viaje que hemos hecho o la película que hemos visto el pasado fin de semana. Respecto a este tipo de memoria, hay bastantes datos que indican que la memoria episódica desciende de manera significativa a partir de los 30-40 años (Craik y otros, 1995; Zacks y otros, 2000).

Dentro de la memoria declarativa, la memoria semántica es la memoria relativa a la representación de significados y relaciones conceptuales. En ella se representa y organiza el conocimiento del mundo que va adquiriendo una persona, incluyendo el vocabulario. Incluiría, por ejemplo, nuestro conocimiento sobre las distintas profesiones o sobre diferentes culturas. Algunos resultados de investigaciones concluyen que la memoria semántica no se ve afectada con el paso del tiempo, o prácticamente su disminución no se nota si la comparamos con los cambios en la memoria episódica. Sin embargo, otros estudios plantean

una disminución o alteración en tareas de memoria semántica en relación con la edad, lo que puede hacer que se plantee que tal vez algunos aspectos de este tipo de memoria se vean afectados y otros no. Así, cuando se examina con detenimiento cómo se tiene acceso al léxico, parece que las personas mayores presentan mayor dificultad en este proceso, produciéndose con mayor frecuencia el hecho de tener una palabra “en la punta de la lengua” sin ser capaces de acceder a la misma en dichas ocasiones (Juncos y Elosúa, 1998).

Otros cambios que se asocian con el proceso de envejecimiento en relación con la memoria son aquellos que se producen en la memoria autobiográfica, produciéndose el fenómeno de que se poseen recuerdos más nítidos de determinados periodos de la vida (de la franja de edad aproximada de entre los 10 y los 20 años).

Por último, otro aspecto relacionado con el envejecimiento es la disminución de la capacidad para diferenciar entre recuerdos percibidos, de acontecimientos realizados o vividos, y los recuerdos generados, aquellos recuerdos de acciones que no se han realizado aunque se hayan planeado o se haya pensado en ellos.

TIPO DE MEMORIA	DETERIORO
Memoria sensorial	NO
Memoria a corto plazo	SÍ
Memoria a largo plazo	SÍ. Déficits en la recuperación (sin cambios en proceso de almacenamiento).
Memoria de procedimientos	NO
Memoria episódica	SÍ
Memoria semántica	Prácticamente nulo si la comparamos con la memoria episódica. Algunos estudios concluyen que sí, pero no en todos los aspectos.
Memoria autobiográfica	Intacta para los años correspondientes a la adolescencia aproximadamente.

Cuadro 8.4. Tipos de memoria que presentan deterioro durante el envejecimiento

3.3. Los procesos psicológicos superiores: inteligencia, sabiduría y creatividad

3.3.1. Inteligencia

A diferencia de lo que ocurre en la primera parte de la vida, donde los cambios intelectuales tienen cierto carácter normativo, en la vida adulta los cambios no tienen este carácter general, ya que las condiciones que los posibilitan (cambios biológicos, educación formal, estilo de vida, etc.) distan mucho de ser homogéneos. Además, las exigencias y demandas de la vida adulta son diversas y están orientadas hacia las relaciones interpersonales, aspectos laborales, ocupacionales, etc., lo que favorece que las habilidades de las personas adultas estén más adaptadas a situaciones concretas. Los diferentes acontecimientos vitales que experimentan las personas, tanto los que tienen carácter esperado como los inesperados, parecen generar cierto desequilibrio cognitivo, lo que conduce a la con-

cepción de nuevas formas de entenderse a uno mismo y a la realidad, haciendo emerger nuevas formas de pensar.

Por otra parte, algunas investigaciones sugieren que la formación universitaria, más típica de la edad adulta, fomenta la flexibilidad cognitiva y otras habilidades implicadas en el razonamiento.

Además, otros tipos de pensamiento caracterizan la edad adulta: el pensamiento dialéctico, que tiene en cuenta pros y contras, posibilidades-limitaciones, ventajas y desventajas, etc. de cada idea y logra su síntesis (idea nueva que integra la totalidad de las anteriores) y el pensamiento postformal; que, sin negar el pensamiento lógico y objetivo, abre paso a la incorporación de lo subjetivo y lo personal, comprendiendo la existencia de múltiples perspectivas y considerando que el conocimiento no es algo fijo o absoluto.

En el desarrollo cognitivo en la edad adulta, con las constantes inte-

racciones entre inteligencia y experiencia, parece necesario construir estilos de pensamiento nuevos: post-formales. En este sentido, las diferencias interindividuales existentes en el desarrollo de la inteligencia adulta están muy influenciadas por las diferentes experiencias y estilos de vida.

La mayor parte de las investigaciones sobre la trayectoria de la inteligencia a partir de la edad adulta utilizan la distinción entre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, términos utilizados por Cattell en 1967. La inteligencia fluida es la habilidad para relacionar conceptos y se corresponde con los procesos cognitivos básicos: formación de conceptos, solución de problemas, manejo de situaciones nuevas, etc. y no tiene relación aparente con el nivel cultural de las personas. Por otra parte, la inteligencia cristalizada incluye las capacidades relacionadas con la organización y estructuración de los conocimientos, informaciones, procedimientos... Sería como el conocimiento organizado que se va acumulando a lo largo de la vida de las personas, y se considera muy dependiente del nivel cultural. Diversos estudios realizados sobre su evolución han planteado patrones diferentes en el desarrollo de ambas, describiendo una disminución de la inteligencia fluida a partir de la edad adulta y una estabilización o incluso aumento de la inteligencia cristali-

zada entre la edad adulta y la vejez. Vega y Bueno (1996) resaltan la importancia de tomar con cautela estas conclusiones debido, entre otras, a las enormes diferencias intraindividuales e interindividuales en ambos tipos de inteligencia.

No obstante, y a pesar de que se plantea cierto declive en el funcionamiento cognitivo, algunos modelos como el modelo de optimización selectiva por compensación (Baltes y Baltes, 1990) han establecido y mantenido la existencia de continuidad en el desarrollo cognitivo, siendo posible observar, en algunos casos, incrementos en la competencia intelectual. Desde esta posición, los adultos encuentran a menudo formas de compensar las pérdidas experimentadas en algunas áreas a través de la utilización de habilidades específicas de las que disponen, es decir, utilizarían de modo estratégico las propias capacidades intelectuales para compensar aquellas que se van deteriorando. En este sentido se destaca el componente plástico de la inteligencia, la consideración de que es una capacidad flexible, moldeable y adaptativa, ya que, a través de la optimización de capacidades, de la selección de las más adecuadas y de la compensación de las pérdidas, las personas adultas de mayor edad mantienen un adecuado y adaptado funcionamiento personal, social y profesional, etc.

3.3.2. *Creatividad*

También se ha hecho referencia a la misma con términos como pensamiento creativo, pensamiento original o pensamiento divergente. Consiste en la generación de ideas nuevas o conceptos, o también de nuevas asociaciones entre ideas o conceptos ya conocidos, para producir soluciones o aportaciones originales. En otras palabras, la creatividad sería como la capacidad para crear, para producir cosas nuevas y valiosas, la habilidad para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas de una forma original. Se ha asociado con el concepto de inteligencia fluida, aunque ha sido menos estudiada que la inteligencia. Los resultados de las investigaciones realizadas han encontrado diferentes “picos” de creatividad a lo largo de la vida, dependiendo del dominio sobre el que esta se ejercite, y también distintos patrones evolutivos de la creatividad en función de si las habilidades estudiadas habían sido o no ejercitadas a lo largo de la vida.

3.3.3. *Sabiduría*

Del mismo modo que la creatividad ha sido relacionada con la inteligencia fluida, la sabiduría se ha asociado a la inteligencia cristalizada. Las diferentes aproximaciones realizadas para su estudio han hablado sobre la sabiduría como una capacidad que hace referencia no solamente al hecho de poseer conocimientos, sino

a utilizarlos en función de los valores más altos que podemos poseer las personas: creatividad, tolerancia, veracidad, etc. Sternberg (1986) estableció seis componentes de la sabiduría: habilidades de razonamiento, sagacidad, juicio, aprendizaje de las ideas y del ambiente, perspicacia y uso expeditivo de la información. Desde teorías de orientación cognitiva ha sido relacionada la sabiduría con una manifestación del pensamiento postformal, y otros autores la han asociado con una estructura de personalidad funcional, adaptada e integrada.

4. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

4.1. *Concepto y modelos*

Al igual que en otros aspectos del desarrollo que se han considerado en este capítulo, si algo es característico de la edad adulta en el ámbito de la personalidad es la enorme diferenciación entre individuos. La diversidad entre las personas y las características idiosincrásicas son elementos definitorios de la personalidad adulta en mayor medida que en momentos anteriores de la vida.

Cuando se habla de personalidad se hace referencia a la forma personal y particular que cada uno tenemos de experimentar e interactuar con nuestro entorno y con los demás. La personalidad humana se constituye como un conjunto de estructuras

y funciones, como una configuración particular que incluye nuestras percepciones, pensamientos, sentimientos, tendencias de actuación y comportamientos entrelazados, que funcionan como una especie de plantilla o estructura que permite a las personas mantener una cierta estabilidad psicológica. El concepto de personalidad, un concepto amplio en el que influyen elementos biológicos y elementos aprendidos (cultura, relaciones familiares, grupo social de pertenencia, etc.).

Existen aproximaciones al estudio de la personalidad que conceden más importancia a la organización interna de las características del individuo (se trata de aquellos enfoques que se basan en la evolución de los rasgos de la personalidad y otros que estudian el desarrollo del yo estableciendo diferentes estadios a lo largo de la vida), y otras que enfatizan la importancia del ambiente como condicionante del comportamiento humano (aquellos enfoques que se centran principalmente en el análisis del ambiente y en cómo el individuo afronta el mismo, es decir, los que

se basan en el contexto). La aparente oposición entre ambos puntos de vista se ha tratado de resolver desde una aproximación al estudio de la personalidad desde posiciones interaccionistas (aquellas que contemplan como fundamental la interacción entre la persona y el contexto). No se tendrán en cuenta las distintas aproximaciones como incompatibles entre sí porque no lo son al tomarlos en consideración de forma complementaria, es decir, se puede tener en cuenta los *rasgos*, ya que algunas características de la personalidad se mantienen estables a lo largo del tiempo. Por otra parte, se acepta la idea de que existen *estadios* en los que se puede apreciar cierta continuidad en el desarrollo de la persona y otros momentos de cambios, de crisis y discontinuidad. Y se entiende como fundamental la influencia del *contexto*, aquellos acontecimientos (físicos, individuales, sociales, etc.) que tienen que ver con el ambiente y con las situaciones que vivimos y que moldean nuestro desarrollo personal.

Factores biológicos básicos	Factores bioambientales	Factores ambientales	PATRONES DE PERSONALIDAD
• Herencia • Factores maternos • Prenatales • Salud física • Salud emocional • Estado nutricional	Desarrollo neuropsicológico (desarrollo temprano)	• Aprendizaje por contigüidad: condicionamiento clásico • Aprendizaje instrumental: condicionamiento operante • Aprendizaje observacional.	

Cuadro 8.5. Los orígenes de la personalidad. Adaptado de (Millon y Everly, 1994)

4.2. El comportamiento adulto

Cada uno de los aspectos del desarrollo que se estudian a lo largo de todo el ciclo vital tiene un valor determinado en cada momento, es decir, se aborda el del desarrollo del lenguaje en unos márgenes de edad aproximados que van de los 2 a los 6 años. Cuando se habla de la adquisición de la identidad personal es probable que se estén analizando los cambios que tienen lugar durante la adolescencia, etc. Pero ¿qué ámbitos se pueden considerar a la hora de estudiar el comportamiento adulto? ¿Cuáles son los temas o las tareas significativos? ¿En qué “escenarios” transcurre nuestro desarrollo personal a lo largo de la vida adulta y de la vejez?

La cuestión entraña bastante complejidad teniendo en cuenta que se está caracterizando el comportamiento adulto por su diversidad, complejidad, riqueza y diferenciación intraindividual e interindividual. Las aproximaciones teóricas realizadas han tratado de aportar una visión global sobre los ámbitos significativos, los procesos y cambios que tienen lugar, etc. A pesar de que son múltiples los planteamientos realizados, se mencionan brevemente algunas aportaciones a continuación.

Smelser y Erikson (1982) plantean que son la familia, las relaciones afectivas elegidas y el mundo del trabajo los ámbitos o escenarios característicos en los que tienen lu-

gar las diferentes manifestaciones del comportamiento adulto.

Otros autores basan su descripción en los temas por los que se interesan los adultos: la vida profesional, la vida familiar, los asuntos sociales y cívicos, los intereses creativos y expresivos, y la salud física y mental (Huberman, 1974).

Havighurst (1972) habla sobre tareas evolutivas a lo largo de todo el ciclo vital, entendiendo que todas las personas tendrán que afrontar las distintas tareas evolutivas. Además, distingue tres etapas en el desarrollo adulto y plantea que en cada una de ellas se tendrán que superar una serie de dificultades que permitirán a la persona avanzar en su desarrollo y madurez. Además Havighurst añade que la no superación de los problemas conlleva sentimientos de angustia, frustración y desaprobación social. Las etapas que propone son las siguientes:

- 1) Etapa de la juventud (18-35 años). Los problemas que hay que resolver en esta etapa son: la búsqueda y elección de pareja, el aprendizaje de la vida matrimonial, y la búsqueda y selección de una profesión.
- 2) Edad madura (35-60 años). En esta etapa lo importante es asumir y superar las responsabilidades y compromisos sociales como: establecer un nivel de vida digno para la familia, ayudar a los hijos a convertirse en adultos, mantener

relaciones positivas con su pareja, utilizar adecuadamente el tiempo libre, aceptar y adaptarse a los cambios físicos que experimente, aceptar y adaptarse a los cambios asociados a la edad de padres e hijos.

- 3) Segunda madurez (65 años en adelante). En esta etapa los problemas con los que se enfrentan las personas son: aceptación y adaptación a la jubilación, aceptación de la muerte de conocidos y pareja, adhesión a los grupos de su edad, adaptación a una nueva forma de vida que le permita hacer frente a los cambios físicos.

Desde este planteamiento con periodos relativamente definidos la persona aprende los comportamientos que se consideran adecuados a uno u otro periodo y este aprendizaje condiciona o afecta al desarrollo de su personalidad.

A modo de conclusión de este apartado se retoma nuevamente la idea recogida anteriormente sobre el concepto de personalidad ya que, aunque se han mencionado diferentes temas, tareas y problemas o dificultades que son más característicos de la edad adulta que de otros momentos, el modo de afrontar y experimentar las mismas (y otras posibles) es complejo y diferenciado si se parte de la diversidad individual que se incrementa con la acumulación de experiencias, hecho que caracteriza el desarrollo personal en la edad adulta.

4.3. La adaptación y el proceso de envejecer

Si se acaban de mencionar algunos temas y tareas evolutivas características del comportamiento adulto, no es menos importante la respuesta del individuo ante las mismas. A lo largo de la vida, las personas hemos de adaptarnos a las situaciones, a la realidad que vivimos, a los problemas que se presentan, etc. y lo hacemos a través del desarrollo de estrategias de afrontamiento y mecanismos de adaptación al medio y a las nuevas circunstancias. Todo esto da lugar a patrones de comportamiento diferentes más o menos adaptativos y funcionales. En este proceso que es el curso de la vida es importante considerar las vivencias y experiencias de cada persona, es decir, su historia personal y acontecimientos significativos, como las acciones del individuo, cómo afronta las situaciones, las decisiones que ha ido tomando, etc., teniendo en cuenta que nuestras propias acciones generan cambios en nosotros mismos y en nuestra realidad exterior.

Desde múltiples teorías se ha tratado de explicar el modo en que las personas viven su proceso de envejecimiento. Algunas de ellas proponen que un proceso de envejecimiento adecuado implica una desvinculación y alejamiento progresivo de la actividad realizada hasta el momento. Otras sostienen la idea de que se envejece mejor cuantas más actividades

se realicen manteniendo unos niveles de actividad similares a los que se habían tenido anteriormente a través de la sustitución de unas actividades por otras y nuevas relaciones sociales. Otros puntos de vista proponen la continuidad en cuanto a que las acciones y decisiones que tendrán lugar en el proceso de envejecer estarán en consonancia con las experiencias anteriores.

Parece que no existe un único criterio para definir lo que supondría un “buen envejecer”. Se ha relacionado también con un adecuado nivel de autoestima y control percibido, con la salud, nivel de ingresos, actividades y relaciones sociales, con la expectativa individual de vida, etc. Autores como Siegler (1983) proponen una confluencia de variables relacionadas con el bienestar físico y psicológico. De modo general, en el proceso de envejecer desempeñan un papel fundamental la personalidad específica e individual de cada persona, las circunstancias y situaciones presentes y pasadas, y el modo en que integra lo anterior.

5. DESARROLLO SOCIAL

Se realiza a continuación una aproximación al estudio del desarrollo social a través de algunos de los contextos en los que este tiene lugar, partiendo nuevamente de la importancia de las diferencias interindividuales existentes y de la enorme variabilidad dentro del comportamiento adulto.

Los contextos que se han considerado son la familia, el trabajo y las relaciones interpersonales-sociales.

5.1. La familia

La familia proporciona a las personas afecto, protección, identidad social, etc. En los últimos años se observan cambios en la estructura, roles y evolución de la familia, y el sistema familiar nuclear (padre y madre con hijo o hijos, padre o madre con hijo o hijos) es el modelo más consolidado.

La existencia de una relación afectiva de pareja, independientemente de que se trate de un matrimonio o de un emparejamiento con voluntad de permanencia, supone, en general, el punto de partida en la creación de una estructura familiar. Lo que se hará a continuación será señalar algunas situaciones relacionadas con el contexto familiar y que suponen para las personas la realización de un proceso de adaptación, ajustes en su vida y/o la adquisición de un nuevo rol.

a) La paternidad y la maternidad.

La decisión de tener hijos dentro de nuestra cultura se asocia con el deseo de mantener un vínculo afectivo estrecho con otro ser humano y de adoptar un papel activo en su educación y cuidado. En la sociedad actual, los primeros años de matrimonio o emparejamiento con voluntad de permanencia se utilizan para establecerse y desarrollarse a nivel profesional, siendo cada vez más frecuente que

las mujeres tengan su primer hijo a partir de los 30 años. El hecho de ser padre o madre supone cambios en los roles que se asumen, y la situación suele ser percibida y denominada como satisfactoria cuando se consigue un equilibrio entre los diferentes roles que se desempeñan: padre o madre, pareja, trabajador o trabajadora, etc.

- b) El nido vacío. Se denomina “nido vacío” a la situación que se da cuando todos los hijos han abandonado el hogar familiar y se han independizado. El ajuste y adaptación de los padres a esta situación es diferente en función de los roles que han desempeñado hasta entonces, del tiempo e implicación que hayan mantenido en la educación y cuidado de sus hijos, del grado de aceptación por parte de los padres de las decisiones tomadas por sus hijos, etc. En general, se suele decir que para los padres, la situación de ver que sus hijos se están haciendo adultos independientes, lleva implícita la idea de considerarse a sí mismos como “personas mayores”. Por otra parte, una de las ventajas que perciben los padres es que, a partir de ese momento, la pareja o matrimonio puede desarrollar actividades que no había realizado hasta el momento.
- c) La separación y el divorcio. En la actualidad el hecho de que las parejas permanezcan unidas tiene

que ver con el mantenimiento de una relación emocional funcional y con el cumplimiento de expectativas y objetivos personales en la relación. Por otra parte, las tasas de divorcio se han incrementado respecto a generaciones anteriores, lo que puede estar relacionado con factores como la mayor aceptación de la separación o divorcio en la sociedad actual, con la independencia económica de las mujeres y con la existencia de menos impedimentos a nivel legal. De cualquier forma, la situación de divorcio o separación supone también ajustes y adaptaciones. Este proceso trae consigo experiencias que pueden ser fuente de desequilibrio y estrés para las personas. Tanto en el momento de la separación como después del mismo son frecuentes sentimientos de malestar, tristeza, miedo, impotencia, culpabilidad, etc.

- d) La viudedad. Quedarse viudo o viuda supone la transición a un nuevo rol que ha sido relacionado con la soledad. Los factores que pueden influir en la adecuación a este rol tienen que ver con el momento de la vida en el que tiene lugar, el género, los ingresos económicos, el estado de salud, el apoyo social, la identidad y autosuficiencia, etc., de modo que algunos factores de protección ante esta situación son contar con figuras familiares de apoyo, mantener

o desarrollar relaciones sociales, la ocupación en actividades y el desarrollo de un nuevo sentido de identidad e independencia.

- e) El rol de abuelo o abuela. En la actualidad, los abuelos poseen una gran relevancia en las relaciones familiares, ya que se ha incrementado el número de personas que llegan a ser abuelos y el tiempo o número de años que pueden compartir con sus nietos. Resultados de diversos estudios ponen de manifiesto la existencia de un fuerte vínculo afectivo de los abuelos hacia sus nietos y también diferencias respecto al género de los abuelos y la edad de los nietos: son las abuelas quienes mantienen una relación más íntima y cálida con los nietos, enfatizando más la vinculación emocional y existe mayor contacto y realización de un mayor número de actividades conjuntas cuando los nietos son más pequeños (Thomas, 1989). A comienzos del siglo XXI, los cambios en la estructura familiar y el incremento, tanto de la esperanza de vida como del número de personas que son abuelos y se mantienen en unos adecuados niveles de autonomía e independencia, está haciendo que el rol de abuelo cambie, tanto en su duración como en sus características, adquiriendo cada vez más importancia los abuelos en las relaciones familiares.

5.2. El trabajo

Una de las circunstancias que se ha asociado tradicionalmente con la transición a la vida adulta es el acceso al trabajo. En este sentido, el trabajo es considerado uno de los elementos más importantes en la edad adulta. Además, contribuye al desarrollo del autoconcepto, favorece la organización de la actividad de las personas y contribuye a definir la función de estas dentro de la comunidad. De investigaciones como las realizadas por Van der Velde, Feij y Van Emmerik (1998) se extraen conclusiones sobre el desempleo como la existencia de una asociación entre este y el estrés generado por una baja autoestima y por la disminución en los ingresos. Además, el desempleo se relaciona con problemas físicos, psicológicos y dificultades en las relaciones familiares. En ocasiones, hacia la mitad de la vida, algunas personas realizan cambios en su trayectoria profesional, a veces porque experimentan una nueva vocación, porque experimentan determinados acontecimientos personales ante los que realizan una reorientación de su carrera profesional o se incorporan por primera vez a un puesto de trabajo remunerado económicamente. Otras personas, en ese mismo momento, se encuentran en la cima del ciclo ocupacional, donde la experiencia y la adquisición de conocimientos facilitan el acceso a puestos de trabajo de mayor responsabilidad y reconocimiento.

Aunque la jubilación es uno de los acontecimientos que contribuye a dar significado al envejecimiento, ambos términos no han de considerarse de forma equivalente. El modo en que las personas afrontan la jubilación incluye desde patrones más disfuncionales como la presencia de ansiedad hasta la vivencia de este momento como algo esperado y satisfactorio. Algunos factores que favorecen un adecuado ajuste a esta nueva situación son: poseer un buen estado de salud, adecuados ingresos económicos, disponer de actividades de ocio y de una red social apropiada.

Respecto a las posibles consecuencias de la jubilación, algunos planteamientos parten de que esta supone una desvinculación entre la persona y la sociedad. Otras, sugieren que la mejor forma de adaptarse a la nueva situación consiste en mantener unos niveles adecuados de actividad. La teoría de la continuidad plantea que las actitudes y actividades de las personas experimentan pocos cambios tras la jubilación, y, por último, desde la teoría de la coherencia, se mantiene que la satisfacción varía en función de las expectativas de la persona ante la nueva situación (Marchesi, Palacios, Coll, 1999).

5.3. Las relaciones interpersonales

El contexto de las relaciones familiares y personales es básico para la socialización, contribuye a la definición de responsabilidades y fun-

ciones y favorece el sentimiento de satisfacción. Las relaciones sociales permiten el desarrollo y la consolidación de hábitos sociales, de la personalidad, ayudan a reducir el estrés, ofrecen soporte emocional, ayudan a mantener la identidad, etc. Se ha hecho referencia en apartados anteriores a las relaciones y el apoyo social como factor de protección y favorecedor de una adaptación más adecuada ante la jubilación, la viudedad, el divorcio o separación, etc. En definitiva, el mantenimiento de relaciones con otras personas tiene efectos beneficiosos sobre el bienestar físico y psicológico.

Algunos estudios ponen de manifiesto que, para las “personas mayores”, aunque las relaciones con sus hijos son importantes, estas parecen tener menor influencia sobre el bienestar y satisfacción que las relaciones con los amigos (Larson, 1986, citado en Hoffman, 1996). Existen diferencias relacionadas con el género: los hombres mayores ven a sus amigos con frecuencia y suelen hacerlo en actividades de tipo grupal. Las mujeres, a medida que envejecen, continúan viendo a sus amigos con igual frecuencia que en el pasado y se implican más emocionalmente en las relaciones.

En definitiva, los amigos se constituyen como un factor de protección frente al estrés físico y psicológico, proporcionan a las personas un sentimiento de pertenencia, entreteni-

miento, afecto y ayudan a manejar los cambios y las crisis (Papalia, 1997).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Amigo, I., Fernández, C. y Pérez, M. (1998), *Manual de psicología de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Delval, J. (1988), *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992), *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud*. Barcelona: SG Editores.
- Fierro, A. (1996), *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, F., García, J. A. y Carriedo, N. (2003), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 1*. Madrid: UNED Editorial.
- Gutiérrez, F., García, J. A. y Carriedo, N. (2003), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*. Madrid: UNED Editorial.
- Havighurst, R. J. (1972), *Developmental tasks and education*. Nueva York: David McKay.
- Herranz, P., Sierra, P. (2002), *Psicología Evolutiva I. Volumen II. Desarrollo social*. Madrid: UNED Editorial.
- Monedero, C. (1986), *Psicología evolutiva del ciclo vital*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C.

(1999), *Desarrollo Psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., y Feldman, R.D. (1993), *Desarrollo Humano*. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Rodríguez, J. A. (1994), *Envejecimiento y familia*. Madrid: CIS.
- Vega, J. L. y Bueno, B. (1995), *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.

GLOSARIO

Envejecimiento activo. Proceso de optimizar las oportunidades de salud, participación y seguridad en orden a mejorar la calidad de vida de las personas que envejecen.

Esperanza de vida. Es uno de los indicadores de la calidad de vida más comunes. Se trata de la estimación del promedio de años que vivirá un grupo de personas nacidas el mismo año.

Estrés. Cambios psicofisiológicos que se producen en el organismo en respuesta a una situación desagradable.

Inteligencia. Capacidad mental general que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia.

Memoria autobiográfica. Recuerdo de los acontecimientos vividos por el sujeto a lo largo de los diferentes periodos de su vida.

Memoria a corto plazo. Sistema de memoria que permite mantener activa una pequeña cantidad de información durante un breve espacio de tiempo. Se relaciona con la memoria operativa o de trabajo.

Memoria a largo plazo. Sistema de memoria que nos permite mantener la información de forma relativamente permanente.

Memoria de procedimientos. La memoria implicada en habilidades aprendidas a través de la práctica y que es difícilmente accesible de forma explícita.

Memoria declarativa. Representación de todo tipo de información de modo que resulte accesible y verbalizable. Incluye la memoria semántica (significados y relaciones entre conceptos) y la memoria episódica (la que nos permite situar y organizar nuestras experiencias dentro de coordenadas de espacio y tiempo).

Memoria sensorial. Sistema de la memoria que retiene una impresión fugaz del estímulo en las distintas modalidades sensoriales.

Pensamiento postformal. El que va más allá del pensamiento lógico sin negarlo. Incorpora lo subjetivo y lo personal desde la comprensión de que la propia perspectiva es solo una de las muchas posibles y válidas.

Personalidad. Conjunto de todo aquello que diferencia y caracteriza a las personas, desarrollado en su interacción con la realidad, y que

las predispone a responder de una forma determinada ante su entorno.

Procesos perceptivos. Aquellos implicados en la interpretación de sensaciones. Implica reconocimiento e identificación.

Procesos sensoriales. Los implicados en la detección y diferenciación de la información percibida a través de los sentidos.

Rol. Personalidad pública de cada individuo, es decir, el papel más o menos predecible que asume con el objeto de amoldarse a la sociedad de la que forma parte.

Sistema endocrino. Es un sistema de glándulas que segregan un conjunto de sustancias (hormonas) que, liberadas al torrente sanguíneo, regulan muchas de las funciones del cuerpo.

Sistema inmunológico. Conjunto de estructuras y procesos biológicos del organismo que le protege contra enfermedades identificando y matando células patógenas y cancerosas.

Sistema nervioso autónomo. Sistema eferente e involuntario que transmite impulsos desde el sistema nervioso central hasta la periferia estimulando los aparatos y sistemas. Regula, entre otras, la digestión, la circulación sanguínea, el metabolismo y la respiración.

Sistema nervioso central. El sistema nervioso central es el encargado de recibir y procesar las sensaciones recogidas por los diferentes sentidos y de transmitir las órdenes de respuesta de forma precisa a los distintos efec-

tores. Está constituido por el encéfalo y la médula espinal.

Socialización. Proceso a través del cual las personas aprenden e interiorizan las normas y valores de una determinada sociedad y cultura, de forma que obtienen las capacidades necesarias para la interacción social.

Este manual ofrece al lector la oportunidad de conocer diversas teorías contemporáneas en el campo de la psicología del desarrollo. Presenta las principales tendencias, pensamientos, técnicas de investigación y descubrimientos más relevantes en dicho ámbito, examinando las aportaciones de los psicólogos que han contribuido, a través de la historia de la psicología, a la difusión y crecimiento de la disciplina que nos ocupa.

El objetivo de esta obra es presentar unas bases teóricas coherentes del desarrollo humano que permita a estudiantes, profesionales y curiosos profundizar en esta temática, de un modo comprensible y a su vez riguroso. En ella se describen las dimensiones física y psicomotora, sexual, cognitiva-intelectual, lingüística, afectiva, emocional, social, y de la personalidad, desde el nacimiento, pasando por la etapa infantil, la niñez durante la edad escolar, la adolescencia y concluyendo en la edad adulta y la vejez.

La obra está estructurada en nueve capítulos, cada uno de ellos inicia con un breve resumen que nos introduce en el contenido del mismo, para desarrollar punto a punto, apoyado en cuadros sinópticos, mapas conceptuales, imágenes y una gran cantidad de ejemplos que ilustran la exposición teórica acerca de los principales aspectos relacionados con la psicología del desarrollo humano a lo largo de la vida. Además, al finalizar cada capítulo se ofrece un rico glosario que describe los conceptos más complejos en él trabajados, una serie de lecturas recomendadas que facilitan ampliar conocimientos y las referencias bibliográficas citadas. En la última sección del manual se puede encontrar una selección de enlaces de interés que facilitan el acceso a información de calidad, sometida a frecuentes actualizaciones.

El resultado es un texto cuya lectura resulta fácil y amena para cualquier público, que presenta información de candente actualidad en el campo de la psicología del desarrollo y que puede interesar a todo tipo de educadores.