



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS IZTACALA**

400282



61060

**INFLUENCIAS QUE INCIDEN EN EL  
AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA  
Y LA IDENTIDAD SEXUAL EN EL  
DESARROLLO DE LA NIÑEZ TEMPRANA**

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
**P R E S E N T A**  
**JOSE MIGUEL ESCAMILLA ROSAS**

*PO1313/96*  
*Ej. 1*

**MEXICO, D. F.**

**1996**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES JOSÉ ESCAMILLA MENDOZA Y  
VIRGINIA ROSAS DE ESCAMILLA:

Que han depositado su comprensión y apoyo, siendo posible realizar uno de mis mas grandes anhelos. Y el cual yo les brindo esta tesis como muestra de mi mas sincero amor.

A MI ESPOSA LEONOR CAZARES RIVERA Y  
A MIS HIJOS EDGAR MIGUEL , OMAR EDUARDO  
Y ERICK JOSUÉ:

Que me han impulsado y apoyado, depositando la confianza para seguir adelante. Y espero que en forma futura, este trabajo sirva de motivo para lograr su realización personal de ellos.

A MIS HERMANOS RAÚL , EDUARDO, ARTURO  
ALEJANDRO Y MI AMADA HERMANA LOURDES  
CON TODO MI CARÍÑO Y RESPETO

A MIS PRIMOS QUE HAN INFLUENCIADO  
CON SU APOYO Y CONFIANZA. Y EN  
ESPECIAL AL ING. MARCOS ESCAMILLA SÁNCHEZ.

A MIS MAESTROS Y AMIGOS  
Con toda mi agradecimiento.

A MI ASESORA MTRA. LAURA EVELIA TORRES VELÁZQUEZ  
QUE POR SU COMPRENSIÓN, APOYO , DIRECCIÓN Y  
PACIENCIA, ME HA AYUDADO A IMPULSARME Y ESPERO  
NO DEFRAUDAR SU ESFUERZO,

A MIS SINODALES POR SU AYUDA Y PACIENCIA.  
Y EN ESPECIAL A LA LIC. LETICIA SÁNCHEZ ENCALADA.

A MI ESCUELA  
CON TODO RESPETO Y ADMIRACIÓN

SEÑOR, YO NO QUIERO SER MÁS QUE ALGUIEN, PERO PERMÍTEME  
SER MAS DE LO QUE SOY.

JOSÉ ESCAMILLA MENDOZA.

LO QUE MÁS NOS HACE FALTA EN LA VIDA, ES ENCONTRAR A ALGUIEN  
QUE NOS MOTIVE A HACER AQUÉLLO DE LO QUE SOMOS CAPACES.

EMERSON

TESIS

JOSE MIGUEL ESCAMILLA ROSAS

NUMERO DE CUENTA: 7829514-0

GENERACION: 81-85

ASESOR: MTRA. LAURA EVELIA TORRES VELAZQUEZ

TITULO: INFLUENCIAS QUE INCIDEN EN EL AUTOCONCEPTO,  
LA AUTOESTIMA Y LA IDENTIDAD SEXUAL EN EL  
DESARROLLO DE LA NIÑEZ TEMPRANA.

TESIS

"INFLUENCIAS QUE INCIDEN EN EL AUTOCONCEPTO,  
LA AUTOESTIMA Y LA IDENTIDAD SEXUAL EN EL  
DESARROLLO DE LA NIÑEZ TEMPRANA

## RESUMEN

El presente trabajo tiene por finalidad analizar el desarrollo infantil, en base a la teoría de Jean Piaget, así como también establecer algunas contribuciones hechas por otros autores, los cuales elaboran posturas teóricas sobre las influencias familiares, genéticas, escolares, etc., que inciden en la formación del autoconcepto, autoestima y la identidad sexual, en niños que cursan la edad temprana (de 4 a 5 años); por lo que se utilizó la prueba del Bestiario de Rene Zazzo como medio de evaluación. En dichas pruebas se encontró diferentes respuestas respecto a sus expectativas sobre sí mismo. Estas se contabilizaron en tablas para facilitar el análisis de los resultados así como sus conclusiones.

## INDICE

|  | Paginas |
|--|---------|
| RESUMEN.....   | 2       |
| INTRODUCCION.....  | 4       |
| <br>   |         |
| CAPITULO I. DESARROLLO EN LA INFANCIA.....   | 7       |
| 1.2. MODELOS Y TEORIAS SOBRE EL DESARROLLO. ....   | 9       |
| 1.3. ETAPAS DEL DESARROLLO. ....   | 16      |
| 1.3.1. LA INFANCIA. ....   | 18      |
| 1.3.2. LA NIÑEZ TEMPRANA. ....   | 24      |
| <br>   |         |
| CAPITULO II. INFLUENCIA EN EL DESARROLLO .....   | 36      |
| 2.1. LA HERENCIA Y SU INFLUENCIA EN EL AMBIENTE .....  | 38      |
| 2.1.2. SOCIALIZACION Y LA CULTURA COMO INFLUENCIA .....  | 44      |
| 2.1.3. LA FAMILIA COMO INFLUENCIA. ....  | 47      |
| 2.1.4. LA ESCUELA COMO INFLUENCIA. ....  | 54      |
| 2.2. INTERACCION ENTRE INFLUENCIAS DEL<br>DESARROLLO, EL AUTOCONCEPTO, LA<br>AUTOESTIMA E IDENTIDAD SEXUAL. ....               | 57      |
| 2.2.1. AUTOCONCEPTO .....  | 60      |
| 2.2.2. AUTOIMAGEN Y AUTOESTIMA .....   | 64      |
| 2.2.3. IDENTIDAD, PAPEL-GENERO. ....   | 67      |
| <br>   |         |
| CAPITULO III. PROYECTO DE INVESTIGACION .....  | 72      |
| "INFLUENCIAS QUE INCIDEN EN EL AUTOCONCEPTO,<br>LA AUTOESTIMA Y LA IDENTIDAD SEXUAL EN EL<br>DESARROLLO DE LA NIÑEZ TEMPRANA". |         |
| <br>   |         |
| CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS .<br>Y CONCLUSIONES .....  | 84      |
| <br>   |         |
| BIBLIOGRAFÍA.  |         |
| <br>   |         |
| ANEXOS.  |         |

## INTRODUCCIÓN

El campo de investigación en psicología infantil, se ha enfocado en observar las capacidades cognitivas del niño y la naturaleza de las primeras reacciones sociales y emocionales.

Desde su nacimiento, los niños revelan, por su comportamiento, pertenecen a un nivel mas alto de la vida animal, y que poseen un cerebro activo que les ayuda a entender el significado del mundo en que viven (Bower, 1977). En el primer día de su vida pueden reaccionar ante diferentes estímulos los cuales les provocarán una variedad de respuestas. A las primeras semanas de vida, los bebés pueden imitar a otras personas, estableciendo por necesidad un contacto con ellos (Mussen, 1983).

Los niños empiezan a aprender desde el momento en que nacen y posiblemente dentro del útero materno, llegando de esta forma hasta los procesos de pensamiento complejo (Papalia y Olds, 1985).

La manera como aprenden y como se desarrollan sus capacidades intelectuales se debe en su mayor parte por las teorías del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1950), el cual plantea un enfoque en relación de como los niños obtienen y procesan información acerca del mundo, es decir la cognición, la cual incluye la forma en que las personas perciben, aprenden, recuerdan, etc.. (Papalia y Olds, 1985).

En este proceso cognoscitivo, el bebe participa en forma activa en el proceso de aprendizaje, siendo creador en su propio desarrollo cognoscitivo. Es decir, en cada una de las etapas de desarrollo, el niño tiene ciertas capacidades mentales y tendencias organizadoras, las que influyen en la forma en que el niño interactua sobre el medio ambiente y su propia experiencia. La experiencia es un elemento necesario en el desarrollo cognoscitivo, pero la experiencia no dirige ni conforma el desarrollo; el niño activamente selecciona, ordena, organiza e interpreta sus experiencias (Museen 1983).

Es decir se da un proceso de interacción de la maduración y la experiencia en el niño. Esto ha conducido a novedosas investigaciones respecto a la infancia.

Para Piaget el niño era un "pequeño científico" que descubre lo que le rodea, pero para otros investigadores (los que serán abordados mas adelante) le dan importancia a los procesos de aprendizaje y a la influencias exteriores (sociedad, familia, etc.), que ejerce un control sobre el desarrollo de la conducta (Bijou, 1971).

Así bien, las influencias genéticas, familiares y escolares tiene gran repercusión en el desarrollo integral del niño en las etapas preescolar, ya que su interacción con su medio, el niño adquiere habilidades que le permiten encontrar una ubicación con su medio circundante, por lo que además se vale de una confianza en si mismo, autoestima y su interrelacion heterosexual.

Ahora bien, el presente estudio tiene como finalidad, analizar una serie de influencias que van a incidir en la formación de su autoconcepto, su autoestima y su identidad sexual. Por lo que en la primera parte del trabajo, se plantea una revisión bibliográfica acerca del desarrollo infantil del niño, analizando la infancia y principalmente la niñez temprana. En la segunda parte, se analizara las influencias en el desarrollo como la herencia, cultura, familia y la escuela, y como interactúan en el autoconcepto, la autoestima y la identidad sexual. En la tercera parte se explica el proyecto de investigación titulado "influencias que inciden en el autoconcepto, la autoestima y la identidad sexual en el desarrollo de la niñez temprana", así como se reporta los resultados estadísticos del instrumento de evaluación utilizado, así como las comparaciones de esos resultados.

## 1. DESARROLLO EN LA INFANCIA.

### 1.1 ANTECEDENTES.

El desarrollo infantil ha sido analizado en diferentes estudios examinándose el modo en que el niño cambia en el tiempo (como un todo), y en la cual, se hace referencia al crecimiento físico, intelectual, emocional y social de los niños .

Anteriormente las personas mantenían diversas ideas sobre las formas en que deberían de educarse a los niños, por lo que durante siglos se les considero como versiones de adultos, pero mas pequeñas y débiles. Es decir, los adultos no consideraban a los niños como seres diferente de ellos, y que tenían necesidades especiales. Fue hasta el siglo XVII donde el concepto de la infancia toma mas forma, ya que los padres comenzaban a darse cuenta de lo "dulce, sencillo y entretenido" que era la naturaleza de los niños. Comenzaron a vestirlos diferentes, y confesaban la alegría que sentían de jugar con sus niños (Looft, 1971).

Los primeros libros de consulta para los padres habían comenzado a aparecer durante el siglo XVI, escritos en su mayoría médicos. Estos se distinguían por su desconfianza en la verdad científica y su gran dependencia de sesgos, prejuicios y teorías favoritas de los autores individuales, quienes daban a las madres sugerencias tales como "no amamantar a sus bebes inmediatamente después de sentir ira o enojo, para que su leche no fuera

mortal; el entrenamiento de limpieza con los niños a la edad de tres semanas; atar los brazos de sus bebés durante varios meses, después del nacimiento para impedir que se succionaran el pulgar", etc. (Ryerson, 1961).

Durante el siglo XVIII una combinación de tendencias científicas, religiosas, económicas y sociales, conformó el terreno perfecto para el nacimiento de la nueva forma de estudiar el desarrollo infantil. Los científicos habían aclarado los misterios básicos de la concepción y estaban enredados, en la controversia "naturaleza en oposición a la crianza", relacionada con la importancia relativa de la herencia y el medio ambiente (Aries 1962).

Finalmente, la nueva disciplina de la psicología orientó a las personas para que pudieran comprender mejor el comportamiento, y que unos niños fueran distintos de otros. Así diversos investigadores, nos han orientado a través de distintos enfoques y conceptos sobre nuestra naturaleza básica, que han dado origen a diferentes explicaciones o teorías sobre el por qué y cómo nos comportamos. Cada uno de los diferentes modelos difieren en su visión de la naturaleza de las personas, en los supuestos sobre el fenómeno del desarrollo, en sus métodos de estudio y en sus explicaciones del desarrollo (Langer, 1969; Thomas, 1979).

Por lo que, se explicará brevemente algunas de estas perspectivas teóricas.

## 1.2 MODELOS Y TEORIAS SOBRE EL DESARROLLO.

### LA PERSPECTIVA MECANISISTA.

Esta visión de la humanidad, considera que tenemos mas capacidad reactiva que iniciativa. Somos lo que nuestros ambientes hacen de nosotros. Así se separan todos los componentes de un ambiente determinado, podríamos predecir la reacción de una persona (Skinner 1938).

Kantor (1959) consideran que los cambios son cuantitativos y que el desarrollo es continuo. Se intenta identificar y aislar todos los factores ambientales que hacen que determinados individuos se comporten de cierto modo. Considera cuanto afectan las experiencias tempranas al comportamiento posterior. Se trata de entender los efectos de la experiencia, por lo cual separan estímulos y comportamientos complejos en elementos simples. Este punto de vista es sostenido también por la teoría del aprendizaje social y la teoría conductual (Bandura 1977).

En la teoría conductual, se hace referencia a que los seres humanos aprenden acerca del mundo en forma similar, por medio de recompensas y castigos proporcionados en su ambiente. El condicionamiento es el mecanismo básico que determina el comportamiento humano. Los dos tipos de condicionamiento en las que se basa la teoría son: El condicionamiento clásico, conocido también como respondiente; y el condicionamiento

operante, llamado también instrumental. El condicionamiento clásico fue inicialmente demostrado por Ivan Pavlov, un estímulo previamente neutro llega a provocar una respuesta que ordinariamente no estaba asociada con el mismo. En el condicionamiento operante un sistema de recompensas y castigos moldea una respuesta. De esta manera se adquieren nuevas respuestas (Bijou, 1961).

Los teóricos del aprendizaje social, como Jerome Kagan y Albert Bandura, comparten las posturas conductuales y sostienen, que los niños aprenden la mayor parte de su comportamiento, si no todo, imitando modelos, como sus padres. La identificación de los niños con los padres es el elemento más importante respecto a la manera como aprenden un idioma, manejan la agresión y desarrollan el sentimiento de la moralidad (Kaplan 1971).

#### LA PERSPECTIVA ORGANICISTA

Esta teoría, es conocida como modelo de inspiración orgánica, y considera a las personas como organismos activos, y que por sus propias acciones, inician su desarrollo. El cambio es parte inherente de la vida, y es más interno que externo. La totalidad del comportamiento de un ser humano es la suma de sus partes que lo conforman. No se ve el comportamiento como elemento separado para predecir relación de causa-efecto (Piaget 1961 ; Vygotsky, 1960).

Esta perspectiva considera las "experiencias" de la vida no como una causa básica del desarrollo, sino como factores que pueden apresúralo o retardarlo. Y Con frecuencia el desarrollo ocurre en una secuencia establecida, de diversos estadios (Vygotsky, 1960).

Para Jean Piaget (1950), aplica sus conocimientos de biología, filosofía, lógica y psicología; y con meticulosas observaciones sobre los niños, elabora complejas teorías sobre el desarrollo cognitivo, es decir, sobre la adquisición del conocimiento.

El autor, explica que el pensamiento y el comportamiento de los niños, cursan por diferentes estadios definidos. Los individuos pasan por los mismos estadios, en el mismo orden, aunque la regulación de tiempo varíe de una persona a otra, haciendo que la edad de demarcación de cada estadio sea solo aproximada; cada estadio se construye con base en el anterior y a su vez, se constituye en el fundamento para el siguiente, y cada estadio tiene muchas facetas.

Cada estadio de desarrollo cognoscitivo, es la presentación personal del mundo de un individuo, es decir, su esquema, el cual será el resultado de un proceso de dos pasos: el primero consiste en tomar nueva información acerca del mundo (asimilación) y el segundo en cambiar las propias ideas para incluir en un nuevo conocimiento (acomodación). Dado que Piaget define el comportamiento inteligente, como la habilidad para adaptarse en cada estadio, la organización y la estructura del pensamiento infantil, difieren

cualitativamente y generalmente el paso entre los estadios implican un salto hacia adelante en la habilidad del niño, para manejar nuevos conceptos.

La secuencia de estadios en el desarrollo cognoscitivo nunca varía; no se omite estadio alguno, puesto que cada estadio completa el precedente y establece bases para el estadio siguiente; y cada individuo logra llegar a cada estadio de acuerdo con su propio ritmo.

Dicho estadios del desarrollo cognoscitivo, según Piaget son: El sensoriomotor que va del nacimiento a los dos años de edad; El preoperacional que se presenta de los dos a los 7 años de edad; El de operaciones concretas que va de los 7 a los 11 años y el de operaciones formales que va de los 12 a los 15 años de edad. Y los cuales se analizaran mas adelante y principalmente los dos periodos primeros.

El psicólogo Lawrence Kohlberg (1963), inspirado en J. Piaget elabora una teoría de los estadios del desarrollo moral en los niños.

Según el autor, los niños van desde un estado premoral, en el cual observan las normas de otros, solamente para obtener recompensas o para evitar castigos, hasta un estado convencional, donde actúan de acuerdo con las normas de otros, y piensan que por lo que puedan hacer, otras personas los consideran "buenos", y pasan finalmente al mas alto nivel de razonamiento moral, el postconvencional, que implica la autoaceptacion de principios

morales, en el cual la persona actúa de acuerdo con sus propias normas internas referentes a lo correcto y lo incorrecto.

La teoría de Kohlberg básicamente refiere que el desarrollo moral, esta relacionado con el desarrollo cognoscitivo y que se da en una pauta secuencial definida

#### LA PERSPECTIVA PSICOANALITICA

Según S. Freud, sostiene que las personas no son activas ni pasivas, sino que se mantiene fluctuando entre dos estados, siempre en conflicto entre sus impulsos naturales y las restricciones que le impone la sociedad. La naturaleza de estos conflictos depende del estadio del desarrollo en que se encuentre la persona en un momento determinado.

De acuerdo al pensamiento freudiano, el organismo pasa por diversos estadios del desarrollo psicosexual, los cuales se relacionan con las partes del cuerpo que son fuentes primarias de gratificación en cada fase.

El orden de los cambios de la energía instintiva de una zona corporal a otra es siempre el mismo, pero el nivel de maduración de un niño, es el que determina cuando se darán los cambios; así de acuerdo a esto tenemos:

ETAPA ORAL (desde el nacimiento hasta los 12 a 18 meses): El niño recibe gratificación a través de la boca.

ETAPA ANAL (de los 12 a 18 meses, hasta los 3 años): El niño recibe gratificación a través del ano.

ETAPA FÁLICA (de los tres a los 5 años): La gratificación se da por medio de la estimulación de los genitales y los complejos de electra y edipo son importantes en esta fase.

ETAPA DE LACTANCIA (desde los 5 o 6 años hasta la pubertad): El niño está sexualmente calmado, en la resolución de los complejos de edipo y electra.

Por otra parte, Freud considero que la personalidad está integrada por tres entidades: el id, el ego y el super yo. Y considera que el id está presente en el niño al nacer, ya que ellos son egocéntricos en el sentido de que no se diferencian ellos del mundo exterior. Para ellos todo implica buscar gratificación y solo cuando este se demora, desarrolla su ego y el niño comienza a diferenciar el mundo que lo rodea. De modo que el ego se desarrolla inmediatamente después del nacimiento. El super yo no se desarrolla hasta después de los 4 o 5 años.

Erik H. Erikson (1950), psicoanalista que amplió el concepto freudiano del ego, se interesó por la influencia de la sociedad en el desarrollo de la

personalidad. Describe ocho estadios del desarrollo psicosexual, y cada uno depende de la resolución exitosa de un punto decisivo o crisis.

Las crisis son: 1) Confianza básica, en oposición a desconfianza básica (inicia del nacimiento a los 12 a 18 meses); 2) Autonomía en oposición a vergüenza y duda (de los 18 meses a los 3 años); 3) Iniciativa en oposición a culpa (de los 3 a los 6 años); 4) Industriosidad en oposición a la inferioridad (de los 6 a los 12 años); 5) Identidad en oposición a confusión de rol (adolescencia); 6) Intimidad en oposición a aislamiento (edad adulta temprana); 7) Capacidad de generación en oposición a estancamiento (madurez) y 8) Integridad del ego en oposición a desesperación (vejez).

La teoría de Erikson concede importancia a las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo.

En todas estas teorías, pueden encontrar en cada una ellas verdad suficiente como para explicar solo una parte del desarrollo humano de las personas, en un momento determinado, sin sentir que cualquiera de ellas constituyan una explicación total (Langer, 1969; Thomas, 1979).

Aunque una de las más importantes es la del autor Jean Piaget, por ser un promotor de ininidad de investigaciones, que han servido de fondo para el desarrollo de nuevos conceptos y teorías (Papalia y Olds, 1978). Por lo que en el presente trabajo se abordara dicha teoría y principalmente para examinar los periodos de la infancia y la niñez temprana en el desarrollo infantil.

### 1.3. ETAPAS EN EL DESARROLLO

Desde el nacimiento los niños revelan por su comportamiento, que pertenecen al nivel más alto de la vida animal, y que poseen un cerebro activo que desde el comienzo les ayuda a entender el significado del mundo en que viven, (Bower, 1977). En el primer día de su vida pueden reaccionar ante diferentes estímulos los cuales les provocarán una variedad de respuestas. Posteriormente a las primeras semanas de vida, los bebés pueden imitar a otras personas, estableciendo por necesidad un contacto con ellos (Mussen, 1983).

Los niños empiezan a aprender desde el momento en que nacen y posiblemente dentro del útero materno, llegando de esta forma hasta los procesos de pensamiento complejo (Papalia y Olds, 1987). La manera como aprenden y como se desarrollan sus capacidades intelectuales han sido generadas en su mayor parte por las teorías del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1950), el cual planteó un enfoque en relación de como los niños obtienen y procesan información acerca del mundo, es decir la cognición, la cual incluye la forma en que las personas perciben, aprenden, recuerdan, etc.. (Papalia y Olds, 1985).

Algunas definiciones resultan importantes para establecer la comprensión de su teoría. Tenemos que el ESQUEMA constituye una unidad cognoscitiva básica.

Este concepto tan complejo, incluye la organización mental, es decir, la conceptualización por parte del niño de su medio ambiente. Un esquema se reconoce por el comportamiento que implica, así tenemos: esquema de visión, de succión, de movimiento, y así sucesivamente. Estos esquemas se irán desarrollando a partir de una acción refleja simple hasta llegar a una actividad controlada por el infante (Pulaski, 1971).

Dos principios generales son importantes: LA ORGANIZACION y la ADAPTACION los cuales influyen en el desarrollo cognoscitivo a través de todos los estadios y se les denomina: invariantes funcionales, debido a que actúan en todos los estadios. La organización incluye la integración de los procesos en un sistema total. Por ejemplo en un comienzo, los esquemas de un niño, para mirar y asir, son totalmente diferentes, lo que resulta una coordinación mano-ojo defectuosa, y con el tiempo el bebe organiza estos esquemas para poder mirar y asir simultáneamente un objeto.

La adaptación es un doble proceso a través del cual el niño crea nuevas estructuras, para relacionarse de manera efectiva con el mundo circundante. Incluye tanto la asimilación como la acomodación, las cuales constituyen la esencia del comportamiento inteligente. La ASIMILACION consiste en el "entendimiento" de un nuevo objeto, experiencia o concepto dentro de un conjunto de esquemas ya existentes, es decir, en cualquier edad, los bebes tiene una reserva de mecanismos que saben como usarla. Cuando los usan para responder a un nuevo estímulo, están asimilando. La ACOMODACION, es el proceso por el cual los niños modifican sus acciones, para manejar nuevos

objetos y situaciones. Los movimientos de la boca empleados al beber de una botella, son diferentes a los empleados al alimentarse del seno materno.

La asimilación y la acomodación, trabajan juntas constantemente para producir cambios en la conceptualización infantil del mundo y en su reacción al mismo. El estado de balance entre la asimilación y la acomodación se llama EQUILIBRIO. Este estado es necesario para proteger al niño de ser abrumado por nuevas experiencias y una nueva información, así como excederse al intentar acomodarse al ambiente rápidamente cambiante (Pulaski, 1971).

También Piaget en su teoría menciona diferentes estadios (mencionados anteriormente), en los cuales los niños cursan invariablemente y que conforman lentamente el pensamiento y el comportamiento del niño. Los cuales serán solo considerados los dos primeros (el estadio sensoriomotor- infancia- y preoperacional- niñez temprana) por ser interés del presente trabajo.

### 1.3.1 LA INFANCIA.

Mussen (1983) comenta que los procesos cognoscitivos del bebe y su participación es activa, en el proceso de aprendizaje (puede atribuirse en gran medida a la influencia de la teoría de Jean Piaget), ya que para el autor la inteligencia, es la capacidad de adaptarse al medio ambiente y a

situaciones nuevas, de pensar y actuar en formas adaptativas. Además a juicio suyo, los niños siempre desempeñan una parte activa y creadora en su propio desarrollo cognoscitivo, ya que este procede en una secuencia de etapas regulares e invariables, esto es, todos los niños pasan por la misma sucesión de etapas de desarrollo, siendo esta el resultado de una interacción continua entre la "estructura" del organismo y el medio ambiente. En cada una de las etapas, el niño tiene ciertas capacidades mentales y ciertas tendencias organizadoras, y ellas influyen en las formas en que el niño interactúa sobre el medio ambiente y sus propias experiencias. La experiencia es un elemento necesario en el desarrollo cognoscitivo, pero la experiencia no dirige ni conforma el desarrollo; el niño activamente selecciona, ordena, organiza e interpreta sus experiencias.

#### ESTADIO SENSORIOMOTOR SEGUN PIAGET (DESDE EL NACIMIENTO HASTA APROXIMADAMENTE LOS 2 AÑOS)

De acuerdo a su teoría de Piaget, es la primera etapa de desarrollo cognoscitivo. En la cual durante este tiempo, las percepciones de los niños, se mejoran y realizan acciones cada vez más complejas, pero no tienen representaciones mentales ni procesos de pensamiento, que dependan del lenguaje simbólico. La inteligencia del niño progresa de los reflejos simples y la percepción vaga del mundo ambiente, hacia percepciones más distintas, complejas y precisas y hacia respuestas más sistemáticas y bien organizadas.

El período sensorimotor se subdivide en seis fases. Durante el primer mes, los bebés ejercitan activamente los reflejos que están presentes en el nacimiento. La segunda fase, que dura aproximadamente, del primer al cuarto mes, comprende la coordinación de reflejos y respuestas. Los movimientos de la mano se coordinan con los movimientos del ojo; se mira hacia donde se escucha (reflejo de orientación); los niños alcanzan objetos, los cogen y los succionan. Si por azar un acto produce un resultado disfrutable, el bebé inmediatamente intenta repetir esta acción.

En la tercera fase, que va aproximadamente desde los 4 a los 8 meses, los bebés comienzan a gatear y a manipular objetos. Muestran interés por el medio ambiente y comienzan a anticipar las consecuencias de sus actos, repitiendo intencionalmente las acciones que producen resultados atractivos. Además está interesado en el mundo objetivo, comienza a buscar los objetos que ha perdido de vista.

En la cuarta fase, el niño comienza a diferenciar los medios de los fines y utiliza respuestas previamente aprendidas para alcanzar metas. La quinta fase, que comienza a los 11 o 12 meses de edad, se caracteriza por una experimentación activa, por una exploración en busca de novedades, la variación y modificación del comportamiento.

Los niños parecen auténticamente interesados por las novedades y manifiestan una gran curiosidad. Experimentan mucho en dejar caer objetos, para verlos caer, empujan juguetes hacia ellos con cuerdas y utilizan bastones

para empujar las cosas que hay a su alrededor. Sus actividades son mas deliberadas, constructivas y originales.

Entre los 18 meses y los 2 años de edad el niño esta en la fase sexta y final del periodo sensoriomotor, que representa un progreso cognoscitivo muy importante. En esta fase vemos los comienzos reales de la capacidad de responder o de pensar acerca de objetos o acontecimientos que no son inmediatamente observables. Los niños comienzan a inventar nuevos medios de alcanzar metas a través de "combinaciones mentales", esto es, por medio de la imaginación y de las ideas. Ellos "piensan" en un problema antes de resolverlo, utilizan ideas e imágenes para inventar nuevas formas de alcanzar metas. Los objetos pueden ser considerados en nuevas relaciones entre si. Así, un niño puede utilizar un bastón como herramienta para impulsar un objeto hacia el, aun cuando nunca haya utilizado antes un bastón para esto. La resolución de problemas, el recordar, planificar, imaginar y pretender son todos posibles en esta fase.

También Piaget señala que cuando la fase sensoriomotora se acompleta es cuando utilizan imágenes y símbolos, incluyen el lenguaje, en su pensamiento.

Menciona que sería difícil sobrestimar la importancia del lenguaje en el desarrollo infantil. Una gran parte del aprendizaje del niño, --en su casa, en su lugar de residencia, en la escuela y derivado de los medios de comunicación masiva-- dependen del lenguaje, la base de toda comunicación social. El

funcionamiento de la estructura social y la transmisión de la cultura de una generación a la siguiente depende principalmente del lenguaje.

Cuando adultos, utilizamos el lenguaje en la mayor parte de nuestras funciones cognitivas: el pensamiento, la abstracción, la formación de conceptos, la planificación, el razonamiento, el recuerdo, el juicio y la resolución de problemas. La relación entre el lenguaje y pensamiento es punto de controversia.

En el curso del desarrollo, el habla manifiesta del niño gradualmente se internaliza y, cuando esto ocurre, el lenguaje interno se utiliza cada vez más para organizar actividades y para regular actos. Para Vygotsky (1960) afirma que los actos de los niños están "mediados a través de la palabra". Por consiguiente, difícilmente resulta sorprendente que las capacidades cognitivas de los niños progresen en forma marcada a medida que adquieren el lenguaje y mejora su fluidez verbal. Después de que los niños adquieren algunos nombres o rótulos que se aplican a los objetos o acontecimientos. Este fenómeno se conoce como "mediación verbal o generalización mediada", y muchos han recalcado la importancia de tal mediación en la formación de conceptos, en la abstracción, en la resolución de problemas, en el pensamiento y en el aprendizaje.

Desde el punto de vista de Piaget (1961), menciona que el lenguaje desempeña solo un papel limitado, aunque importante, en la formación del pensamiento del niño. No niega que el lenguaje interno en ocasiones controla

al comportamiento, pero afirma que el lenguaje no conforma al pensamiento; el pensamiento supone algo más que el lenguaje. Aunque en forma sensoriomotora, la inteligencia comienza a desarrollarse antes que el lenguaje.

Sin embargo, una vez adquirido, el lenguaje se convierte en el más importante de nuestros sistemas simbólicos e indudablemente facilita al pensamiento, el razonamiento, la formación de conceptos, el aprendizaje y el recuerdo. Poco tiempo después de que han adquirido el lenguaje, los niños muy pequeños utilizan palabras al tratar de resolver problemas, a menudo hablándose a sí mismos, pensando en voz alta y guiando sus acciones con su lenguaje.

El rotulamiento verbal y el ensayar a menudo son actividades efectivas para facilitar la memoria, aunque los niños pueden recordar escenas y objetos que no pueden denominar de manera precisa. Los problemas complejos se resuelven más fácilmente si los mediadores verbales se utilizan, para rotular las partes componentes y para guiar las acciones (Piaget, 1960).

En resumen se puede establecer que el lenguaje es algo más que un desarrollo meramente cognoscitivo. También engloba el crecimiento social. Los niños han de aprender un lenguaje específico, con todas sus ramificaciones culturales. Así pues la adquisición del lenguaje comprende el desarrollo tanto cognoscitivo como social, además de ser un puente de la infancia a la niñez temprana (Piaget 1960).

### 1.3.2 LA NIÑEZ TEMPRANA.

Cuando observamos lo que se puede hacer a los tres años, nos damos cuenta de la rapidez del desarrollo físico durante los últimos meses. En esta edad los niños son más fuertes que las niñas y tienen músculos más desarrollados (Garai y Scheinfeld 1968), además son más hábiles para lanzar un balón, saltar y subir y bajar escaleras (McCaskill y Wellman, 1938). Sin embargo, las niñas los aventajan en otras tantas tareas, incluyendo la coordinación de los músculos (Cratty, 1979).

Los niveles de eficiencia pueden ser un resultado de diferencias esqueléticas, pero también es posible que reflejen actitudes sociales que destacan actividades de distinto tipo para los niños y para las niñas (Cratty, 1979).

A nivel de desarrollo intelectual, en el transcurso de los tres a los seis años, los niños llegan a tener mayor competencia en cognición, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Desarrollan la habilidad para utilizar símbolos para pensar y actuar, además, son más capaces de manejar conceptos de edad, tiempo, espacio y moralidad. No obstante no separan completamente lo real de lo irreal y buena parte de su pensamiento es egocéntrico (Fontana y Robinson, 1976).

## EL ESTADIO PREOPERACIONAL, SEGUN PIAGET (DE LOS DOS A LOS SIETE AÑOS).

Hacia los dos años, cuando salen del estadio sensoriomotor, los niños entran en el segundo estadio fundamental de Piaget, con respecto al desarrollo cognoscitivo: el estadio de preoperacional. Este estadio trae consigo la "función simbólica". Los procesos de pensamiento infantil están ligados principalmente a lo real, lo presente, lo concreto. Ahora los niños pueden usar símbolos para representar objetos, lugares y personas; su pensamiento puede regresar a eventos pasados; avanzar para prever el futuro y detenerse en lo que está ocurriendo en algún aspecto del presente. Los procesos mentales son activos y por primera vez también son reflexivos.

Ahora pueden evocar para ellos mismos símbolos de personas o hechos, pueden pensar en la voz maternal sin estarla oyendo realmente o evocar mentalmente la imagen de un helado, sin oír la palabra que lo designa. Estas representaciones mentales reciben el nombre de "significadores", y los objetos o hechos que ellos representan se llaman "significantes". Los significadores pueden ser símbolos (representaciones muy personales que involucran imágenes visuales o kinesicas, las cuales tienen algún parecido con el objeto). O pueden ser signos tales como palabras o números. Los niños pequeños piensan primero en símbolos y continúan haciéndolo, aun después de manejar el idioma.

Nos damos cuenta de la función simbólica de los niños, cuando realizan una imitación diferida, hacen juegos simbólicos o usan el lenguaje. La "imitación diferida" es el proceso por el cual los niños ven algo, forman un símbolo mental al respecto (probablemente una imagen visual), y mas tarde, cuando ya no ven el objeto o hecho, imitan la actividad.

El "juego simbólico" los niños hacen que un objeto signifique alguna otra cosa. El lenguaje es utilizado para indicar cosas o hechos ausentes y por lo tanto lo reviste de un carácter simbólico.

Por otro lado, Flavell (1963) identifica diferentes características del pensamiento preoperacional:

**EGOCENTRISMO:** Los niños en este estadio no pueden ponerse en el papel de otra persona, no pueden imaginar que otra persona pueda tener un punto de vista distinto al suyo. Esto es egocentrismo: el darse cuenta de algo, sin reconocer las perspectivas, las necesidades y los intereses diferentes de otra persona. El egocentrismo se nota en el uso del lenguaje. Oír una conversación preoperacional es como estar en una obra de absurdos, ya que los niños pueden esperar a que el otro niño termine de hablar; pueden alternar frases y en algún grado refiriéndose al mismo tema, pero cada niño habla sin darse cuenta o sin observar que los otros estén interesados o lo escuchen.

**CENTRALIZACION:** Los niños tienden a centrar, es decir, se concentran en un aspecto de la situación y descuidan otros, llegando a un razonamiento ilógico. No pueden descentrar o considerar más de un aspecto de una situación.

A esta edad los niños no pueden tener en cuenta al mismo tiempo la altura y el ancho de algún objeto. Se centran en uno de los dos, por ello, no pueden resolver el problema. Si un vaso de vidrio es más grande, ellos piensan que es más grande; su error perceptual inhibe el pensamiento lógico.

**IRREVERSIBILIDAD:** Los niños son incapaces de entender que la operación puede darse en dos sentidos llegando a un mismo objetivo de solución de un problema.

Para Piaget los niños aprenden a como usar conceptos tales como tiempo, espacio, causalidad, juicio acerca de la edad y moralidad. Otros conceptos es la seriación, es decir, la habilidad para disponer estímulos de acuerdo con una o más dimensiones, tales como más corto, más largo, más liviano, más pequeño, más joven, etc.. Y la clasificación que es la distribución de estímulos en categorías de características, tales como el color, la forma y tamaño.

No solamente se dan cambios en el habla, a medida que maduran los niños, sino que las funciones del habla también llegan a diferir. La forma temprana de hablar que Piaget clasifica como egocéntrica sirve para muchos fines, aunque no tenga el propósito de comunicar. Así como el balbuceo infantil se hace por simple placer, los niños preoperacionales repiten palabras y frases para ejercitar sus destrezas verbales. Los niños se hablan a sí mismos, en

parte debido a que aun no diferencian totalmente las palabras de lo que ellas representan. Así el habla llega a constituir otra clase de actividad.

Mientras que Piaget y otros científicos sociales han caracterizado como egocéntrica la mayor parte del habla preescolar, recientes investigaciones revelan, según parece, que el habla de estos niños es enteramente social, desde muy temprana edad; es decir que tendrá sentido considerar a los niños como "sociocéntricos", desde el nacimiento (Garvey y Hogan 1973).

Al habla, los niños pueden tener en cuenta las necesidades de otras personas, y frecuentemente lo hacen; así mismo, desde muy temprana edad su lenguaje les permite establecer y mantener contacto con otras personas. La razón por la que a menudo no adecuan su forma de hablar a los requerimientos de una situación específica, no se debe tanto a que no se dan cuenta de las necesidad de hacerlo, sino a que no saben como lograrlo.

Respecto al habla social temprana Wellman y Lempers (1977) grabaron en vídeo y audio un grupo de juegos infantiles de niños de dos años, y se concentraron en aquellos momentos en los cuales los niños señalaban o mostraban diversos objetos a otros niños o a los adultos.

Encontraron que el 79 % de estos mensajes infantiles tenían una respuesta adecuada por parte del auditorio, indicando esto que quienes hablaban habían sido capaces de atraer su atención. Los niños adaptaban la emisión de sus mensajes a las demandas de la situación, así como las personas

reaccionaban ante la información del entorno que recibían, dando distintas respuestas, según que el oyente entendiera lo que ellos estaban diciendo, el oyente respondiera de algún modo, pero sin entender, o ignorar totalmente el mensaje. Lo interesante es que los niños hablaban con mayor frecuencia a los adultos, desatacando otras formas de actividad solo cuando eran más fáciles.

Garvey y Hogan (1973) grabaron en vídeo y audio 18 parejas de niños entre tres y medio y cinco años, en periodos de 15 min. de juego libre y encontraron que los niños empleaban gran cantidad de lenguaje social. La mayoría de las expresiones infantiles (62%) recibían una respuesta definida, 23 % atraían la atención y solo 15% no lograron respuesta alguna. Estos niños con frecuencia usaban el lenguaje hablado para lograr y mantener contacto entre sí.

Por lo que concluyen que el habla social o socializada es el habla de la comunicación. Y la definen como la "forma de hablar que se adapta estrictamente al lenguaje o al comportamiento del compañero". Puede implicar un intercambio de información, con o sin preguntas y respuestas, críticas, o instrucciones, peticiones o amenazas.

## LA PERSONALIDAD EN LA NIÑEZ TEMPRANA.

Durante este tiempo, los niños surgen con mayor plenitud como individuos. Se encuentra en ellos una buena compañía, con su disposición alegres y su

buen sentido del humor, o algunas veces dificultades porque son agresivos. Sus sentimientos sobre sí mismo se desarrollan con el comienzo de su autoestima, matizada por las maneras propias de relacionarse con otras personas. Comienzan a desarrollar una conciencia, a hacer juicios morales sobre lo correcto o incorrecto, y a actuar de acuerdo con esos juicios. Revelan su identificación con los padres y con otras personas de su mismo sexo. Hacen amistad con otros niños, que ahora ocupan un lugar más importante en sus vidas (Kohlberg 1969).

Uno de los aspectos importantes para el desarrollo de la personalidad del niño, ha sido el proceso de la identificación, entendida esta como la imitación del niño a las acciones de otra persona, adquiriendo muchas de sus características personales (Piaget, 1960). Así también Freud como Erikson recurren a la teoría psicoanalítica para explicar la identificación de un niño con el progenitor de su mismo sexo. Kagan (1971) define la identificación en términos de la teoría del aprendizaje, considerándola también como un importante factor del desarrollo de la niñez temprana. Y dice "la identificación es, en parte, la creencia que tiene una persona de que algunos atributos de un modelo (por ejemplo, de progenitores, hermanos, parientes, personas de su misma edad, personajes ficticios) ellos también los posee. Un niño que se da cuenta que comparte el mismo nombre que su padre, observa que tiene parecidos los rasgos faciales y oye decir a sus familiares que tanto él como su padre tienen temperamentos alegres, desarrolla la creencia de que es similar a su padre. Cuando esta creencia, en la similitud está acompañada por experiencias emocionales equivalentes en el niño y que son propias del

modelo, decimos que el niño tiene una identificación con el modelo" (Kagan, 1971, pag. 57).

Este mismo autor, dice que cuatro procesos interrelacionados establecen y fortalecen la identificación: Los niños creen que comparten determinados atributos físicos o psicológicos con el modelo; experimentan emociones sustitutas similares a las que esta experimentando el modelo; desean ser como el modelo y adoptar las opiniones y el modo de ser del modelo.

Según Erikson (1950) en su estadio de crisis: iniciativa en oposición a culpa, los niños están todavía tratando de ganar y mantener un sentido de autonomía. La orientación por parte de sus padres y su nueva habilidad para expresarse les ayuda. En este estudio los niños son enérgicos y sienten el ansia de emprender nuevas cosas y trabajar en forma cooperativa, cambian de una vinculación total con sus padres a una identificación con ellos, en parte como resultado de la rivalidad edípica y la culpa, pero principalmente, debido a una igualdad experimentada al hacer cosas juntos.

El conflicto básico en este momento se produce ante la iniciativa, que los capacita para planear y ejecutar actividades y la culpa con respecto a lo que desean hacer. Este conflicto es una ruptura entre la parte de la personalidad del niño, que permanece como el deseo de intentar nuevas cosas y de probar nuevas habilidades. Los niños deben aprender, la forma de regular estos aspectos de su personalidad de modo que llegue a desarrollar un sentido de responsabilidad, sin dejar de ser capaces de disfrutar la vida.

Otro aspecto importante para el desarrollo de la personalidad del niño, es lo que respecta a la tipificación sexual. Hetherington (1970), considera que es el proceso mediante el cual los niños adquieren el comportamiento y las actitudes consideradas en su cultura como característicamente masculinas o femeninas. La tipificación sexual llega a una profundidad mucho mayor de la que indica esta anécdota. Considera los motivos, las emociones y los valores que nos ayudan a orientar nuestras vidas desde la infancia hasta la tumba. La mayoría de nosotros crecemos con conceptos muy bien definidos en relación con el comportamiento, las opiniones y las emociones apropiadas para mujeres y hombres. Los niños desarrollan estas emociones desde muy temprano y sus pautas relacionadas con el papel sexual, permanecen estables durante la vida.

Los niños de dos o tres años aparecen diferencias consistentes entre los sexos: los niños son más agresivos y tienden más a explorar sus alrededores; corren, saltan y trepan, y manipulan juguetes. Las niñas se sientan tranquilas durante más tiempo, son más persistentes y atienden durante periodos más prolongados (Birns, 1976).

Según en la teoría de desarrollo cognoscitivo, propuesta por Kohlberg (1971), refiere que la tipificación sexual se produce como un corolario natural del desarrollo cognoscitivo. En primer lugar, los bebés oyen y aprenden las palabras " niño " y " niña " , y además son rotulados como uno u otra y hacia los dos o tres años conocen las designaciones apropiadas para ellos y comienzan a organizar sus vidas al rededor de tales designaciones. A la vez que los niños

aprenden lo que son, también van aprendiendo lo que deben hacer. Distinguen que actividades, opiniones y emociones se consideran masculinas o femeninas e incorporan las propiedades de su vida diaria. Algunas veces, entre los cinco y los siete años, los niños logran lo que se llama "conservación del género " cuando se dan cuenta de que siempre han de ser masculinos o femeninos.

A medida que avanza el desarrollo cognoscitivo, los niños piensan en términos de estereotipos transculturales, los cuales "no derivan del comportamiento paterno o del tutelaje directo, sino de diferencias sexuales percibidas universalmente, en relación con la estructura corporal y con las capacidades (Mussen 1970). Cuando notan las diferencias de la estructura corporal y las capacidades masculinas y femeninas, consideran el dominio y la agresión, como características masculinas y la ternura como rasgos femeninos. Tratan de vivir de acuerdo con estos estereotipos, así como copiar directamente las actitudes y las actividades de personas adultas del mismo sexo.

Una vez que los niños se consideran a si mismos como masculinos o femeninos, tratan de encontrar modelos de su sexo para imitarlos; no se limitan a identificarse con el progenitor de su mismo sexo, sino que tienden a imitar a las personas de su entorno social.(Mussen 1970).

Ha sido punto de controversia si la tipificación sexual es biológica o cultural, lo que origina las diferencia entre hombres o mujeres. Algunos investigadores

han encontrado diferencias entre niñas y niños, en niveles hormonales o niveles de actividad, por ejemplo, Mead (1935) realizó un estudio buscando determinar diferencias innatas que den cuenta de los mayores niveles de agresión en los niños y en general en los hombres o del comportamiento maternal de niñas y mujeres en general; considero que aun cuando puedan existir tales diferencias, su eventual florecimiento o debilitamiento, depende en gran parte de las formas como los niños perciben los valores sexualmente, orientados en su respectiva cultura.

Ehrhardt y Money (1967) observaron diez niñas entre los tres y los 14 años, nacidas de mujeres que habían recibido progestinas sintéticas durante el embarazo. Nueve de las niñas nacieron con órganos sexuales externos anormales, que tuvieron que ser corregidos quirúrgicamente, para darles apariencia de niñas normales y permitirles eventualmente, tener relaciones sexuales. Internamente eran mujeres capaces de reproducción normal. Todas fueron educadas como niñas desde el nacimiento y por lo general aspiraban al papel de esposas y madres

Como conclusión en la niñez temprana se dan una serie de elementos (y que con base en la teoría de Piaget), siendo uno de los mas importantes el lenguaje, ya que le permite mantener un contacto con su medio social. Estas interrelaciones con otras personas (principalmente con su familia) le ayudaran a desarrollar conceptos como conciencia de si mismo, así como sentimientos que irán conformando su autonomía, su seguridad en si mismo, se desarrollara

la identificación sexual, etc. los cuales le facilitaran una armonía consigo mismo y su comunidad.

Así mismo estos conceptos son factores que se refiere a la organización duradera de las predisposiciones características (rasgos), motivaciones, valores y formas de ajustarse del niño al medio ambiente. Estos conformaran la personalidad a través de un proceso complicado en el que un gran numero de factores que interactuan continuamente, siendo los mas importantes: El biológico; la cultura; las relaciones con otras personas -familia, escuela, vecindad, etc., los que van a incidir en el desarrollo infantil y los que a continuación se explicaran ampliamente.

## 2. INFLUENCIAS EN EL DESARROLLO

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget lleva mas de 30 años de investigación y cuidadosas observaciones, retando a otros a escudriñar mas de cerca este punto (Grace J. Craig, 1989).

Actualmente se da énfasis a la interacción de la maduración y la experiencia, y que ha conducido a novedosas investigaciones respecto a la infancia. Para Piaget el niño era un "pequeño científico" que descubre lo que le rodea, pero para algunos investigadores (estos serán abordados mas adelante) le dan también importancia a los procesos de aprendizaje y en los cuales se han hecho contribuciones teóricas. También se le ha dado importancia a las influencias exteriores (sociedad, familia, etc.), las que ejerce un control sobre el desarrollo de la conducta (Bijou, 1971).

Es de consideración relevante la mención de algunas de estas observaciones hechas por otros autores, para establecer un enriquecimiento de las influencias en el desarrollo.

Así tenemos, que casi desde el momento del nacimiento, el niño es capaz de aprender algunas capacidades perceptivas muy complejas y ciertas clases de entendimientos que anteriormente se consideraban producto de la experiencia y el aprendizaje ahora parecen estar "programados" en el organismo (Bijou 1971).

Muchas de las necesidades biológicas, innatas del recién nacido se satisfacen en forma autorregulatorias, esto es, sin control voluntario o la participación activa del niño o de otros. Por ejemplo, los mecanismos de la respiración refleja proporciona oxígeno para satisfacer las necesidades básicas de sobrevivencia del recién nacido; así también los reflejos del esfínter se hacen cargo de las necesidades de eliminación del niño, esto independientemente de la asistencia de otras persona o no.

Algunas necesidades biológicas no se satisfacen automáticamente como lo son el hambre y la sed. Ya que si nadie ayuda a satisfacer estas necesidades con prontitud, las tensiones pueden llegar a ser intensas y dolorosas, y pueden llegar a tener un impacto posterior en el desarrollo ya que las relaciones vinculadas con la satisfacción de estas necesidades, figuran entre las más importantes experiencias tempranas de los niños y pueden producir efectos duraderos en su desarrollo posterior (Rosenfeld 1977).

Mussen (1983) menciona que las necesidades biológicas pueden ser evolutivas, así por ejemplo los órganos sensoriales del recién nacido son sensibles a muchos estímulos. Su percepción supone la organización y la interpretación de impresiones sensoriales simples, y la percepción madurara dependiendo del desarrollo neurológico, la experiencia y del aprendizaje.

El mismo autor dice que "los bebés son capaces de aprender desde los primeros días de vida. La experiencia y la recompensa comienzan a afectar la frecuencia con que los niños manifiestan "respuestas sociales" tales como

arrullar y sonreír. Los niños muy pequeños aprenden respuestas que conducen a recompensas, por medio de estas, los adultos pueden ejercer un grupo importante de control sobre el comportamiento de un niño" (pag.109 del libro Desarrollo Infantil).

En lo general se puede decir que la niñez temprana es la época de descubrimientos perceptuales y motriz. Los niños aprenden con mucha velocidad. Cada día se hacen descubrimientos de objetos, personas y sucesos que conforman su medio ambiente y también les ayuda en el aprendizaje de como adaptarse al propio medio ambiente. Así mismo conforman la personalidad, pero existe una serie de influencias ambientales, familiares, biológicas, las cuales están interrelacionadas y pueden contribuir o afectar el adecuado desarrollo infantil.

## 2.1 LA HERENCIA Y SU INFLUENCIA EN EL AMBIENTE

Papalia y Olds (1989) refieren que la literatura del desarrollo humano esta formado por dos puntos de vista cambiantes, respecto a las fuerzas relativas de la herencia y el ambiente. Esta controversia, naturaleza contra crianza, se ha llevado a cabo entre quienes consideraban que la "naturaleza"(o factores innatos de tipo hereditario) explicaba todo el desarrollo, y quienes creían que la "crianza" (o ambiente) era el único determinante de nuestra forma de ser. Ahora nos damos cuenta de que estos dos factores actúan juntos.

Mussen (1983) dice que resulta casi imposible separar las influencias hereditarias y ambientales sobre el comportamiento humano, debido a que cada una de estas características es producto de interacciones complejas entre la genética y fuerzas ambientales.

Esta características también son compartidas por Bijou (1969) ya que la influencias son características de la especie, la maduración biológica y la historia de interacción con el ambiente particular desde el momento mismo de la concepción.

Así mismo comenta el autor, que se sabe que los individuos reaccionan en formas diferentes ante la misma herencia y ante el mismo tipo de ambiente, para desarrollar su propia forma de vida. De modo que la naturaleza, la crianza y los individuos interactúan para contribuir en su propio desarrollo.

Así desde la concepción el desarrollo en el vientre materno está influenciado por diferentes factores que alteran el desarrollo físico y mental; como lo son los factores genéticos o ambientales (Papalia y Olds, 1989).

Resulta difícil determinar si algunos patrones de la personalidad (pasividad, actividad; temperamento; distracciones, etc.), son genéticos o si fueron aprendidas en algún momento. Pero se está convencidos de que muchos factores son innatos y no aprendidos (Mussen 1983).

Muchos rasgos normales y otros anormales (Síndrome de Dawn, Síndrome de Klinefelter, etc.), al parecer se heredan mas complicadamente, ya sea a través de ciertas combinaciones de genes o a través de la interacción de factores ambientales y predisposiciones genéticas. El peso, la altura, algunos elementos de la inteligencia y otros rasgos generales probablemente estén determinados por muchos genes mas, que por uno solamente.

Desde el momento de la concepción y a través de nuestras vidas, somos formados por nuestros ambientes. Aun antes de nacer estamos sometidos a muchas influencias ambientales como el alimento y su calidad, las drogas que se toman, las enfermedades, las emociones que se sienten, etc., y se dice que todo puede afectar al bebe dentro del vientre (Papalia y Olds).

Uno de los principales medios de evaluar las contribuciones de la herencia y el medio, han consistido en medir el grado del parecido o semejanza familiar. Esto se ha hecho principalmente con gemelos que comparten ambiente y experiencias familiares (Mussen, 1979).

Así bien, se conoce que las conductas motoras como gatear, caminar y correr, se desarrollan en un orden secuencial relacionado con la edad, mostrando así la importancia de la maduración (Papalia y col. 1989). Pero estos pueden ser alterados ya que las fuerzas del medio ambiente pueden interferir con esta regularidad hereditaria solamente cuando adoptan formas extremas, como la privación prolongada se deforman. Los estudios de Dennis 1970 reafirman esta postura ya que observo que los niños de un orfanato recibían poca atención y no hacían ejercicios. Estos bebes se sentaban y

caminaban muy tardíamente en comparación con bebés que recibían atenciones. Y es luego a concluir que las conductas dependen en gran parte de la maduración de los niños y aparecen siempre y cuando el organismo esté preparado, pero no antes, ni después, excepto en condiciones de privación extrema.

Para Clarke Stewar (1977) cuando se ofrece a los niños buena nutrición y buenos cuidados de salud, se les da libertad física y oportunidad de practicar sus habilidades motoras, su desarrollo motor será normal. Pero cuando el ambiente es deficiente en cualquiera de estas áreas, el desarrollo se deteriora.

Los factores biológicos pueden ejercer influencia en forma directa o indirectamente en el desarrollo de la personalidad, ya que las enfermedades cardíacas congénitas, la nefritis, los trastornos metabólicos innatos y algunas otras enfermedades pueden tener efectos graves sobre el crecimiento (Mittel, 1971; Whipple, 1975).

Se ha visto que alguna alteración orgánica influye sobre la personalidad, así por ejemplo, la glándula tiroidea excesivamente activa produce hiperactividad, tensión y nerviosismo. Con glándula subactiva tienden a cansarse fácilmente, con carencia de energía y apáticos. Las secreciones de testosterona se relacionan con la agresividad (Mussen, 1978; Frasier y Rallison, 1972).

Los niños criados en condiciones pobres y de aislamiento, pueden presentar retraso motor, pero se necesitan fuertes influencias ambientales para acelerar o retrasar marcadamente el desarrollo motor (Zelazo, Zelazo y Kolb, 1972; Konner, 1973; Warren, 1972; Solomons, 1978).

Mussen (1978) comenta que el desarrollo motriz no parece estar afectado por el sexo o nivel de educación de los padres. Mas bien si los padres pasan mas tiempo con el hijo y lo estimulan para que sea mas activo, se obtiene mayor puntaje ligeramente superior en medidas de desarrollo.

También los bebes que sufren privación emocional, pueden no ganar su peso normal, aunque la nutrición y el cuidado medico que reciba sea adecuado (Whipple, 1975).

Otro factor que contribuye al desarrollo motor es los aspectos transculturales, ya que se ha demostrado algunas diferencias motrices entre culturas. Algunos estudios indican que los bebes negros aventajan en su desarrollo motor a los bebes blancos, en parte puede ser el resultado de factores genéticos o pueden ser también por la forma de educarlos (Mead 1935; Bayley, 1965; Geber y Dean 1970; Tronick, Brazelton y Koslowski, 1971).

Por otro lado el aspecto físico, la belleza o la fealdad y la constitución corporal de una persona (característica genéticas) puede ejercer un efecto indirecto sobre la personalidad y la confianza de si mismo (Mussen, 1978). Es decir el desarrollo físico sigue un curso ordenado de aprendizaje y empieza a

diferenciar su estructura física y posteriormente con el tiempo a tener un concepto de si mismo (Piaget, 1969).

Scar (1970); Bledsoes (1964) dicen que debido al aspecto físico, los niños pueden alcanzar metas o posiciones que en otras condiciones no podrían haber logrado; o que por el contrario que debido a su fealdad o deformidad, son niños profundamente infelices, tímidos o apartados de la gente.

McCallou (1967) dice "que los niños con fuerza y destreza física acarrear prestigio y éxito. Los que tienen un desarrollo avanzado, que son altos y muy musculosos para su edad, con mayor probabilidad tienden a ser mas confiados en si mismos. Además estos niños probablemente maduran antes y tendrán impulsos de desarrollo antes que otros. Los muchachos delgados con un desarrollo muscular relativamente pobre, tienen menor probabilidad de poder destacar por si mismos, en los deportes o en los juegos rudos. Además estos niños tienden a madurar mas lentamente, siendo probable que estas experiencias refuercen conceptos de negativismo de si mismos".

El mismo autor comenta, que desde luego estos factores pueden ser disminuidos por otros factores, el niño fuerte, alto y bien constituido no es probable que devenga seguro y confiado en si mismo, si resulta que es poco inteligente y obtiene poco éxito en la escuela o como resultado de sus relaciones hogareñas escasas, es inseguro y dependiente. Por otra parte, si el niño es débil y poco atractivo es brillante y alcanza éxito académico o si mantiene relaciones estables y tranquilizadoras en su casa, puede no llegar a

ser inseguro a pesar del hecho de que su aspecto físico inicialmente suscite reacciones desfavorables de sus compañeros.

## 2.1.2. SOCIALIZACION Y LA CULTURA COMO INFLUENCIA.

Un aspecto importante para el mundo del niño es su medio ambiente social. Todos los seres humanos vivimos en una sociedad y cada sociedad tiene una cultura distinta con un cuerpo de conocimientos, formas de pensar y sentir, actitudes, metas e ideales, etc..

El aspecto cultural regula nuestra existencia, desde el momento que nacemos, hasta que morimos. Cada cultura tiene sus propios conceptos y sus técnicas específicas para criar a los niños, así como una serie de expectativas acerca de los patrones de comportamientos aprobados (C. Kluckhohn, 1949).

Erikson (1950) dice que durante los años escolares los niños aprenden las destrezas de su cultura con el fin de prepararse para quehaceres adultos. Un niño aprende a leer, escribir, a contar, etc., afines a su aspecto social.

Según el mismo, sus esfuerzos iniciales para manejar las herramientas de su sociedad, les ayuda a crecer y formar un autoconcepto positivo. Son años cruciales para el desarrollo de la autoestima. Los niños que se sienten desubicados en comparación con sus compañeros pueden "regresar a

tiempos de mayor aislamiento, de menor conciencia, de los implementos y de la rivalidad familiar edípica".

Por otro lado, la SOCIALIZACION es el proceso por el cual los individuos adquieren del rango de potencialidades del comportamiento enormemente amplio, que están abiertas para ellos en el nacimiento, aquellos patrones conductuales que son habituales y aceptables, de acuerdo con las normas de sus familias y de los grupos sociales (Mussen, 1978).

La cultura dentro la cual crece el niño "indica" los métodos y las metas de la socialización, esto es, en forma el niño es "adiestrado" y cuales características, motivos, actitudes y valores de la personalidad son adoptados. Existe desde luego, aspectos universales de la socialización; cada cultura dispone mantener y perpetuar así misma, establecer una forma ordenada de su vida y satisfacer las necesidades biológicas de sus miembros (Mussen, 1975).

#### PROCESO DE LA SOCIALIZACION

Las personas aprenden a convertirse en un miembro de su grupo social, trátese de una familia, una comunidad, etc. (Grace J. Craig, 1989). Así llegar a pertenecer a un grupo exige reconocer y realizar las expectativas sociales de otros -miembros de la familia, maestros, etc.-. Nuestras relaciones con esos "agentes socializadores" (sin importar si son tensas, productoras de ansiedad,

tranquilas o seguras) determinan la eficacia de lo que se aprende ellos (Carlson, 1990).

Los niños pueden participar activamente en su propia socialización. Tienen una personalidad y formas especiales de interactuar con su familia y el ambiente. A medida que van aprendiendo, pueden modificar su conducta de sus padres y otros agentes socializadores (Carlson, Cooper y Stradling, 1991).

Cruse J. Craig (1989), dice que en ocasiones la socialización es casi automática y otras veces requiere de otros procesos que repercuten en el comportamiento, en particular aquellos que influyen en el desarrollo y en el control de las emociones. Y que según el mismo autor, es por medio de procesos de aprendizaje; en los cuales el niño adquiere una amplia gama de conductas humanas (pasividad, agresividad, dependencia, independencia, etc.). Gran parte del comportamiento que los niños adoptan es la conducta que su grupo social juzga correcta y que le ayudaran a integrarse en su cultura.

Según el mismo, este proceso se va a valer principalmente de la recompensa, el castigo y el moldeamiento.

### 2.1.3 LA FAMILIA COMO INFLUENCIA.

El primer aprendizaje social de los niños tiene lugar en el hogar; sus primeras experiencias con sus familiares, particularmente los vínculos con sus madres; generalmente se supone que constituye antecedentes críticos de las relaciones sociales posteriores (Mussen, 1978).

Para Bijou (1969), la función esencial de la familia es proporcionar reforzamientos positivos al infante y eliminar reforzadores negativos. Esto se realiza por medio de la madre, ya que ella inicialmente alimenta, lo acaricia, lo mueve, etc.. Por lo que la madre es discriminativa, como un estímulo que refuerza conductas del niño.

Erikson (1950) dice que las influencias culturales, sociales y principalmente familiares, provocan un crecimiento del Yo, especialmente con la manera como la sociedad moldea su desarrollo.

La familia es uno de los factores de socialización mas importante para los niños en edad escolar. Los niños adquieren valores, expectativas y patrones de conducta a partir de sus familias; los padres y los hermanos sirven de modelos para la conducta correcta o incorrecta y ellos premian o castigan la conducta del niño. Por lo demás amplían las capacidades cognoscitivas que les permite aprender una gama de reglas y conceptos sociales. Y por ultimo, el aprendizaje social se lleva a cabo dentro del contexto de las relaciones; estas

algunas veces tranquilas y seguras, y otras provocan ansiedad (Grace J. Craig, 1990).

Así bien, la madre satisface las necesidades primarias del niño; en consecuencia la presencia de la madre llega a asociarse con la satisfacción de necesidades, y ella comienza a significar placer, alivio de la tensión y motivos de contento (Bijou, 1970). Así mismo dice que la primera relación significativa que existe entre la relación madre-hijo ha sido contextualizada como apego, y en ocasiones como dependencia, que en realidad es una relación recíproca.

Grece J. Craig (1979) el apego es un vínculo inicial y sin duda el más influyente. Este queda firmemente establecido a los 8 o 9 meses. Y menciona a este vínculo como una fuerte interdependencia por sentimientos mutuos de gran intensidad y por vínculos emocionales profundos.

El apego formara un vínculo determinante en la confianza y sentimiento de seguridad, al darse cuenta de su propio sentido del ser. No obstante, al comprender el niño sus limitaciones de sus habilidades y su continua dependencia, los desvía de sus capacidades para ser autónomos o para auto-dirigirse. Es decir si no recibe suficiente control por parte de los adultos, desarrollaran su propia "conciencia precoz" y con ella un sentimiento de vergüenza o "ira contra si mismo". Los niños fracasan en el desarrollo del sentido de autonomía, debilitando al exceso control o a la excesiva permisividad de sus padres, pueden convertirse en autoreguladores

compulsivos. El temor de perder el autocontrol puede inhibir su autoexpresión y hacer que ellos duden de sí mismos, se avergüencen y en consecuencia, sufran una pérdida de la autoestima (Mair, 1970).

Mary Ainsworth (1983) dice que las conductas de apego favorecen la cercanía con determinadas personas a la cual el lactante se siente vinculado. Entre ellas se encuentra el comportamiento de expresión (llorar, reír, vocalizar), el de orientación (ver), los movimientos relativos a otras personas (seguimiento, acercamiento) y el comportamiento de contacto físico (treparse, abrazar, asirse); estos comportamientos indican apego solo cuando se dirigen específicamente hacia uno o dos cuidadores, no hacia el ser humano en general.

Durante años se ha pensado que el apego se formaba con sus cuidadores solo por satisfacer sus necesidades, pero en la actualidad se ha observado que el niño aprende a asociar la cercanía con el cuidador con la reducción de impulsos primarios, entre ellos el hambre (Sears, 1963).

Los niños con una relación segura de apego muestran un comportamiento más intenso al respecto cuando se les reúne con sus madres; esto es, los niños hacen intentos vigorosos de estar cerca de ella y de permanecer en contacto con ella. Los niños con un apego menos firme mostraban diferentes reacciones. Algunos de ellos se mostraban elusivos, manteniéndose apartados o ignorantes de sus madres; otros parecerán estar en conflicto, acercándose a

ella y buscando contacto al principio, y después tratando de apartarse de ella girando o mirando hacia otra parte (Mussen, 1978).

Así el mismo autor dice que el desarrollo de apego, la interdependencia y los sentimientos que entran en juego, constituyen los fundamentos de un sentido de confianza en otros y el mundo.

En casi todas las culturas los niños forman un apego básico en los primeros años de la vida que se mantiene con el tiempo. En todo el mundo manifiestan respuestas similares ante su ambiente social: poco a poco establece una relación al cuidador. Aunque las secuencias del desarrollo de esa relación inicial se efectúa en forma bastante parecida entre la cultura, los detalles de la misma varían radicalmente según la personalidad de los padres; los métodos de crianza contribuyen especialmente en los niños (Grace J. Craig, 1978).

#### TIPOS DE CRIANZA

Los padres se sirven de varias técnicas de crianza, según la situación, el hijo y la conducta de este. De manera ideal, los padres limitan la autonomía e inculcan valores y autodominio de los niños (Ainsworth, 1983).

Crain (1979), menciona dos tipos de dimensiones en la crianza infantil: 1) El Control Paterno en el cual se refiere a la manera en que los padres son

restrictivos, siendo estos los que limitan la libertad de sus niños para seguir sus propios impulsos; hacer valer de manera activa la sumisión con reglas y ven que los niños cumplan con sus responsabilidades. En contraste los padres no restrictivos son menos controladores, hacen pocas demandas, e imponen pocas restricciones en la conducta y la expresión de las emociones de los niños. y 2) La Animación Paternal que es la cantidad de afecto y consentimiento manifiesto. Los padres cariñosos y protectores sonríen a menudo y dan ánimo y elogios. Tratan de limitar sus críticas, castigos y señales de desaprobación. En contraste los padres hostiles, critican, rebajan, castigan e ignoran. Rara vez expresan cariño o aprobación.

Diana Baumrind (1980), identifica tres diferentes patrones de control paternal: padre estricto; el autoritario y el permisivo.

Los padres estrictos combinan un grado alto de control con animación, aceptación y estímulo de la creciente autonomía de sus hijos. Si bien estos padres ponen límites a la conducta de sus hijos, también explican los límites que hay detrás de esos límites. Sus acciones no parecen ser arbitrarias o injustas, y como resultado, sus hijos parecen aceptar estas acciones. Por lo general son padres que combinan un estrecho control con cordialidad, receptividad y aliento. Por lo general los hijos son seguros de sí mismos y con gran autocontrol.

Los padres autoritarios son controladores y ponen reglas rígidas. Tienen a ser poco cariñosos, dictan órdenes y esperan que obedezcan, evitan cambios

verbales , se comportan como si las reglas fueran inalterables y los hijos al tratar de ser independientes, resultan ser frustrantes.

Los padres permisivos son el extremo opuesto de los autoritarios, su estilo de crianza se caracteriza por las pocas o nulas restricciones puestas en la conducta de sus hijos. Cuando los padres permisivos están molestos o impacientes con sus hijos, a menudo reprimen sus sentimientos. Según Baumrind (1975), muchos padres permisivos están decididos a demostrar a sus hijos "su cariño incondicional" que dejan de lado otras funciones paternas como el de establecer límites a su conducta.

Los padres indiferentes que según los autores Maccoby Martin (1983) son los padres poco permisivos y también poco cariñosos. Estos padres no ponen límites a sus hijos ya sea porque sencillamente no les interesan o por no tener tiempo, o por que sus propias vidas son tan tensionales que no tiene la suficiente energía para dirigir a sus hijos.

Los estilos de crianza tienen un impacto importante en el desarrollo de la personalidad del niño. Para Baumrind (1980) el control que ejercen los padres autoritarios tienden a generar niños introvertidos, temerosos, que muestran poco o nada de independencia, son inseguros e irritables y con el tiempo pueden volverse agresivos y rebeldes. Y es mas posible que las niñas permanezcan pasivas y dependientes.

Si bien, la permisividad en la crianza es lo opuesto a la restrictividad, la permisividad no necesariamente produce resultados opuestos: muy extrañamente los hijos de padres permisivos también pueden ser rebeldes y agresivos. Además tienden a ser autoindulgentes, impulsivos e inadaptados socialmente. En contraste pueden ser activos, con empuje y creativos (Baumrind, 1975; Watson, 1957).

Se ha encontrado que los hijos de los padres autoritarios son más adaptados. Son más seguros, con más autocontrol, y los más competentes socialmente. A largo plazo estos niños desarrollan una autoestima más alta y se desempeñan mejor en la escuela que aquellos que fueron criados en los otros estilos (Buri y Col., 1978; Dornbusch y Col., 1987).

Cuando los padres son indiferentes, la permisividad se acompaña de una alta hostilidad, el niño se siente libre para dar rienda suelta a sus impulsos más destructivos (Bandura y Walters, 1959; McCord y Zola, 1959).

Dentro de la familia la cordialidad, el apoyo y el cariño de los padres son antecedentes críticos de la madurez, independencia, confianza de sí mismos, competencia y responsabilidad con los niños. Pero el amor y el apoyo no bastan para asegurar un adecuado desarrollo. Otros requisitos son importantes como lo son la comunicación adecuada entre padres e hijos; el respeto por su autonomía; el estímulo de la independencia, la individualidad y la responsabilidad; así como un control relativamente firme y demandas apremiantes para observar un comportamiento maduro.

#### 2.1.4 LA ESCUELA COMO INFLUENCIA

En la niñez temprana, la escuela hay una serie de actividades que llevan a estimular la coordinación motora gruesa y fina. También se fomenta las habilidades sociales por medio del juego y tienen la oportunidad de cooperar en metas comunes y de comenzar a entender el punto de vista y los sentimientos de otras personas. Cuando la cooperación se trasforma en conflicto, aprenden a como enfrentarlo. Las experiencias preescolares ayudan a los niños de familias pequeñas, a aprender la forma de entenderse con otros (Kagan y Moss, 1969).

Por lo general, sus interrelaciones sociales están inicialmente restringidas a su círculo familiar. Pero cuando ingresan a la escuela, su mundo social se expande y aumenta en complejidad e intensidad (Bijou, 1979).

Los compañeros se convierten en agentes externos de la socialización, así como vehículos reforzantes de determinadas respuestas y al servir de modelo para la imitación y la identificación (Mussen, 1980).

El mismo autor comenta, que el comportamiento, las actitudes y las motivaciones del niño pueden sufrir cambios importantes, aunque no todos los niños resultan afectados igualmente por los contactos con los compañeros. Los tímidos y apartados tienen nuevas oportunidades de mantener interacciones intensas con otros niños y por lo tanto, son menor las probabilidades de que sean influidos por ellos. Los niños sociables, exploradores y relativamente

independientes probablemente participaran en actividades sociales y consecuentemente son mas susceptibles a las influencias.

Las respuestas y las características tipificadas por sexo de los niños, probablemente serán fortalecidas y se arraigaran con mayor firmeza como resultado del reforzamiento de sus compañeros los patrones de comportamiento sexual estereotipado y por su castigo de los patrones de respuesta inadecuadas; es decir los niños con juegos típicos masculinos son aceptados y los juegos típicos femeninos los sancionaran (Gravey y Hogan, 1989).

La cooperación, la bondad y la amistad probablemente producirá recompensas de los compañeros y por ello, quizá sean repetidas y fortalecidas. Algunos comportamientos producirán la desaprobación de los compañeros así como su castigo y estas probablemente serán extinguidas o eliminadas (Bijou, 1987).

#### COMPAÑEROS COMO MODELOS

Mussen (1978) comenta que, los niños de las escuelas pronto se identifican con otros niños y espontáneamente imitan las acciones de sus compañeros, tanto las deseables como las indeseables (es decir los que algún principio, son tímidos en sus relaciones sociales, probablemente se volverán mas aserfivos si observan que sus compañeros utilizan la fuerza y las amenazas con el fin de

alcanzar sus metas). Los niños imitan con facilidad los patrones agresivos de otros niños: golpear, gritar, patear y destruir cosas, etc., y si observan estos comportamientos repetidamente, pueden llegar a adoptarlos como sus propias respuestas habituales.

En forma análoga los niños probablemente imitaran las reacciones prosociales de sus compañeros, incluyendo actos de caridad, expresiones de ayuda (Mussen y Eisenberg-Berg, 1977).

A medida que el niño crece y pasa más tiempo fuera del hogar, las personas que influyen y sirven como modelos son los maestros. Los niños de escuela, se conforman más a las normas y reglas del grupo de compañeros, que los niños más pequeños. A mediados de la niñez, el grupo de compañeros puede ser muy útil en el adiestramiento del niño para adaptarse al mundo social más amplio, para interactuar con los grupos más grandes y para relacionarse dirigidos. Los compañeros también pueden proporcionar guía y asistencia para alcanzar un mejor ajuste personal, al enseñar al niño formas nuevas y efectivas de tratar con sentimientos complejos: hostilidad, dominio, dependencia e independencia (Bronfenbrenner, 1990).

Por todo esto el desarrollo de concepto de su propio yo del niño, resultará afectado directamente o indirectamente por las interacciones con sus compañeros. La aceptación de estos probablemente aumente la confianza en sí mismo, en tanto el rechazo general puede reducir la autoestima (Mussen, 1978).

## 2.2. INTERACCION ENTRE INFLUENCIAS DEL DESARROLLO , EL AUTOCONCEPTO , LA AUTOESTIMA E IDENTIDAD, GENERO Y ROL.

Las influencias genéticas, familiares y escolares tiene gran repercusión en el desarrollo integral del niño en las etapas preescolares.

En su interacción con su medio, el niño adquiere habilidades que le permitan encontrar una ubicación con su medio circundante y en la cual se vale de una confianza en si mismo, su autoestima y su interrelacion psicosexual.

Y es por eso que el niño al ingresar a la escuela amplía su horizonte y empieza a entablar nuevas relaciones. Hasta ese momento, sus relaciones se han producido básicamente en el ámbito familiar, del cual ha aprendido patrones de conducta para establecer sus relaciones interpersonales. En la escuela el niño se encuentra con personas ajenas a su círculo familiar e inicia una etapa importante en la que pasa de una "centración" en si mismo, a una "descentración" en la que su cuerpo y todo su ser se sitúan en relación con los objetos y las personas que lo rodean (Mussen, 1980).

Esta fase en la que se da la primera independencia de finalidad, de decisión y de disposición de si mismo, entra en la conciencia de su Yo del niño; esta considera bueno lo que quiere y le gusta; adquiere un sentido de

confianza que le da autonomía; goza al jugar con otros niños y se enorgullece de sus pequeños éxitos personales

En esta época (3 a 6 años) los niños empiezan a desarrollar sus habilidades sociales que van desde una curiosidad inicial por saber quien es el otro, se miran, se observan, se atreven a tocarse, etc., pero siempre con la finalidad de entablar el primer contacto; hasta el intercambio verbal de información, el juego en grupo y la convivencia con otros seres humanos que le son hasta entonces desconocidos. En esta etapa del desarrollo el niño aprende a tomar en cuenta a los demás, identificar las semejanzas y diferencias que tiene en relación con quienes le rodean, a tomar conciencia de que existen otros seres que pueden desear cosas distintas a las que el desea, preferir juegos que a el no le gustan o decirle cosas que pueden molestarle. Aprende a demostrar su empatía y simpatía por algunos de sus compañeros, así como a defender sus cosas, valores, preferencias y deseos (Hogan, 1989).

Uno de los conceptos de mayor importancia en esta etapa es el desarrollo del Yo, es decir, al principio los lactantes no pueden diferenciar entre si mismo y el mundo que les rodea. Sin embargo, poco a poco empiezan a darse cuenta de que su cuerpo es independiente y de que es un ser único. De los 3 a 8 meses hay un aprendizaje activo de lo que es su cuerpo. Después actúa en el mundo y observa que es lo que sucede. A los 7 u 8 meses inicia a discriminar entre las personas que conoce y las que no, así mismo, inicia a diferenciar sus acciones aunque solo sea por un instante. Esto le permite establecer los principios de un esquema yo/otro. A su vez, al observar la conducta de los que

le rodean, los lactantes aprenden los principios de como deban comportarse; pueden imitar. En el periodo del año a año y medio, trabajan con intensidad en el aprendizaje de estas expectativas sociales, explorando su mundo (Piaget, 1965).

Esta preparado para una socialización mas minuciosa; del año a los dos años y medio, el niño desarrolla un conocimiento considerable acerca de si mismo en lo que hace al mundo social, en relación a su genero, sobre sus rasgos y características físicas acerca de lo bueno y lo malo de el y lo relativo a que es capaz de hacer y que no (Lewis y Feinman, 1991).

Cerca de los dos años también, el niño empieza a desarrollar un conocimiento de los roles sexuales (Goldberg y Lewis, 1985). Niños y niñas empiezan a manifestar distintas conductas, siendo probable que los niños empiecen a independizarse del modelo maternal y las niñas busquen un apego mas a este. Estas conductas están relacionadas con sus diferencias sexuales (Mussen, 1879).

Al finalizar el segundo año, el lenguaje del niño tiene considerable autoreferencia y concepto de propiedad (mio, tuyo, de ellos, etc.) observando una comprensión y definición del Yo (Markus, 1986).

Su conciencia de si mismo (Yo) es resultado de la autoexploracion, de la madurez cognoscitiva y de las reflexiones acerca de si mismo. Incorporando en sus reflexiones las normas sociales y culturales, y también las incorpora en su

comportamiento; de ese modo empieza a juzgarse a si mismo y a otros, a la luz de esas expectativas (Parker y Smith, 1983).

Si tiene una interacción afectuosa y constante con el cuidador (padre, madre, maestro, etc.) en su ambiente que puede explorar y empezar a controlar, aprenderán a efectuar predicciones sobre el mundo circundante y poco a poco lograrán una perfección de si mismo, quizá como individuos aceptables, competentes, y con autoconcepto definido.

### 2.2.1 AUTOCONCEPTO

Desde los años cincuenta se ha venido prestando una creciente atención al estudio de autoconcepto, habiendo sido especialmente objeto de investigaciones, sobre niños y adolescentes, tanto en el contexto familiar como en el escolar. Pero la carencia de una metodología científica adecuada ha dificultado la elaboración de una teoría precisa y comprensiva (Luytie, 1974; Shavelson, Hudner y Stanton, 1976; Shavelson y Bolus, 1982; Marsh, Parker y Smith, 1983).

El autoconcepto es visto como un complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes de un niño sobre si mismo, que activa en la interpretación y organización de las experiencias del niño. El autoconcepto es multifacético, multidimensional y jerárquico. En general se incluyen cuatro

dimensiones principales mas concretas: Autoconcepto académico, Autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto físico (Shavelson y Bolus, 1982; Marsh, 1986).

Para Markus, Moreland y Smith (1985), el autoconcepto es un conjunto de estructuras cognitivas que permiten a un niño actuar con pericia y habilidad en un determinado campo de la actividad social.

Para Mussen (1978), el autoconcepto es amplio y sistemáticamente utilizado como marco de referencia para interpretar, comprender y organizar la información sobre el Yo y los otros.

Para Piaget (1967) el autoconcepto condiciona el proceso perceptivo de las persona, produciendo esquematizaciones en el autoconocimiento y el conocimiento del medio.

Para Mead (1974), el autoconcepto es decisivo en el desarrollo de una personalidad integrada. Debe de incluir a la vez un Yo Real y un Yo Ideal. El niño que percibe esos Yo, como similares estará mejor preparado para madurar y adaptarse. El autoconcepto debe ser congruente a su desarrollo, de lo contrario la personalidad se fragmentara y sufrirá "confusión de roles".

Así bien, Fierro y Marsh (1986) dicen que a medida que los niños van perfilando su propia imagen, la cual, una vez constituida, muestra una notable resistencia a cambiar y se integra su Yo. Levine (1988), afirma que el juego es

un logro cognoscitivo, en la cual aumenta su autoconocimiento y su comprensión de los otros niños como seres a él.

Harter (1983), dice que los niños que son sociables también tienen un autoconcepto mejor desarrollado, así la autocomprensión está muy vinculada a la comprensión del mundo social del niño.

Por otro lado, durante el período preescolar el niño adquiere ciertas clases de actitudes generalizadas hacia sí mismo, un sentimiento positivo de bienestar, por ejemplo, la sensación de ser "lento" o "malo", y si las referencias las hacen los padres, esta ocasiona intensas ansiedades respecto a los propios sentimientos e ideales. Y que podría decirse que su autoevaluación es un reflejo directo de lo que otros piensan de él, afectando su comportamiento social.

Se sienten fascinados consigo mismos y muchas de sus actividades y pensamientos se centran en la tarea de conocerse. Y frecuentemente se comparan con otros niños, descubriendo diferencias de talla, color de pelo, ambientes familiares, preferencias y aversiones. Se comparan con sus padres, se dan cuenta de que comparten con ellos conductas comunes y encuentran rasgos que imitar. Impulsados por el deseo de conocer más sobre sí mismos, formulan preguntas sobre su origen, por qué crecen sus pies, si son buenos o malos, etc.. (Lewis, 1991).

El preocuparse por como lo perciben a uno los demás es un paso importante en el desarrollo del autoconcepto. Los niños pequeños en edad preescolar, tienden a definirse en términos de sus características físicas ("tengo un cabello negro") o de sus pertenencias ("tengo una bicicleta"), los preescolares mas grandes es probable que se describan en términos de sus actividades "camino a la escuela", "juego béisbol" (Damon y Hart, 1988).

A medida que los niños descubren lo que son y empiezan a evaluarse como factores activos de su mundo, empiezan a elaborar una concepcion cognoscitiva sobre su personalidad y esta les ayuda a integrar su comportamiento. El ser humanos es bastante congruente. El factor mas influyente de su autoimagen incipiente suele ser sus padres, ya que dan al niño las definiciones de lo que es bueno y malo, y siendo los modelos de conducta y las evaluaciones de las acciones en que funda sus propias ideas (Mussen, 1987).

Así, el autoconcepto es influyente en el desarrollo de sus conceptos sociales, ya que aspectos como amistad, ayuda prosocial, etc., reflejan una comprensión acerca de los demás y de si mismo. Hasta la mitad de la infancia, no hay una clara comprensión cognoscitiva sobre la amistad; nociones como la confianza mutua y la reciprocidad son muy completas y no es hasta los 4 o 5 años donde son mas capaces de mantener relaciones mas afectivas aun con los desconocidos (Gottman, 1989).

## 2.2.2. AUTOIMAGEN Y AUTOESTIMA

Conforme el niño crece, el desarrollo de su conocimiento social le permita formarse una imagen mas exacta y compleja de las características físicas, intelectuales y personales de los demás gente. Al mismo tiempo, es capaz de formarse una imagen mas exacta y completa de sus propias características. Se compara con sus compañeros de la misma edad y durante los años escolares, el niño aprende a evaluarse cada vez con mas precisión sus capacidades (Harter, 1982).

Autoimagen significa verse a uno mismo como un individuo con ciertas características positivas. Durante los años preescolares, la autoestima esta muy relacionada con la confianza académica (relacionada con sus habilidades de aprendizaje). El niño que va bien en la escuela tiene mas autoestima (Alpert-Gillis y connell, 1990).

Sin embargo la correlación entre autoestima y autoconfianza académica, esta muy lejos de ser perfecta. Esto no se considera una regla ya que muchos niños que no van bien en la escuela, pueden manejar un alto desarrollo de autoestima. Esto puede depender posiblemente por la manera en que sus padres lo hayan tratado y lo que sus amigos piensen de el; el niño que no es bueno a nivel académico o en otra cosa, puede encontrara algo mas para lo que si es bueno.

Además si proviene de un medio cultural en donde se pieza que la "escuela no es importante", puede ser que su autoestima no este relacionada con sus logros académicos. En que tan buen concepto nos tenga nuestros padres o amigos es mucho mas importante de lo que piense el resto de nuestra sociedad (Spencer, 1988).

El desarrollo de la autoestima es un proceso circular. Es decir si el niño tiende a estar bien, si confían en sus propias capacidades; sus éxitos le llevan a incrementar mas su autoestima. Por otro lado, los niños que no van bien debido a que carecen de autoestima (Mussen, 1978).

Los éxitos o fracasos personales bajo distintas situaciones pueden conducir a que los niños se consideren a si mismos como perdedores o tontos.

Afortunadamente, esas experiencias no generan en forma automática un circulo cerrado y muchos niños que empiezan su vida social con deficiencias físicas o sociales a la larga encuentran algo en lo que pueden tener un desempeño satisfactorio llegan a modificar su autoimagen.

Por lo que respecta a la autoestima Fernandez Pulido (1990), considera que esta " no solo es conceptuarse a uno mismo con imagen adecuada, sino que es la valoración que el sujeto hace de si mismo en un momento de la vida, en relación con sus aspiraciones, objetivos y circunstancias, derivada de su ideal del propio Yo, de las experiencias de fracaso o éxito en sus iniciativas y en sus

relaciones interpersonales y de la aceptación y valoración de si mismo percibida en los demás..."

Según Martin Tabernero, (1991) esta definición contempla y enfatiza los tres aspectos generales en lo que se asienta la autoestima:

- a) Desde la concepción que un sujeto tiene de si mismo en cualquier momento de su vida (Yo real autoconcepto).
- b) Desde la concepción de un sujeto sostiene en un momento determinado acerca de como le gustaría ser (Meta o Yo ideal).
- c) Desde la concepción de como cree el sujeto que los demás lo perciben (otros); pudiendo evidentemente, diferir de la descripción que hace de si mismo.

Estos aspectos generales se desprenden de la misma definición a tres dimensiones básicas del propio individuo: aptitud social, emocional o afectivo.

La forma en que las personas se observan a si mismas constituye un factor básico de su estabilidad emocional y ajuste a la vida. La autoestima se desarrolla por una continua interacción entre el individuo y el ambiente, el cual incluye otras personas en la propia vida.

A medida que las personas actúan reciben retroalimentación de su ambiente, lo que les permite definir sus papeles sociales, rasgos de personalidad, así como actividades escolares (Schwartz, 1980).

Una forma de alterar la estima en uno mismo es la pérdida de los padres por muerte, la pérdida de años escolares, por privación sensorial causada por incapacidad física, etc..

### 2.2.3. IDENTIDAD, PAPEL-GENERO

Una de las interacciones más importantes de la herencia y la cultura tiene lugar en la socialización de los papeles sexuales. La identidad sexual es el más importante autoconcepto. Los niños pronto asimilan esas normas intrincadas y a menudo rígidas relativas a los roles (estereotipos sexuales), quizá dando origen a un daño emocional e intelectual en ambos sexos.

El género es de origen genético y que en unión con la cultura da cabida a la identidad de roles sexuales. Pero a continuación se tratará de explicar cada una de ellas.

Los trabajos de investigación han demostrado que los varones, en promedio, nacen con una talla ligeramente mayor y con mayor peso que las mujeres. Las niñas recién nacidas, tienen esqueleto más maduros y parecen ser un poco más sensibles al tacto. Entre los que empiezan a caminar, los niños son

mas agresivos y las niñas tienen un ligero margen en las habilidades verbales (McLoughlin y Col., 1988).

Muchas de las diferencias entre ambos sexos parece tener un origen genético. Por ejemplo, Maccoby y Jacklin (1980) afirman que las altas concentraciones de alguna hormona sexual en el periodo prenatal pueden ser la causa de una mayor agresividad entre hombres. Tiger (1980) no acepta esto, y dice que no existe una predisposición biológica hacia la agresividad masculina; por el contrario, la diferencia en este aspecto entre ambos sexos se debe a la socialización de los roles sexuales. Una visión mas reciente de Hyde (1984), sostiene que incluso esas diferencias "bien establecidas" entre niñas y niños en la agresividad, debe verse con cautela, ya que de sus investigaciones descubrió que las diferencias observadas entre ellos en promedio no eran constantes.

Igualmente los hallazgos de Ruble (1988) reseñó numerosos estudios en los que no difieren los sexos, pero investiga otras variables como la socialización, autoestima, motivación de logros y otros tipos de destrezas y no encontró medidas de diferencia significativas.

Las diferencias que hay en la actualidad entre varones y niñas son pequeñas, con frecuencia del menos 5 % del rango total. Solo son ligeramente altas en el nivel de agresión; pero se consideran como factor cultural. (Halpern, 1986; Ruble, 1988).

## COMPORTAMIENTO DE TIPIFICACION SEXUAL

En la generalidad de las culturas, los niños realizan una conducta evidentemente de tipificación sexual hacia los 5 años de edad. Muchos niños de 3 años han aprendido ya conductas específicas del sexo (Weinraub, 1984). Las niñas realizan conductas típicas de su sexo como jugar a las muñecas y los niños conductas típicas como las riñas, jugar a carros, etc.. En un estudio reciente se encontró esta diferenciación neta entre niños de 2 y 3 años, señalándose que las conductas específicas al sexo se volvían más fuertes cuando los niños cumplían 4 o 5 años (Pitcher y Shultz, 1983).

Algunas veces, estas conductas clásicas de un sexo son exageradas o estereotipadas. Los estereotipos de los roles de género son ideas rígidas y fijas sobre lo que constituye un comportamiento masculino y lo femenino, pero estas dos constituyen dos categorías distintas y que su conducta debe caer dentro de una de ellas. Se ve que estas categorías son comunes en todas las culturas. Así bien en las clases indígenas el ser mujer es ser tierna, hogareña. Y para los hombres deben de ser duros, seguros de sí mismos, etc. (Nolasco, 1989). Así que los niños se ven sometidos a presiones sociales para asimilar estos conceptos.

El aprendizaje de los papeles (roles) de género principia en la lactancia. Kagan (1971), observa que las madres responden en manera más física a sus hijos y en forma verbal a sus hijas, cuando empiezan a balbucear. En un estudio parecido hecho por Pomerleau (1990), encontró que las habitaciones y

juguetes proporcionados a los infantes de cada sexo eran muy estereotipadas. Los padres aun esperan juegos activos, fuertes, con objetos para sus hijos, y juegos mas tranquilos, con muñecas, para sus hijas. Conforme el niño crece, los padres reaccionan de manera mas favorable cuando su niño se comporta como es lo indicado para su sexo.

Los padres también enseñan a sus hijos papeles (roles) de genero (Hoing, 1988; Parker, 1989). Si bien enseñan a los hijos de ambos sexos a ser mas independientes y autónomos, les enseñan mas que las madres, los roles sexuales específicos al reforzar la feminidad en sus hijas y masculinidad en sus hijos. Anteriormente se pensaba que los padres eran importantes en la enseñanza de conductas masculinas a los hijos, y al parecer eso es bastante cierto durante la etapa preescolar. Los hijos cuyos padres dejaron a la familia antes que cumplieran los 5 años se mostraron a menudo mas dependientes de sus compañeros y menos asertivos (Parke, 1989). En el caso de las niñas, el efecto de la ausencia del padre es mas evidente durante la adolescencia.

Los padres buenos y sensatos ayudan a las hijas a aprender a interactuar con los hombres, en la forma correcta (Lamb, 1979; Parke, 1989).

#### CONCEPTO DE GENERO.

En la época en que los niños empiezan a caminar, aprender conceptos como "niña", "niño", "hombre", "mujer" y luego conceptos de "marimacho" y "afeminado". Algunas veces, estos estándares culturales basados en genero, o

estereotipos, se llaman esquemas de género (Levy y Carter, 1990). En general se cree que el desarrollo de estos esquemas de género, es en cierto modo resultado del nivel de desarrollo cognoscitivo de los niños, y que en cierto modo se debe a los aspectos particulares de la cultura, que el niño es capaz de observar. Entre los muchos conceptos aprendidos está el de los niños acerca de nuestra propia identidad de género. Esta identidad se desarrolla en una secuencia particular cerca de los 7 u 8 años de edad. El niño aprende a designarse como "niño" o "niña" a una edad más temprana. No entiende que será hombre o mujer, siempre o que el género constante a pesar de la ropa, actividad, o estilo de peinado que pueda adoptar. En forma gradual, el niño irá entendiendo tales factores de identificación de género. Sin embargo, no es raro que un niño de edad preescolar pregunte a su padre, si él fue niño o niña cuando era pequeño. Hasta los 6 o 7 años de edad, la mayoría de los niños ya no se equivocan respecto a esto. Ellos han alcanzado lo que se llama constancia de género (Stangor y Ruble, 1989).

### 3.- PROYECTO DE INVESTIGACION:

#### INFLUENCIAS QUE INSIDEN EN EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y LA IDENTIDAD SEXUAL EN EL DESARROLLO DE LA NIÑEZ TEMPRANA.

El desarrollo infantil se ve relacionado en una serie de influencias (hereditarias, familiares, escolares, etc.), que inciden directa o indirectamente en el desarrollo de la personalidad del ser humano.

Las influencias familiares, escolares y sociales en el niño reforzaran su socialización, los que ira afinando en el transcurso de su vida. En este proceso aprenderán a manejar sus sentimientos de manera socialmente correcta, aprenderá normas, desarrolla un concepto de si mismo, adquiriran una autoestima, etc.. Así mismo van a desarrollar una conciencia, hacen juicios morales sobre lo correcto o incorrecto y a actuar de acuerdo a estos juicios; revela la forma de identificarse con sus padres, su relación con ellos, etc. (kohlberg, 1970; Kagan, 1971). Erikson (1950) dice que los niños tratan de mantener un sentido de autonomía y la orientación de los padres les ayuda.

Otro factor es el desarrollo de la identidad sexual, donde establece su genero, y proyecta su rol sexual por medio de actitudes del juego,

comportamientos (Hetherington, 1970). Esta condición puede continuarse y retroalimentarse inicialmente a nivel familiar y posteriormente su comunidad o escuela; esto por el contacto con otras personas fuera de su círculo familiar y en la cual imita a las personas de su entorno familiar (Mussen, 1970).

Puede establecerse que el niño adquiere una serie de patrones (moral, sexual, etc.) por medio de su familia y se extrapola a su medio social, en donde los ejerce y así mismo continua retroalimentandose; y hablando específicamente de este sistema de interacciones, influirán directamente sobre aspectos con su autoconcepto, su autoestima, su identidad y su género y rol sexual (Piaget, 1967; Mussen, 1978; y Grace J. Craig, 1989).

Así bien, en el niño al ampliar sus horizontes y al empezar nuevas relaciones, inicia una etapa importante en la que pasa de una "centración" en si mismo, a una "descentración" en la que su cuerpo y todo su ser se sitúa en relaciones con los objetos y las personas que lo rodean (Erikson, 1950).

De los 3 a los 6 años, en la etapa de niñez temprana empieza a desarrollar un concepto de Yo, que le permitirá el contacto "entre el" y su mundo, distinguiendo las diferencias (Lewis y Feinman, 1991).

También la conciencia de si mismo (Yo) es resultado de la autoexpresión, de su madurez cognoscitiva, incorporando normas sociales y culturales, de ese modo empieza a juzgarse a si mismo y a otros a la luz de esas expectativas (Parker y Smith, 1983).

El autoconcepto es la perfilación de su autoimagen y se integra en su Yo. Con esto Lewis (1988) "afirma que aumenta su autoconocimiento y su comprensión con otras personas".

La autoestima, es valorarse a si mismo, y se ve como factores básicos en su estabilidad emocional y ajuste a la vida. La autoestima se desarrolla por una continua interrelación entre el individuo y el ambiente, el cual incluye otras personas en la propia vida.

Y como se podrá ver las influencias inciden sobre el desarrollo en la niñez temprana afectando o facilitando el autoconcepto, la autoestima y la identidad sexual, por lo que el interés de varios autores ha sido investigar la forma de como estos factores son desarrollados o deformados y por lo cual se han utilizado diferentes medios de evaluación (Mussen, 1978).

Uno de ellos es Rene Zazzon, y que en 1950 aplicó una prueba denominada bestiarío.

El autor la describe como una técnica simple de diagnóstico de la afectividad infantil. Y que por medio de explorar la imaginación del niño, la simboliza de formas diferentes.

Para tener acceso a estas cuestiones la prueba explora la manera proyectiva en que el niño da sus respuestas cuando se le pregunta la preferencia de que edad le gustaría tener (bebe, persona mayor o edad real)

y su apreciación de cada una de estas. Y la comparación entre los sexos en donde proyecta la preferencia de ser varón o niña, hombre o mujer y preferencia sobre casarse.

Por medio de las actitudes lúdicas el niño disfraza las realidades cotidianas que afloran sobre su padre, su madre, sus hermanos, pero que al hablar de hombre o mujer, niño, niña, significa evocar casi siempre los modelos familiares a los cuales el niño se refiere espontáneamente.

Con las preguntas sobre edades y sexos se quiere analizar el modo en que el niño experimenta su propia condición: sus dinamismos evolutivos y su situación familiar. también puede revelarnos las causas que determinan las respuestas del niño: sobre todo ciertas características materiales y morales del ambiente.

El bestiario también trata de descubrir las tendencias afectivas y los rasgos de carácter que los animales pueden simbolizar para el niño mismo.

Según el autor lo que interesa aquí no son los animales como son, sino como los niños los imaginan a través de una tradición larga y fuerte. Estas tradiciones se alimentan, además de las fuentes mas diversas. Fuentes sociológicas, variables según las zonas geográficas y culturales. Pero sin duda, también fuentes biológicas, es decir a las reacciones de susto, de repugnancia, de atracción que pueden provocar la vista de ciertos animales o el contacto con ellos.

Sin embargo, para aclarar mejor el significado de cada animal en la imaginación de cada niño, es necesario conocer el contexto, establecer un sistema de referencias en un campo mucho más vasto. Es decir tiende a saber como el niño experimenta su situación actual con relación a sus sueños futuros y pasados. Como valora su edad, su sexo, y los papeles sociales propuestos a su imitación del padre o la madre.

Para el autor captar el significado individual del bestiario, y para convertirlo en un test de personalidad, no se atribuirá a priori un valor simbólico a cada animal; se tratará de establecer su genética (evolución en función de la edad) y lo diferencial (variaciones en función del sexo y del medio cultural) y la patología de la prueba.

La prueba no quiere explorar las profundidades proyectivas del inconsciente a través de los símbolos, sino como ya se mencionó las actividades lúdicas del niño y la forma de proyectarse a sí mismo.

Su espontaneidad del niño a veces nos revela hechos de una extrema importancia, pero la contrapartida de esa espontaneidad consiste en el niño se pierde en un mundo de ruegos inmediatos.

Por lo que utiliza el juego (aunque es esta idea apenas sugerida), para crear en el niño una actitud de tranquilidad, de confianza, así las preguntas son muy livianas. La idea de juego basta para atenuar la crudeza de una indecisión que podría bloquear al niño.

Esta prueba del Bestiario tiene por objetivo valorar una serie de proyecciones básicamente sobre sí mismo, su identidad sexual, sus expectativas futuras y su preferencia hacia su propia edad o el deseo de tener otras edades, y por lo que nos puede dar una serie de elementos para poder obtener sus expectativas del niño, por el cual el interés del presente trabajo, es utilizar la prueba como un instrumento de evaluación, para obtener las expectativas del niño respecto a su autoconcepto, su autoestima y su identidad sexual.

#### OBJETIVOS:

- 1) Establecer las diferencias del autoconcepto, autoestima e identidad sexual en niños de 4 a 5 años.
- 2) Sus expectativas futuras respecto de sí mismo, en la formación de su autoconcepto, su autoestima y su identidad sexual con base a las interrelaciones de las influencias en su desarrollo.

### 3.1 METODO

#### SUJETOS

Los sujetos de la muestra utilizada fueron 100 niños entre 4 a 5 años. Aunque también se considero a niños con 5 años un mes, hasta 10 meses; y en los cuales se requería:

- a) Que su grado de escolaridad sea de KINDER
- b) Tomar muestras tanto masculinas como femeninas.
- c) No importa su estatus social.

#### MATERIALES Y APARATOS

- Cuestionario del BESTIARIO de Rene Zazzo (Anexo 1).
- Hojas blancas, lápiz y pluma.
- Grabadora.
- Hoja de protocolo del Bestiario de vaciado de datos (Anexo 2).

## AMBIENTE

El ambiente debe ser familiar para el niño por lo que las sesiones de evaluación se llevaron a cabo dentro del salón de clases de la escuela o en la casa del niño.

## DESCRIPCION DEL INSTRUMENTO DE EVALUACION

Se aplico la prueba del BESTIARIO, el cual contiene 44 preguntas agrupadas en un cuestionario (anexo 1).

El texto se compone de tres partes:

1.- EL BESTIARIO propiamente dicho, y esta formado por una serie de preguntas en donde se invita al niño a expresar por elecciones y rechazos del animal que desee, esto para ver la actitud y valores simbolizados por los animales. Las respuestas serán anotadas tal como lo expresa el niño. Estas están contenidas de la pregunta 1 a la 6 y marcadas con el inciso A.

2.- LOS PERIODOS DE LA VIDA, en estas se invita al niño a indicar su preferencia de tres edades (bebe, persona mayor y su edad actual) y en la que el niño da

las respuestas de las apreciaciones de cada una de esas edades. Estas están contenidas de las preguntas de la 7 a la 15 y con el incisoB.

3.- LA COMPARACION ENTRE LOS SEXOS, en esta se invita al niño a que diga si es preferible ser varón o niña, hombre o mujer. Y por que. Siguen luego algunas preguntas relativas al matrimonio y a quererse casar o tener hijos. Estas están contenidas en las preguntas del 16 a la 44, y marcada con el inciso C.

Así bien, esta prueba es exclusivamente verbal y el tiempo es libre, dependiendo de la forma de contestar (lenta o rápida) del niño.

## PROCEDIMIENTO

En el presente apartado se encuentra desglosado en tres fases.

### I. FASE DE EVALUACION:

A) Se seleccionara a los sujetos en la edad comprendida en el margen de 4 a 5 años.

B) Se tomara a los niños de ambos sexos.

C) Niños preescolares que se encuentren en el Kinder.

D) La aplicación del examen del Bestiario será individual a los 100 niños y usando:

-Grabadora

-Hojas blancas.

Se anotaran las referencias verbales espontaneas del niño.

### II. FASE DE RECOLECCION DE LOS DATOS:

A) Las respuestas de los niños se analizaron en forma individual.

B) Se utilizó una hoja de protocolo del Bestiario (Anexo 2) del vaciado de datos; y se anotaron las respuestas del niño.

### III. FASE DE RECOLECCION DE LOS RESULTADOS :

Estos fueron recolectados en base a los criterios de edad, sexo de los niños (en las tres partes que contiene el bestiario- Animales, edades de la vida y dualidad de sexo y matrimonio):

A) Para la parte de Animales, se sacó la frecuencia de respuesta de cada niño, las cuales se contabilizaron según las áreas, siendo estas:

- Que animales "Quisieran ser"
- Que animales "No quisieran ser"

B) Para la parte de edades de la vida, se sacaron la frecuencia de las respuestas de cada niño y se contabilizaron según las áreas de:

- Período elegido
- Primer período no elegido
- Segundo período no elegido

C) Para la parte de dualidad del sexo y matrimonio, se sacaron la frecuencia de las respuestas de cada niño, y se contabilizaron según las áreas de:

- Preferencia de ser mujer (sí o no)
- Preferencia de ser hombre (sí o no)
- Preferencia en la elección de ser Hombre o Mujer.
- Preferencia de ser niña (sí o no)
- Preferencia de ser varón (sí o no)
- Preferencia en la elección Varón o niña

Respecto al matrimonio:

- Si desea casarse (sí o no)
- Si Desea tener hijos (sí o no)
- Cuantos hijos
- Que prefiere varón, niña o ambos.
- Cuantos niños o cuantas niñas.

#### 4.- ANALISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Fueron valorados 100 niños con la Prueba del Bestiario de Rene Zazzo; los cuales 45 eran del sexo femenino y 55 del sexo masculino. Estos se agruparon por edad y sexo similares para una mejor interpretación de los análisis de resultados.

Se obtuvieron frecuencias de las respuestas, que posteriormente se cuantificarán y se sacaron los porcentajes de cada una de estas. Se calcularon en frecuencias totales por edad y sexo, así como concentrados de frecuencia por sexo. Con este tipo de proceso se determinara el análisis de los porcentajes (de edad y sexo así como concentrados de sexos) en base a las diferencias significativas. Estas serán interpretadas en base a:

- 1) Elección o rechazo del animal en la que el niño se simboliza (Bestiario).
- 2) Su preferencia en los periodos de la vida (bebe, persona mayor o edad real).
- 3) Su preferencia respecto al sexo.
- 4) Su percepción respecto al matrimonio (a casarse y tener hijos).

TABLA NO.1 Respuestas por edades.

ANIMALES QUE QUISIERA SER

| 4 AÑOS     |        | MASCULINO |        | 5 AÑOS        |        | MAS DE 5 AÑOS |        |
|------------|--------|-----------|--------|---------------|--------|---------------|--------|
| TIGRE      | 35.70% | LEON      | 27.10% | LEON          | 27.10% | PERRO         | 22.30% |
| LEON       | 28.60% | CABALLO   | 21.20% | PERRO         | 10.10% | TIGRE         | 10.50% |
| OSO        | 21.40% | PERRO     | 10.10% | TIGRE         | 9.10%  | PESCADO       | 10.50% |
| HIENA      | 7.10%  | TIGRE     | 9.10%  | ARDILLA       | 6.10%  | DINOSAURIO    | 10.50% |
| DINOSAURIO | 7.10%  | ARDILLA   | 6.10%  | JIRAFAS       | 6.10%  | HALCON        | 11.50% |
|            |        | ELEFANTE  | 6.10%  | ELEFANTE      | 6.10%  |               |        |
|            |        | PAJARO    | 3.10%  | PAJARO        | 3.10%  |               |        |
|            |        | TORO      | 3.10%  | TORO          | 3.10%  |               |        |
|            |        | LOBO      | 3.10%  | LOBO          | 3.10%  |               |        |
|            |        | RATON     | 1.10%  | RATON         | 1.10%  |               |        |
|            |        | FEMENINO  |        |               |        |               |        |
| 4 AÑOS     |        | 5 AÑOS    |        | MAS DE 5 AÑOS |        |               |        |
| ELEFANTE   | 27.80% | LEON      | 20%    | CONEJO        | 27.10% |               |        |
| PERRO      | 16.70% | MARIPOSA  | 20%    | VIBORA        | 14.30% |               |        |
| JIRAFAS    | 11.10% | ELEFANTE  | 10%    | DELFIN        | 14.30% |               |        |
| CONEJO     | 11.10% | JIRAFAS   | 10%    | MARIPOSA      | 14.10% |               |        |
| TIGRE      | 11.10% | PAJARO    | 10%    |               |        |               |        |
| HIENA      | 5.60%  | POLLO     | 5%     |               |        |               |        |
| COCODRILO  | 5.60%  | GATO      | 5%     |               |        |               |        |
| DELFIN     | 5.60%  | PATO      | 5%     |               |        |               |        |
| MARIPOSA   | 5.60%  | CABALLO   | 5%     |               |        |               |        |

TABLA NO. 1a.  
MASCULINO

|            |        |
|------------|--------|
| LEON       | 29.10% |
| TIGRE      | 16.40% |
| CABALLO    | 12.70% |
| PERRO      | 9.10%  |
| OSO        | 8.40%  |
| DINOSAURIO | 7.60%  |
| ARDILLA    | 7.60%  |
| TIGRE      | 7.60%  |
| ELEFANTE   | 7.60%  |
| HIENA      | 1.80%  |
| PAJARO     | 1.80%  |
| TORO       | 1.80%  |
| LOBO       | 1.80%  |
| RATON      | 1.80%  |
| PESCADO    | 1.80%  |
| HALCON     | 1.80%  |

Concentrados de la Tabla No. 1  
FEMENINO

|           |        |
|-----------|--------|
| ELEFANTE  | 15.60% |
| CONEJO    | 15.60% |
| MARIPOSA  | 11.10% |
| JIRAFAS   | 8.90%  |
| PERRO     | 6.70%  |
| LEON      | 4.50%  |
| TIGRE     | 4.50%  |
| DELFIN    | 4.50%  |
| PAJARO    | 4.40%  |
| HIENA     | 2.20%  |
| COCODRILO | 2.20%  |
| POLLO     | 2.20%  |
| GATO      | 2.20%  |
| PATO      | 2.20%  |
| CABALLO   | 2.20%  |
| PUERCO    | 2.20%  |
| CONEJO    | 2.20%  |
| VIBORA    | 2.20%  |

Amos sexos y edad.

## EL BESTIARIO:

### A) Animales que "Quisiera ser"

En la tabla No. 1 las respuestas de los niños respecto a los animales que "Quisiera ser", se obtuvo que para el sexo masculino los niños de 4 años su elección mas frecuente fue para el tigre con un 35.7 % y como segunda opción fue el león con el 28.6 % . Para los niños de 5 años el león ocupa un 27.2 % y como segunda opción el caballo con el 21.2 % . Para los niños de mas de 5 años el león es de un 37.5 % y como segunda opción el perro con 12.5 %.

Se observa que el león tiene mayor elección para los niños de 5 y mas de 5 años de edad, aunque en este ultimo su elección se da en mayor porcentaje (37.5%).

Para los niños de 4 años el tigre es de primera elección, pero como segunda opción el león tiene un porcentaje similar a las respuestas elegidas por los niños de 5 y mas de 5 años.

Se puede inferir que el león es un animal feroz y agresivo por lo que los niños tienen mayor elección. También es posible que el tigre y el león tengan el mismo significado agresivo para los niños de ambas edades (4, 5 y mas de 5 años).

Para el sexo femenino la población de 4 años tienen mayor elección por el elefante con un 27.8% y como segunda opción el perro con el 16.7% . Para las de 5 años el león y la mariposa es de primera elección con el 20% y como segunda opción es el elefante con el 10% y para las niñas de mas de 5 años el conejo es de primera elección con el 57.1% y como segunda opción es la vivora con el 14.3%.

Se observa que en la población femenina se tiene mayor elección por los animales no agresivos como el elefante (con el 27.8% para las de 4 años); la mariposa (20% para las de 5 años) y por el conejo (57.1% para las niñas de mas de 5 años). Se tiene mayor elección por el conejo y el elefante. Como segunda opción se tiene elección hacia los animales agresivos: Para las niñas de 4 años el perro con 16% ; para niñas de 5 años el león tiene elección del 20% y para las de mas de 5 años la vivora con un 14.3%.

Se puede suponer que como primera opción eligen animales protectores, débiles, llamativos o poco agresivos. Y como segunda opción se eligen animales fuertes o agresivos.

En la tabla No. 1a en concentrados de resultados de ambos sexos y edades, se aprecia una elección mas constante:

| MASCULINOS |       | FEMENINOS |       |
|------------|-------|-----------|-------|
| León       | 29.1% | Elefante  | 15.6% |
| Tigre      | 16.4% | Conejo    | 15.6% |
| Caballo    | 12.7% | Mariposa  | 11.1% |
| Perro      | 9.1%  | Jirafa    | 8.9%  |

Para el sexo masculino el león es el animal mas predominante (29.1%). Puede pensarse que el león y el tigre son animales muy agresivos, aunque se maneja la identificación de "querer ser" un león y tigre como animales fuertes y agresivos. El caballo puede representar la fuerza por lo que en generalidad los niños proyectan su prevalencia con el 12.7%. El perro puede proyectar fiereza y bravura y tiene una identificación del 9.1% en la población total.

En el sexo femenino se identifican con animales vistosos, nobles y poco agresivos. Sobresalen en la población total el elefante con 15.6%, en la que la niñas posiblemente necesiten una imagen grande y fuerte, que le brinden seguridad. También se aprecia una similitud entre la identificación del elefante y el conejo con un porcentaje del 15.6%.

Las diferencias entre ambos sexos es significativa ya que la elección puede ser dada en la percepción de animales agresivos y no agresivos. Así tenemos que para los niños los animales son agresivos o fuertes. Y para las niñas los animales son no agresivos o son vistosos.

Tabla No. 2

RESPUESTAS POR EDADES

81 ANIMALES QUE "NO QUISIERA SER"

MASCULINO

4 AÑOS

|            |        |
|------------|--------|
| PERRO      | 28.57% |
| RATON      | 21.43% |
| JIRAFÁ     | 14.29% |
| ELEFANTE   | 1.14%  |
| BUHO       | 1.14%  |
| DINOSAURIO | 1.14%  |
| COCODRILO  | 1.14%  |
| OSO        | 1.14%  |

5 AÑOS

|            |        |
|------------|--------|
| PERRO      | 12.12% |
| RATA       | 12.12% |
| ELEFANTE   | 9.09%  |
| JIRAFÁ     | 9.09%  |
| RANA       | 9.09%  |
| CONEJO     | 6.06%  |
| TIGRE      | 6.06%  |
| ARDILLA    | 3.03%  |
| BURRO      | 3.03%  |
| ARANA      | 3.03%  |
| CHANGO     | 3.03%  |
| BECCERRO   | 3.03%  |
| DELFIN     | 3.03%  |
| LEON       | 3.03%  |
| HIENA      | 3.03%  |
| HIPOPOTAMO | 3.03%  |
| MARIPOSA   | 3.03%  |
| VIBORA     | 3.03%  |
| TIBURON    | 3.03%  |
| OSO        | 3.03%  |

MÁS DE 5 AÑOS

|         |        |
|---------|--------|
| ARANA   | 25%    |
| PAJARO  | 25%    |
| LEON    | 12.50% |
| CONEJO  | 12.50% |
| ABEJA   | 12.50% |
| CABALLO | 12.50% |

FEMENINO

4 AÑOS

|            |        |
|------------|--------|
| RATON      | 16.67% |
| LEON       | 16.67% |
| CHANGO     | 16.67% |
| PERRO      | 5.56%  |
| VIBORA     | 5.56%  |
| COCODRILO  | 5.56%  |
| CARACOL    | 5.56%  |
| ARANA      | 5.56%  |
| HIPOPOTAMO | 5.56%  |
| TORTUGA    | 5.56%  |
| INSECTO    | 5.56%  |

5 AÑOS

|           |     |
|-----------|-----|
| PERRO     | 20% |
| JIRAFÁ    | 10% |
| PAJO      | 10% |
| VIBORA    | 10% |
| CABALLO   | 5%  |
| CONEJO    | 5%  |
| LEON      | 5%  |
| ALACRAN   | 5%  |
| RANA      | 5%  |
| BUFALO    | 5%  |
| VENADO    | 5%  |
| RATON     | 5%  |
| COCODRILO | 5%  |

MÁS DE 5 AÑOS

|       |        |
|-------|--------|
| RATON | 26.57% |
| ARANA | 14.29% |
| GATO  | 14.29% |
| LEON  | 14.29% |
| BUHO  | 14.29% |
| CORCO | 14.29% |

## B) Animales que "No quisiera ser"

En la tabla No. 2 las respuestas de los niños respecto a los animales que "No quisiera ser", se obtuvo que para el sexo masculino los niños de 4 años su rechazo mas frecuente fue para el perro con un 28.57% y como segunda respuesta fue el ratón con el 21.43% . Para los de 5 años el perro y la ratón ocupa un 12.12% y como segunda respuesta el elefante con el 9.09% . Para los niños de mas de 5 años la araña y el pájaro es de un 25% y como segunda respuesta el León con 12.50 %.

El perro para los niños de 4 años (28.57%) y de 5 años (12.12%) es de primer rechazo, aunque esta tendencia desaparece según aumenta su edad, ya que para los niños de mas de 5 años su primer rechazo en la no identificación la hace hacia la araña y pájaro con un 25%. Posiblemente el perro represente bravura pero a la vez temor al daño por un ataque lo que puede generar su no identificación. También en la segunda opción rechaza a animales pequeños o débiles como el ratón (21.43%) en los niños de 4 años y el elefante (9.09%) en los niños de 5 años y león (12.50%) en niños de mas de 5 años.

También se observa cambios en su tendencia ya que para niños de 4 años en su primer rechazo lo hace hacia el perro y los niños de 5 años en su segundo rechazo es hacia el león y en su primer rechazo es hacia la araña y el pájaro y para los niños de 4 años su segundo rechazo es para el ratón. Es decir para el de 4 años teme a animales bravos y el de 5 años en su segundo

rechazo conserva también esta respuesta. Así como animales pequeños hay rechazo pero también se invierte sus respuestas.

Para el sexo femenino la población de 4 años tienen mayor rechazo por el ratón, león y el chango con un 16.67% y como segunda respuesta el perro, vivora con el 5.56%. Para las de 5 años el perro es de primer rechazo con el 20% y como segunda respuesta son el gato, jirafa y la vivora con el 10% y para las niñas de más de 5 años el ratón es de primer rechazo con el 28.57% y como segunda respuesta es la araña con el 14.29%.

Se observa que el rechazo en la población femenina es de una es de porcentajes similares a diferentes animales (león, ratón, y chango) para niñas de 4 años. En niñas de 5 años como primer rechazo solo es hacia un animal pero en su segunda opción se repite la tendencia de las niñas de 4 años en donde rechaza a tres animales diferente con el mismo peso en porcentaje (jirafa, gato y vivora); y la respuesta es más definida para población de más de 5 años en la que en la primera opción es hacia el ratón con 28.57% y como segunda opción es hacia la araña con 14.29%.

Igual que en la población masculino se aprecia que en la población femenina el rechazo a los animales de "no querer ser" es en base a su temor al ataque o por su bravura, condición que se define conforme tiene más edad la niña, ya que en las de 4 años da rechazo a diferentes animales, y se define más en los 5 años y más de 5 años.

TABLA NO. 2A

CONCENTRADOS DE LA TABLA NO. 2

(Ambos sexos y edades)

| MASCULINO  |        | FEMENINO   |        |
|------------|--------|------------|--------|
| PERRO      | 14.55% | RATON      | 11.11% |
| RATON      | 12.73% | LEON       | 11.11% |
| JIRAFÁ     | 9.09%  | PERRO      | 11.11% |
| ELEFANTE   | 7.27%  | CHANGO     | 6.67%  |
| RANA       | 5.45%  | VIBORA     | 6.67%  |
| CONEJO     | 5.45%  | GATO       | 6.67%  |
| ARAÑA      | 5.45%  | COCODRILO  | 4.44%  |
| BUHO       | 3.64%  | ARAÑA      | 4.44%  |
| OSO        | 3.64%  | JIRAFÁ     | 4.44%  |
| TIGRE      | 3.64%  | CARACOL    | 2.22%  |
| LEON       | 3.64%  | HIPOPOTAMO | 2.22%  |
| PAJARO     | 3.64%  | TORTUGA    | 2.22%  |
| DINOSAURIO | 1.82%  | CUCARACHA  | 2.22%  |
| COCODRILO  | 1.82%  | CABALLO    | 2.22%  |
| ARDILLA    | 1.82%  | CONEJO     | 2.22%  |
| BURRO      | 1.82%  | ELEFANTE   | 2.22%  |
| CHANGO     | 1.82%  | ALACRAN    | 2.22%  |
| BECERRO    | 1.82%  | RANA       | 2.22%  |
| DELFIN     | 1.82%  | BUFALO     | 2.22%  |
| HIENA      | 1.82%  | VENADO     | 2.22%  |
| HIPOPOTAMO | 1.82%  | RATON      | 2.22%  |
| MARIPOSA   | 1.82%  | BUHO       | 2.22%  |
| VIBORA     | 1.82%  | ZORRO      | 2.22%  |
| TIBURON    | 1.82%  |            |        |
| ABEJA      | 1.82%  |            |        |
| CABALLO    | 1.82%  |            |        |

En la tabla No. 2a en concentrados de resultados de ambos sexos y edades, se aprecia un rechazo mas constante:

| MASCULINOS |        | FEMENINOS |        |
|------------|--------|-----------|--------|
| Perro      | 14.55% | Ratón     | 11.11% |
| Ratón      | 12.73% | León      | 11.11% |
| Jirafa     | 9.09%  | Perro     | 11.11% |
| Elefante   | 7.27%  | Chango    | 6.67%  |
|            |        | Vívora    | 6.67%  |
|            |        | Gato      | 6.67%  |

En las población del sexo masculino el rechazo se da hacia el perro con 14.55% en su segundo rechazo es hacia el ratón con 12.73%. En la población femenina ofrece mas variedad en el rechazo hacia los animales con los mismos porcentajes ya que el ratón, león y perro es de 11.11% en su primer rechazo y como segundo rechazo el chango, vivora y gato con 6.67%.

Se aprecia que el sexo femenino tiene mayor rechazo a una variedad mayor sobre los animales y en el masculino se define sus respuestas hacia dos animales diferentes con porcentajes diferentes.

Se observa también similitud en ambos sexos en su rechazo hacia el perro como primera opción. Y diferencia mínima en los porcentajes del ratón (para

el sexo masculino es de 12.73% y el femenino es de 11.11%, con una diferencia de 1.63%) en donde es posible una constante mayor en estos dos animales, pudiendo ser por su aspecto o bravura.

TABLA 3

CONCENTRADO (1)

EDAD DE LA VIDA

1) PERIODO ELEGIDO (POR EDADES Y SEXOS)

|            | 4 AÑOS   |            | MASCULINOS |            | MAS DE 5 AÑOS |            |
|------------|----------|------------|------------|------------|---------------|------------|
|            | PROMEDIO | PORCENTAJE | 5 AÑOS     |            | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
|            |          |            | PROMEDIO   | PORCENTAJE | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
| BEBE       | 4        | 28.57%     | 5          | 15.15%     | 2             | 25%        |
| PERS/MAYOR | 1        | 7.14%      | 10         | 30.30%     | 4             | 50%        |
| EDAD REAL  | 5        | 64.29%     | 18         | 54.55%     | 6             | 75%        |

|            | 4 AÑOS   |            | FEMENINOS |            | MAS DE 5 AÑOS |            |
|------------|----------|------------|-----------|------------|---------------|------------|
|            | PROMEDIO | PORCENTAJE | 5 AÑOS    |            | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
|            |          |            | PROMEDIO  | PORCENTAJE | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
| BEBE       | 3        | 16.67%     | 8         | 40%        | 6             | 85.71%     |
| PERS/MAYOR | 2        | 11.11%     | 4         | 20%        | 0             | 0%         |
| EDAD REAL  | 13       | 72.22%     | 8         | 40%        | 1             | 14.29%     |

2) PRIMER PERIODO NO ELEGIDO (POR EDADES Y SEXOS)

|            | 4 AÑOS   |            | MASCULINOS |            | MAS DE 5 AÑOS |            |
|------------|----------|------------|------------|------------|---------------|------------|
|            | PROMEDIO | PORCENTAJE | 5 AÑOS     |            | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
|            |          |            | PROMEDIO   | PORCENTAJE | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
| BEBE       | 11       | 78.57%     | 28         | 84.85%     | 6             | 75%        |
| PERS/MAYOR | 1        | 21.43%     | 5          | 15.15%     | 2             | 25%        |
| EDAD REAL  | 0        | 0%         | 0          | 0%         | 0             | 0%         |

|            | 4 AÑOS   |            | FEMENINOS |            | MAS DE 5 AÑOS |            |
|------------|----------|------------|-----------|------------|---------------|------------|
|            | PROMEDIO | PORCENTAJE | 5 AÑOS    |            | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
|            |          |            | PROMEDIO  | PORCENTAJE | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
| BEBE       | 14       | 77.78%     | 12        | 60%        | 6             | 85.71%     |
| PERS/MAYOR | 2        | 11.11%     | 8         | 40%        | 1             | 14.29%     |
| EDAD REAL  | 2        | 11.11%     | 0         | 0%         | 0             | 0%         |

CONCENTRADO (2)

EDAD DE LA VIDA (CONTINUACION)

3) 2º PERIODO NO ELEGIDO (POR EDADES Y SEXOS)

|            | 4 AÑOS   |            | MASCULINOS |            | MAS DE 5 AÑOS |            |
|------------|----------|------------|------------|------------|---------------|------------|
|            | PROMEDIO | PORCENTAJE | 5 AÑOS     |            | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
|            |          |            | PROMEDIO   | PORCENTAJE | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
| BEBE       | 0        | 0%         | 0          | 0%         | 7             | 0%         |
| PERS/MAYOR | 10       | 71.43%     | 19         | 57.58%     | 1             | 10.50%     |
| EDAD REAL  | 4        | 28.57%     | 14         | 42.42%     | 7             | 87.13%     |

|            | 4 AÑOS   |            | FEMENINOS |            | MAS DE 5 AÑOS |            |
|------------|----------|------------|-----------|------------|---------------|------------|
|            | PROMEDIO | PORCENTAJE | 5 AÑOS    |            | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
|            |          |            | PROMEDIO  | PORCENTAJE | PROMEDIO      | PORCENTAJE |
| BEBE       | 1        | 5.56%      | 0         | 0%         | 0             | 0%         |
| PERS/MAYOR | 14       | 77.78%     | 7         | 35%        | 2             | 28.57%     |
| EDAD REAL  | 3        | 16.67%     | 13        | 65%        | 3             | 71.43%     |

## EDADES DE LA VIDA:

En la tabla No. 3 en el periodo elegido para el sexo masculino de 4 años se aprecio una primera elección para querer tener su edad real con un 64.29%. Como segunda opción quisiera ser un bebe con un 28.57% y como tercera elección quisiera ser una persona mayor con un 7.14%.

Para los niños de 5 años como primera elección quiere tener su edad real con un 54.55%, con segunda opción quisiera ser persona mayor con un 30.30% y como tercera opción quisiera ser un bebe con un 15.15%.

Y para los niños de mas de 5 años como primer periodo elegido quisiera ser una persona mayor con un 50% y como segunda opción se observa una respuesta similar para querer ser bebe o tener su edad real con un 25%.

Es constante su preferencia a tener su edad real en los niños de 4 y 5 años, pero sus porcentaje disminuyen a mas edad. Y esta situación cambia a mas edad ya que su preferencia es a ser persona mayor (niños de mas de 5 años).

En forma inicial en niños de 4 años hay cierto rechazo a ser persona mayor ya que en estos solo es de 7.14% y aumenta su deseo a ser mayor conforme aumenta su edad (en los 5 años de 30.30% y niños de mas de 5 años 50%).

Para el sexo femenino de 4 años, se aprecio en el periodo elegido mayor frecuencia a querer tener su edad real con un 72.22% ; como una segunda

opción es querer ser un bebe con un 16.67% ;y como tercera opción querer ser una persona mayor con un 11.11%. Para las niñas de 5 años su primera elección son de ser bebe y tener su edad real con un 40%, como segunda opción es ser persona mayor con un 20%. Y para las niñas de mas de 5 años su primera elección es querer ser bebe con un 85.81% y como segunda opción es tener su edad real con un 14.29%.

Para el sexo femenino las niñas de 4 años se aprecia mayor elección a su edad real. En las niñas de 5 años su elección es en respuesta similar para ser bebe o tener su edad real. Y las niñas de 5 años su elección es hacia ser un bebe.

Existe una elección de las niñas a ser bebe conforme aumenta su edad, con una definición en sus porcentajes (niñas de 4 años 16.67% y niñas de mas de 5 años 85.81%)de manera superior a niñas mas pequeñas.

Hay un cierto rechazo a ser persona mayor ya que para niñas de 4 años hay una elección de 11.11% y 0% en niñas mayores (mas de 5 años).

TABLA 3a

4) CONCENTRADO DE EDAD DE LA VIDA (SEXOS)

A) PERIODO ELEGIDO

|            | MASCULINO | PORCENTAJE | FEMENINO  | PORCENTAJE |
|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| BEBE       | 4+5+2=11  | 20%        | 3+8+6=17  | 37.70%     |
| PERS/MAYOR | 1+10+4=15 | 27.27%     | 2+4+0=6   | 10.30%     |
| EDAD REAL  | 9+18+2=29 | 52.70%     | 13+8+1=22 | 48.70%     |

B) PRIMER PERIODO NO ELEGIDO

|            | MASCULINO  | PORCENTAJE | FEMENINO   | PORCENTAJE |
|------------|------------|------------|------------|------------|
| BEBE       | 11+28+6=45 |            | 14+12+6=32 | 71.11%     |
| PERS/MAYOR | 3+5+2=10   |            | 2+8+1=11   | 24.44%     |
| EDAD REAL  | 0+0+0=0    |            | 2+0+0=2    | 4.44%      |

CONCENTRADO (3)

5) CONCENTRADO DE EDAD DE LA VIDA (SEXOS)

C) SEGUNDO PERIODO NO ELEGIDO

|            | MASCULINO  | PORCENTAJE | FEMENINO  | PORCENTAJE |
|------------|------------|------------|-----------|------------|
| BEBE       | 0+0+0=0    | 0%         | 1+0+0=1   | 2.22%      |
| PERS/MAYOR | 10+19+2=31 | 56.36%     | 14+7+2=23 | 51.11%     |
| EDAD REAL  | 4+14+7=25  | 45.45%     | 3+13+5=21 | 46.67%     |

En la **tabla No. 3a** de concentrados de edades en total de la población se encuentra:

|              | MASCULINO | FEMENINO |
|--------------|-----------|----------|
| BEBE:        | 20%       | 37.7%    |
| PERS./MAYOR: | 27.27%    | 13.3%    |
| EDAD REAL:   | 52.7 %    | 48.7%    |

En ambos sexos hay mayor elección de tener su edad real y como una segunda opción para el sexo masculino tiene una elección a querer ser persona mayor y para el femenino como segunda opción es ser un bebe.

En el sexo masculino hay una menor porcentaje a ser bebe. Y para el sexo femenino hay un menor porcentaje a ser persona mayor. Observando que las niñas y niños están conscientes de su edad real, pero que para los niños como una segunda opción quisieran ser personas mayores y para las niñas quisieran ser bebes.

TABLA 4

| CUALIDAD DE SEXOS               |       | EDAD 4 AÑOS |          | EDAD 5 AÑOS |          | EDAD MAS DE 5 AÑOS |          |
|---------------------------------|-------|-------------|----------|-------------|----------|--------------------|----------|
|                                 |       | MASCULINO   | FEMENINO | MASCULINO   | FEMENINO | MASCULINO          | FEMENINO |
| 1) MUJER                        | SI    | 7.14%       | 55.56%   | 3.03%       | 60%      | 0%                 | 100%     |
|                                 | NO    | 92.86%      | 44.44%   | 96.97%      | 40%      | 100%               | 0%       |
| 2) HOMBRE                       | SI    | 100%        | 55.14%   | 100%        | 35%      | 100%               | 0%       |
|                                 | NO    | 0%          | 44.44%   | 0%          | 65%      | 0%                 | 100%     |
| 3) ELECCION                     | SI    | 92.86%      | 11.11%   | 100%        | 20%      | 100%               | 0%       |
|                                 | NO    | 7.14%       | 88.89%   | 0%          | 80%      | 0%                 | 100%     |
| 4) NIÑA                         | SI    | 14.29%      | 77.78%   | 0%          | 80%      | 0%                 | 100%     |
|                                 | NO    | 85.71%      | 22.22%   | 100%        | 20%      | 100%               | 0%       |
| 5) VARON                        | SI    | 100%        | 22.22%   | 93.94%      | 30%      | 100%               | 14.29%   |
|                                 | NO    | 0%          | 77.78%   | 6.06%       | 70%      | 0%                 | 85.71%   |
| 6) ELECCION                     | VARON | 85.71%      | 22.22%   | 96.97%      | 15%      | 100%               | 0%       |
|                                 | NIÑA  | 14.29%      | 77.78%   | 3.03%       | 85%      | 0%                 | 100%     |
| ACTITUD RESPECTO AL MATRIMONIO  |       |             |          |             |          |                    |          |
| 7) CASARSE                      | SI    | 42.86%      | 55.56%   | 72.73%      | 50%      | 87.50%             | 57.14%   |
|                                 | NO    | 57.14%      | 44.44%   | 27.27%      | 50%      | 12.50%             | 42.86%   |
| DESEOS Y RECHAZO DE TENER HIJOS |       |             |          |             |          |                    |          |
| 8) TENER HIJOS                  | SI    | 50%         | 66.67%   | 81.82%      | 65%      | 87.50%             | 85.71%   |
|                                 | NO    | 50%         | 33.33%   | 15.15%      | 35.00%   | 12.50%             | 14.29%   |
| 9) PREFERENCIA                  | VARON | 19          | 18       | 70          | 19       | 15                 | 6        |
|                                 | NIÑA  | 18          | 27       | 39          | 3        | 7                  | 19       |
| 10) CUANTOS PREFEREN            | VARON | 0%          | 66.67%   | 15.15%      | 75%      | 0%                 | 85.71%   |
|                                 | NIÑA  | 71.43%      | 11.11%   | 63.64%      | 15%      | 75%                | 0%       |
|                                 | AMBOS | 14.29%      | 16.67%   | 21.21%      | 10%      | 25%                | 14.29%   |

## DUALIDAD DEL SEXO Y MATRIMONIO

### A) Dualidad de sexo.

En la tabla No.4 el sexo masculino de 4 años sus respuestas en los conceptos hombre/mujer se obtuvo que el 92.86 NO quieren ser mujer y el 7.14% SI quisieran ser mujer. El 100% SI quisiera ser hombre. Respecto a su elección su preferencia de ser hombre es de 92.86% y el 7.14% prefiere ser mujer.

En los niños de 5 años el 96.97% No quieren ser mujer y el 3.03% SI quisieran ser mujer. El 100% quisieran ser hombre y en su elección el 100% prefiere ser hombre.

El los niños de mas de 5 años el 100% NO quisieran ser mujer. El 100% quisieran ser hombre y en su elección el 100% prefiere ser hombre.

En las respuestas de los concepto de niña/varón se obtuvo que en niños de 4 años el 85.75% NO quisieran ser niñas y el 14.29% SI quisieran serlo. El 100% SI quisieran ser varón y en su elección el 100% prefiere ser varón.

En los niños de 5 años el 100% NO quisieran ser niña. El 93.94% Si quisieran ser varón y un 6.06% NO quisieran ser varón. En su elección el 96.97% prefiere ser varón y el 3.03% prefiere ser niña.

En los niños de mas de 5 años el 100% NO quisieran ser niña. El 100% SI quisieran ser varón. Y en su elección el 100% prefiere ser varón.

Se observa que lo niños entre mas edad tienen a definir mas su sexualidad, ya que para los niños de mas de 5 años sus respuestas fueron del 100% a querer ser hombre/varón, así como el 100% en su elección de la preferencia de ser hombre/varón. En niños pequeños (de 4 años) hay confusión respecto a querer ser mujer ya que un 7.14% quisiera serlo y así como en su elección. Esta tendencia se aumenta en los conceptos de niña/varón ya que el 14.29% quisiera ser niña, así como también en su elección. Esta tendencia disminuye al aumento de su edad ya que para los niños de 5 años solo se reporta un 3.03% en querer ser mujer, pero en su elección es del 100% en su preferencia de ser hombre. Y para el concepto de niña/varón es de un 6.06% el querer ser varón, y en su elección el 3.03% prefiere ser niña.

En el sexo femenino de 4 años sus respuestas en los conceptos hombre/mujer se obtuvo que el 44.44% NO quiere ser mujer y el 55.56% SI quisiera ser mujer. El 55.55% SI quisiera ser hombre y el 44.44% NO quiere ser hombre. Respecto a su elección su preferencia de ser hombre es de 11.11% y el 88.89% prefiere ser mujer.

En las niñas de 5 años el 40% No quiere ser mujer y el 60% SI quisiera ser mujer. El 35% quisiera ser hombre y el 65% NO quisiera ser hombre. En su elección el 80% prefiere ser mujer y 20% prefiere ser hombre.

En los niños de más de 5 años el 100% SI quisiera ser mujer. El 100% NO quisiera ser hombre y en su elección el 100% prefiere ser mujer.

En las respuestas de los conceptos de niña/varón se obtuvo que en niñas de 4 años el 22.22% NO quisieran ser niñas y el 77.78% SI quisiera serlo. El 22.22% SI quisiera ser varón y el 77.78% NO quisiera ser varón. En su elección el 22.22% prefiere ser varón y el 77.78% prefiere ser niña.

En los niños de 5 años el 20% NO quisiera ser niño y el 80% SI quisieran ser niños. El 30% SI quisiera ser varón y un 70% NO quisiera ser varón. En su elección el 15% prefiere ser varón y el 85% prefiere ser niña.

En los niños de más de 5 años el 100% SI quisiera ser niño. 14.29% SI quisiera ser varón y el 85.71% NO quisiera ser varón. Y en su elección el 100% prefiere ser niño.

Se observa que entre la población femenina de 4 y 5 años hay poca diferencia en los porcentajes respecto a su sexualidad ya que un 44.44% (en los 4 años) y un 40% (en los 5 años) no quisieran ser mujeres. Aunque el rechazo de ser hombres disminuye un poco ya que las niñas de 4 años el 55.14% si quiere ser hombre y las niñas de 5 años baja a un 35% el de querer ser hombre. En su elección a la preferencia el 11.11% quiere ser hombre y en las niñas de 5 años aumenta esta tendencia ya que el 20% quisiera ser hombre.

En el concepto de niña/varón el 22.22% no quieren ser niñas a los 4 años y en las niñas de 5 años el porcentaje disminuye ligeramente a 20%. El deseo de ser varón se ve en similitud al dato anterior ya que 22.22% si quiere ser varón a los 4 años y aumenta ligeramente a los 5 años ya que el 30% si quiere ser varón. Pero en su elección solo el 22.22% en niñas de 4 años prefiere ser varón y baja a los 5 años ya que solo el 15% de las niñas de esta edad quiere ser varón.

En las niñas de mas de 5 años se define en forma considerable ya que el 100% si quiere ser mujer, el 100% no quiere ser hombre, en su elección prefiere ser mujer. En su concepto de niña/varón el 100% si quiere ser niña y en su elección de su preferencia se da respuesta similar, aunque se ve la variante respecto a ser varón ya que el 14.29% si quisiera serlo y el 85.71% no quisiera ser varón.

#### B) Actitud respecto al matrimonio.

En la población masculina de 4 años el 57.14% NO quiere casarse y el 42.86% SI quiere casarse.

En los niños de 5 años el 72.72% SI quiere casarse y el 27.27% NO quiere casarse.

En los niños de mas de 5 años el 87.50% SI quiere casarse y el 28.57% NO quiere casarse.

Se observa que entre mas edad su preferencia respecto a casarse aumenta significativamente. Y en los niños de 5 años el aumento es considerable (72.73%). El deseo de no casarse disminuye en forma abrupta de los 4 años (57.14%) a los niños de mas de 5 años (12.50%).

En la población femenina de 4 años el 55.56% quiere casarse y el 44.44% no quiere casarse. En niñas de 5 años el 50% quiere casarse y el 50% no quiere casarse. En niñas de mas de 5 años el 57.14% quiere casarse y el 42.86% no quiere casarse.

Se observa que las niñas de 4 años su elección de casarse es parecida a las elecciones de las niñas de mas de 5 años. Disminuye en niñas de 5 años, pero su elección y su rechazo es similares (50%).

Entre la población masculina y femenina se observa aumentos definidos, ya que los niños conforme pasa su edad tienen mayor interés por la elección de querer casarse, mientras que las niñas estos aumentos se dan en forma poco significativa, conservando casi el mismo porcentaje de las niñas de 4 años y 5 años.

### C) Deseo y rechazo de tener hijos.

En este punto la población masculina de 4 años el 50% sí desea tener hijos, así como el otro 50% lo rechaza. En niños de 5 años el 81.62% desea tener hijos y el 15.15% rechaza tener hijos. En niños de mas de 5 años el 87.50% desea tener hijos y el 12.50% rechaza tener hijos.

Respecto a su preferencia sobre la sexualidad de sus hijos, en población de 4 años tiene un 71.43% de preferencia de que sean niñas y un 14.29% de que sean varones. En población de 5 años tienen preferencia que el 63.64% sean niñas y el 21.21% prefieren que sean de ambas (varones y niñas) y solo el 15.15% prefiere que sean varones. En población de mas de 5 años su preferencia es de un 75% de niñas y un 25% prefiere ambos (varones y niñas).

Se observa que de la población masculina el mayor porcentaje de la población tiene deseos de tener hijos, observando que conforme aumenta su edad este deseo aumenta en la población, y su preferencia es sobre tener mas niñas ya que en niños de 4 años es de un porcentaje del 71.43%, en niños de 5 años del 63.64% y niños de mas de 5 años el 75% prefiere tener niñas.

En población femenina las niñas de 4 años el 66.67% desea tener hijos y el 33.33% rechaza tener hijos. En niñas de 5 años el 65% desea tener hijos y el 35% rechaza tener hijos. Y en niñas de mas de 5 años el 85.71% desea tener hijos y el 14.29% rechaza tener hijos.

Respecto a su preferencia sobre la sexualidad de los hijos, en población femenina de 4 años tiene un 66.67% preferencia de que sean varones y un 16.67% de que sean ambos (varones y niñas), y 11.11% de que sean niñas. En población de 5 años tienen preferencia que el 75% sean varones y el 15% sean niñas y el 10% prefiere que sean ambos (varones y niñas). En población de mas de 5 años su preferencia es de un 85.71% sean varones y un 14.29% prefiere que sean ambos(varones y niñas).

Se observa que en la población femenina de 4 y 5 años tiene deseos de tener hijos de 66.67% y 65% respectivamente y que aumenta su deseo a mas edad. Existe un rechazo de no casarse del 33.33% y 35% (en edades de 4 y 5 años) en las niñas y que este rechazo disminuye conforme aumenta también su edad. Y la referencia (varón, niña o ambos) es hacia tener mas varones, en la que se aprecian aumentos conforme aumenta la edad (66.67% a los 4 años; 75% a los 5 años y 85.71% a mas de 5 años).

En comparación con la población masculina al parecer hay una definición mas estable respecto al deseo de tener hijos ya que desde los 4 años los niños establecen mas su deseo y las niñas no es hasta mas de 5 años que las respuestas de deseo de tener hijos se asemeja en porcentajes (niños un 87.50% y niñas un 85.71%). Respecto a su preferencia se aprecia que la población masculina prefieren tener niñas y la población femenina prefieren tener varones.

TABLA 4A

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE SEXOS EN LA DUALIDAD DEL SEXO  
Y MATRIMONIO (DE EDAD 4.5,+5 AÑOS)

|                        |        | HOMBRE     | PORCENTAJE | MUJER      | PORCENTAJE |
|------------------------|--------|------------|------------|------------|------------|
| 1) MUJER               | SI     | 1+1+0=2    | 3.64%      | 10+12+7=29 | 64.44%     |
|                        | NO     | 12+32+8=52 | 94.55%     | 8+6+0=14   | 31.11%     |
| 2) HOMBRE              | SI     | 14+33+8=55 | 100%       | 10+7+0=17  | 37.78%     |
|                        | NO     | 0+0+0=0    | 0%         | 8+13+7=28  | 62.22%     |
| 3) ELECCION            | HOMBRE | 13+33+8=54 | 98.18%     | 2+3+0=5    | 13.33%     |
|                        | MUJER  | 1+0+0=1    | 0.20%      | 16+16+7=39 | 86.67%     |
| 4) NIÑA                | SI     | 2+0+1=3    | 5.45%      | 14+16+7=27 | 82.22%     |
|                        | NO     | 12+33+7=52 | 94.55%     | 4+4+0=8    | 17.78%     |
| 5) VARON               | SI     | 14+31+8=53 | 96.36%     | 3+5+1=9    | 24.78%     |
|                        | NO     | 0+2+0=2    | 3.64%      | 14+14+6=37 | 82.22%     |
| 6) ELECCION            | VARON  | 12+32+8=52 | 94.55%     | 2+3+0=5    | 15.56%     |
|                        | NIÑA   | 2+0+0=2    | 3.64%      | 14+17+7=38 | 84.44%     |
| 7) CASARSE             | SI     | 6+24+7=37  | 67.27%     | 10+10+4=24 | 53.33%     |
|                        | NO     | 8+9+0=17   | 32.73%     | 8+8+2=18   | 46.67%     |
| 8) TENER HIJOS         | SI     | 7+27+7=41  | 74.55%     | 12+12+6=30 | 66.67%     |
|                        | NO     | 7+5+1=13   | 25.45%     | 6+7+1=14   | 33.33%     |
| 9) CUANTOS             |        | 22+152+49= | 222        | 22+31+18=  | 51         |
| 10) PREFERENCIA        | NIÑA   | 0+5+0=5    | 9.09%      | 12+15+6=33 | 73.33%     |
|                        | NIÑO   | 10+21+6=37 | 67.27%     | 2+3+0=5    | 11.11%     |
|                        | AMBOS  | 2+7+2=11   | 20%        | 3+2+1=6    | 13.33%     |
| 11) CUANTOS<br>PREFERE | NIÑO   | 19+70+15   | 104        | 12+19+6=43 | 43         |
|                        | NIÑA   | 18+35+7=60 | 64         | 27+3+15=49 | 49         |

En la Tabla No. 4a. en análisis comparativo entre sexos en la dualidad del sexo y matrimonio se observa en la población masculina el 94.55% no quiere ser mujer, el 100% quiere ser hombre; su elección de hombre es un 98.18%. Respecto a querer ser niña el 94.55% no quiere serlo, el 96.36% quiere ser varón y en su elección el 94.36 quiere ser varón.

En la población femenina el 64.44% quiere ser mujer, el 62.22% no quiere ser hombre y en su elección el 86.67% quiere ser mujer. Respecto a querer ser niña el 82.22% si quiere serlo, así como el mismo porcentaje no quiere ser varón; el 84.44% elige ser niña.

Se observa que la población masculina el 3.64% le gustaría ser mujer y en la población femenina el 31.11% le gustaría ser hombre. En su elección el 2% quiere ser mujer y en la población femenina el 13.33% quiere ser hombre.

Así mismo en la población masculina el 5.45% le gustaría ser niña, y en su elección el 3.64% quisiera ser niña. En la población femenina el 24.78% le gustaría ser varón y en su elección el 15.56% quisiera ser varón.

En el concepto de querer casarse, en la población masculina el 67.27% si quiere casarse y el 32.73% no quiere casarse. En la población femenina el 53.33% si quiere casarse y el 46.67% no quiere casarse.

Respecto a querer tener hijos en la población masculina el 74.55% quiere tener hijos y el 25.45% no quiere tenerlos. En su preferencia el 67.27% quiere

tener varones. En la población femenina el 66.67% quiere tener hijos y el 31.11% no quiere tenerlos y en su preferencia el 73.33% quiere tener niñas.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos por medio de la Prueba del Bestiario (en sus tres partes: los animales; los periodos de la vida y la comparaciones entre sexos); los niños dieron respuestas espontaneas respecto a una serie de simbolismos, que representan diversos rasgos (los cuales dan elementos para establecer su concepto de si mismo, su autoestima y su identidad sexual, etc.).

Estos simbolismos del Bestiario son esquematizados por Rene Zazzon en su "Manual para el examen psicológico del niño"; el cual servirá de base en parte para las conclusiones de las interpretaciones simbólicas de los niños (Anexo No. 3).

La conclusión del Bestiario en los animales que "quisieran ser" (Tabla No. 1); la población masculina de 4 años muestran mayor elección por el tigre (35.7%), los niños de 5 años y mas de 5 años tiene elección por el león (27.2% y 37.5% respectivamente). El león en base al manual representa en su identificación el prestigio, la dominación, y la fuerza-defensa (agresividad). El tigre representa en su identificación la agresividad o libertad.

El león y el tigre son animales agresivos y bravos y que según Rene Zazzon podría indicar que tiene una elección y se identifica por una necesidad de prestigio, el deseo de dominación por las personas, así como una tendencia a

la agresión. Estas respuestas se dan desde los 4 años a mas de 5 años y el tigre para su interpretación tiene el mismo peso para la respuesta del león.

En los animales que "no quisiera ser" la población masculina de 4 años su rechazo es para el perro (28.57%); para los niños de 5 años el ratón y el perro (12.12%) y para niños de mas de 5 años, el rechazo es para la araña, y el pájaro (25%); por lo que en su contraidentificación el perro representa la agresividad, la falta de libertad; servidumbre. El ratón representa el temor de ser muerto. El pájaro representa la libertad, movilidad (inestabilidad), escapa del peligro, la amabilidad (necesidad de afecto). La araña no se considera por ser un insecto y que según Rene Zazzo en su manual la justificación es de repugnancia, dando esta respuestas niños perturbados.

Se puede establecer que el rechazo o la contraidentificación viene a ser dada por una serie de temores en su percepción de si mismo, como el miedo a ser agredido, el miedo a la pérdida física (como la muerte), y la sensación de no sentirse libre (perro y el pájaro) lo que genera una inestabilidad y falta de afecto, esta ultima reflejada en niños de mayor edad y en niños pequeños el temor a la agresión.

En la tabla No. 1a en los concentrados de las respuestas se da una elección parecida a las respuestas por edades (tabla No. 1) ya que en orden de porcentaje se da como primero por el león, el tigre, el caballo y el perro; en donde la única variante en orden jerárquico es el caballo y el cual represente la admiración a la fuerza, el valor su capacidad de defenderse por

si mismo y su inteligencia, factores que posiblemente admire como situación de ideal de concentrados por edades. Por otro lado el rechazo o la contraidentificación es por el perro en primer orden, el ratón, la jirafa y el elefante. Observando que las variantes vienen a ser dadas por la jirafa y el elefante, en donde según Rene Zazzon el elefante es el temor a la enormidad (tamaño adulto), la agresividad referida como temor, así como el temor al encierro, la jirafa en el "manual de examen psicológico del niño", no aparece una descripción interpretativa, por lo que solo se puede inferir al temor de su estatura.

El Bestiario en los animales que "quisieran ser" (Tabla No. 1) en la población femenina de 4 años muestran mayor elección por el elefante(27.8%), las niñas de 5 años tiene una elección por el león y la mariposa(20%) y en niñas mas de 5 años tiene elección por el conejo (57.1%). El elefante en base al manual representa en su identificación fuerza, inteligencia, capacidad de defensa, y originalidad. Así el león representa prestigio, dominación, fuerza-defensa (agresividad), belleza. El conejo representa bondad, libertad, movilidad, capacidad de defensa (escaparse) así como atractivo físico.

En la tabla No.1a de concentrados se da también la elección parecida a las respuestas por edades de la tabla No.1 ya aparece como primera identificación al elefante, el conejo y la jirafa, observando cierta similitud entre ambas respuestas

Se observa la identificación a animales poco agresivos (como el elefante y el conejo) en la que posiblemente la elección se deba a la admiración por la inteligencia, la originalidad, la libertad y los atractivos físicos, así como también por su fuerza, por su capacidad de defensa (escaparse con facilidad, principalmente el conejo), así como el león representa la dominación, la agresividad de la misma manera la belleza, factores que posiblemente proyecte.

En los animales que "no quisiera ser" (tabla No. 2) en la población femenina de 4 años su rechazo es para el ratón, león y chango (16.67%), para las niñas de 5 años el rechazo es perro (20%) y para las niñas de más de 5 años el rechazo es ratón (28.57%); por lo que en su representación simbólica en su contraidentificación el ratón representa que puede ser muerto; el león representa crueldad, fealdad, puede estar muerto (inseguridad) y cautiverio. El chango representa fealdad, suciedad. El perro representa agresividad, falta de libertad; servidumbre. El ratón representa que puede ser muerto.

En la tabla No. 2a los resultados globalizados del rechazo o contraidentificación es similar sus respuestas en la tabla No. 1 ya que de primer rechazo se da hacia el ratón, león y perro (11.11%), siendo las respuestas que dan como primer rechazo en la tabla No. 1. El chango, la vivora y el gato (6.67%), es como segundo rechazo.

Es posible que su rechazo sea dado a temores como a la muerte, al rechazo o conductas agresivas y crueles. Así como el temor a la agresión. Se conserva

aspectos estéticos o bellos por el rechazo a la fealdad (como el león, el chango).

En los resultados en las "edades de la vida" (tabla No. 3) los niños de 4 y 5 años tienen preferencia por elegir su edad real. En niños de 5 años la preferencia es elegir ser una persona mayor. Según Rene Zazzo los niños que aceptan su edad real tienen una conciencia de sí mismos, con autonomía. Ser una persona mayor es prestigio que representa ser un adulto, por su libertad de movimiento (pueden tener coches, van a cualquier lugar); por la libertad de actividad y placer (hacen lo que quieren, compran cosas, etc.); el tener dinero y un trabajo (pueden trabajar y tener dinero); por la fuerza y el poder (es fuerte, lo sabe todo, es grande).

En las respuestas de rechazo en niños de 4 y 5 años es hacia ser una persona mayor, indicando que es por el temor al rechazo a las responsabilidades (el trabajo, el tener hijos, las preocupaciones familiares, etc.) y en niños de 5 años el rechazo es a ser bebé por el temor a regresar a etapas anteriores, así como su fragilidad (debilidad); su impericia (no sabe caminar, ni hablar); es irritante y molesto.

En conclusión podría estar indicando que el niño de 4 y 5 años está conforme con su edad real, que proyecta conciencia de sí mismo y autonomía, pero que conforme aumenta su edad (niños con más de 5 años) prefiere la elección por ser una persona mayor, por el prestigio que representa, y no quiere decir que pierda su conciencia de sí mismo y su autonomía, sino

que el ser adulto pueda ser mas atractivo para el. Los niños de 4 y 5 años su rechazo a ser una persona mayor es dado por el temor a las responsabilidades, así como el niño muestra rechazo por ser un bebe, en la que proyecta su temor a regresar a etapas anteriores, por su debilidad, su impericia o por ser molesto o irritante por lo que elige ser una persona mayor (como ya se indico por el prestigio y don de mando).

En la población femenina las niñas de 4 años tienen preferencia por su edad real; en niñas de 5 años su preferencia es ser bebe o a tener su edad real y para niñas de mas de 5 años es querer ser bebe.

En esta población en forma inicial acepta su edad proyectando una conciencia de sí mismo, aunque al aumentar su edad su elección es querer ser un bebe (50% en niñas de 5 años y mas de 5 años), según Rene Zazzo el ser bebe tiene sus ventajas porque reciben mas afecto (los miman, los padres están mas cerca, porque la mama quiere a los bebes); mas quietud y seguridad (uno esta en su cuna); no hay obligaciones, esfuerzos o impedimentos (se queda acostado, no trabaja, no va al colegio, etc.); por su inocencia (no hace mal); por su atractivo físico (tiene cara bonita, las manos chiquitas, etc.).

En sus respuestas por rechazo en niñas de 4 y 5 años es hacia ser una persona mayor y en niñas de 5 años a tener su edad real. Según Rene Zazzo puede ser dado por el temor o rechazo a la edad adulta o por los reproches de los padres, indicios de hostilidad, rechazo a responsabilidades, o a

perturbaciones en el ambiente familiar, el rechazo a la edad real en niños de mas de 5 años se da por el inconveniente de ir a la escuela, al trabajo; a su falta de libertad, sumisión a los adultos o por su ignorancia (concepto de si mismo) por no poder realizar cosas como el adulto).

Se puede concluir que en la población femenina a los 4 años se tiene una conciencia de si misma y una autonomía, pero que al aumentar su edad su elección es de querer ser un bebe y que forzosamente no indica una regresión sino una percepción a una serie de ventajas como el de recibir mas afecto, sentir mas seguridad, no experimentar obligaciones, esfuerzos o impedimentos, así como percibir mayor atractivos físicos (tienen la cara bonita, con manos chiquitas, etc.).

Es probable que esta condición sea el reflejo de sus rechazos ya que en niñas de 4 y 5 años no quieren ser una persona mayor por la descarga de responsabilidades o por estar proyectando una percepción de un ambiente abrumador, por temor o rechazo a los padres, etc.. Así como las niñas de mas de 5 años no prefieren elegir su edad real por los inconvenientes de ir a la escuela, su falta de libertad en sus actos, por la sumisión hacia los adultos o por un concepto bien definida en comparación a los adultos. Siendo posible que a mas edad su elección se de a ser un bebe en la que pueda percibir menos amenaza en comparación de ser adulto o tener su edad real.

En las respuesta de "dualidades de los sexos" y el matrimonio (tabla No. 4) se observo que los niños conforme aumenta su edad tienen un mejor concepto

sobre su sexo, ya que en niños de mas de 5 años el 100% quiere ser hombre, rechaza el ser mujer y esta de acuerdo a su estado actual de ser varón. Solo un porcentaje menor no desea ser hombre (4 años 7.14% y 5 años 3.03%) posiblemente reflejando una inmadurez sexual o un reflejo de mayor identificación con la madre por su apego.

Respecto a su elección de ser varón se observa esta misma tendencia que en los apartados anteriores ya que conforme aumenta la edad (mas de 5 años) el 100% prefiere ser varón y solo un porcentaje menor lo rechaza (4 años 14.29% y en 5 años 3.03%)

Es posible que en la población masculina de menos edad (4 y 5 años) muestre un deficiente concepto de su genero, y se observa que conforme aumenta su edad su percepción a su genero e identidad sexual se van dando con mas precisión ya que a los 5 años el 100% prefiere ser hombre y esta conforme con ser varón.

En la población femenina se observa un mayor porcentaje por su rechazo a querer ser mujer (44.44% en 4 años y 40% a los 5 años), aunque también se aprecia que conforme aumenta su edad esta tendencia disminuye. Así también se observo aumento en querer ser hombre (el 55.55% a los 4 años y 35% a los 5 años).

La tendencia a tener mejor identidad sexual se da de manera abrupta a mas edad (mas de 5 años) ya que el 100% de la población desea ser mujer, así como proyecta estar mas conforme a ser una niña.

Es posible que el rechazo a su sexualidad sea mas alta (en niñas de 4 años y en porcentaje menor en niñas de 5 años), por un lado a que su concepto de genero y tipificación sexual no este bien definido, o por otro lado, que las actividades del hombre sean mas gratificantes (trabajan, ganan dinero, etc., las mujeres atienden la casa, cuidan a los niños); dejándose ver ciertos rasgos de admiración. En las respuestas dadas por las niñas en muchas ocasiones se limitan a enumerar, sin énfasis y sin elogios las actividades de la mujer; lavar, cocinar, etc.

Las "actitudes respecto al matrimonio" en la población masculina de 4 años que no quiere casarse es de 57.14%; el 27.27% a los 5 años y 28.57% niños de mas de 5 años.

Se observa que mas del 50% quiere casarse en las tres edades y que esta tendencia aumenta a mas edad (87.5% niños de mas de 5 años).

En la población femenina que no quiere casarse es de 55.56% a los 4 años; el 50% a los 5 años y 42.86% a mas de 5 años.

Se observa que también mas del 50% quiere casarse y que esta tendencia aumenta ligeramente en su deseo (4 años 55.56% y mas de 5 años 57.14%) y

que en comparación del sexo masculino, las respuestas de las niñas difieren a su rechazo en forma considerable al deseo de no casarse, siendo este rechazo (según Rene Zazzo) por su estado de dependencia es decir por no querer dejar a su padres; por preocupaciones o dificultades del ambiente (en lo socio-económico); por el rechazo de las dificultades conyugales y las perturbaciones sufrida por el niño (por discusiones, maltrato entre parejas; o por temor o rechazo al sexo opuesto); por las malas relaciones entre niños y padres; por el sentimiento de rechazo, o por la hostilidad que siente el niño con sus hermanos o hermanas).

Respecto al "deseo y rechazo de tener hijos" en la población masculina de 4 años el 50% si desea tener hijos y su preferencia es mas el querer tener niñas. En niños de 5 años el 81.62% desea tener hijos y su preferencia es mas sobre tener niñas (75%).

En la población femenina las niñas de 4 años el 66.67% desea tener hijos y su preferencia el 66.67% es el tener varones; el de niñas de 5 años el 65% desea tenerlos y su preferencia 75% tener varones y en niñas de mas de 5 años el 85.17% desea tener varones con un 85.71%.

En ambas poblaciones su deseo es de casarse, aunque es mayor en el sexo masculino. Su preferencia respecto a su sexualidad es de manera cruzada, es decir los varones prefieren tener niñas y las niñas prefieren tener varones.

Las apreciaciones de Rene Zazzo de los motivos del tener hijos como los siguientes: por razón de orden afectivo (afecto dado y recibido); los niños son amorosos, me gusta los niños; los niños quieren a sus padres, etc.); por interés en la crianza y educación (me gustaría cuidarlos, darles de comer); por necesidades de compañía (no quisiera estar solo); por compañía para el juego.

Es posible que en estas condiciones reflejen su estado actual familiar ya que es un estado en el que el niño convive y pueda estar proyectado su situación propia. La cual simboliza con una situación imaginaria y que en este trabajo la mayoría si quiere tener hijos y mas en el sexo masculino. En el sexo femenino pueda ser que sea en menos porcentaje por dificultades en la crianza ya que a nivel cultural la preparación es hacia la maternidad.

En las apreciaciones de Rene Zazzo no contempla las preferencias a la sexualidad, pero en el presente estudio se observaron respuestas "cruzadas" es decir la población femenina prefiere tener niños. Pueden ser factibles que los niños consideren a las niñas como personas que requieren protección y cuidado y las niñas conceptualizen al varón como personas que deban ser atendidas.

Como conclusión general podría decirse que la importancia de la prueba reside que el niño expresa concepto de si mismo, su familia y su percepción respecto a su sexualidad en base a simbolismos. Estos (base a la teoría de Piaget) el símbolo representa persona o hechos, los cuales van a representar

significados (que son símbolos) de sus representaciones personales los cuales tienen algún parecido con objetos.

Es importante resaltar que los niños valorados se encuentran en el desarrollo preoperacional, en las que surgen una mayor plenitud como individuos, aparecen o se reafirma sus sentimientos sobre si mismo, en el cual se desarrolla su autoestima. Comienzan a desarrollar una conciencia, a hacer juicios morales sobre lo correcto o incorrecto, y a actuar de acuerdo con estos juicios. Revelan su identificación con los padres y con otras personas del mismo sexo (Kohlberg 1969).

Así bien, esta la primera parte del Bestiario nos revela (en base a su identificación con animales) que los niños tienen mayor incidencia a reflejar tendencias agresivas como un deseo de ganar aprecio y prestigio. Rechaza a animales débiles o poco bravos por un temor a ser agredidos; miedo a pérdidas (muerte), o a no sentirse con libertad lo que les genera inestabilidad y falta de afecto.

En las niñas tienen mas tendencia a admirar aspectos de la inteligencia, la originalidad, y mas tendencia a recibir halagos de atractivos físicos. Su rechazo va a ser a sus temores a la muerte, a la agresión; la crueldad o el rechazo a cosas poco estéticas como la fealdad.

Birns 1976 dice que los niños son mas agresivos y las niñas tranquilas, así como darle mayor peso a los factores culturales, que son los que refuerzan

nuestro papel sexual (características masculinas o femeninas). Money 1963, dice que los niveles de agresión en los niños dependerá de los valores percibidos de su propia cultura.

Muchas de las diferencias entre ambos sexos parece tener un origen genético. Por ejemplo, Maccoby y Jacklin (1980) afirman que las altas concentraciones de alguna hormona sexual pueden ser la causa de una mayor agresividad entre hombres. Tiger (1980) no acepta esto, y dice que no existe una predisposición biológica hacia la agresividad masculina; por el contrario, la diferencia se debe a la socialización de los roles sexuales. Una visión mas reciente de Hyde (1984), sostiene que estas diferencias entre niñas y niños en la agresividad, debe verse con cautela, ya que de sus investigaciones descubrió que las diferencias observadas entre ellos en promedio no eran constantes.

Se dicen que no hay diferencias entre los sexos, pero se han investigado otras variables como la socialización, autoestima, motivación de logros y otros tipos de destrezas y no se encontró medidas de diferencia significativas. Las diferencias que hay en la actualidad entre varones y niñas son pequeñas, con frecuencia del menos 5 % del rango total. Solo son ligeramente altas en el nivel de agresión; pero se consideran como factor cultural. (Halpern, 1986; Ruble, 1988).

Respecto a las edades de la vida los niños tienen mayor tendencia a querer ser adultos y la niñas a querer ser bebés. Los niños originalmente aceptan su

edad real, tienen un concepto de sí mismos, pero esta tendencia cambia a querer ser adulto puede entenderse como un medio de comparación a sus padres, dándose cuenta que comparten ciertos atributos o el deseo a imitarlos, esto, como medio de conocerse más sobre sí mismos, tomados como marcos de referencia (Lewis, 1991). Así mismo su autoimagen se desarrolla ya que estos son modelos de conducta le indican formas de comportarse (Mussen, 1987).

En las niñas también originalmente parten de su edad real, pero a más edad quieren elegir ser bebés como un medio de apego a la figura maternal, que les permitirán formar un concepto de género (Mussen, 1978).

Se puede establecer que la forma en que los niños se observan a sí mismos constituye un factor básico de su estabilidad emocional y ajuste a la vida. La autoestima se desarrolla por una continua interacción entre el individuo y el ambiente, el cual incluye otras personas en la propia vida.

A medida que las personas actúan reciben retroalimentación de su ambiente, lo que les permite definir sus papeles sociales, rasgos de personalidad, así como actividades escolares (Schwartz, 1980)

En las "dualidades de los sexos" los niños conforme aumenta su edad tienen un mejor concepto sobre su sexo, ya que en niños de más de 5 años el 100% quiere ser hombre, rechaza el ser mujer y está de acuerdo a su estado actual

de ser varón. Solo un porcentaje menor no desea ser hombre (4 años 7.14% y 5 años 3.03%)

En la población femenina se observa un mayor porcentaje por su rechazo a querer ser mujer (44.44% en 4 años y 40% a los 5 años), aunque también se aprecia que conforme aumenta su edad esta tendencia disminuye. Así también se observó aumento en querer ser hombre (el 55.55% a los 4 años y 35% a los 5 años).

La tendencia a tener mejor identidad sexual se da de manera abrupta a más edad (más de 5 años) ya que el 100% de la población desea ser mujer, así como proyecta estar más conforme a ser una niña.

Es posible que el rechazo a su sexualidad sea más alta (en niñas de 4 años y en porcentaje menor en niñas de 5 años), por un lado a que su concepto de género y tipificación sexual no está bien definido, o por otro lado, que las actividades del hombre sean más gratificantes.

Los niños realizan una conducta evidentemente de tipificación sexual hacia los 5 años de edad. Muchos niños de 3 años aprenden solo conductas específicas del sexo (Weinraub, 1984). Las niñas realizan conductas típicas de su sexo como jugar a las muñecas y los niños conductas típicas como las riñas, jugar a carros, etc.. En un estudio reciente se encontró esta diferenciación neta entre niños de 2 y 3 años, las conductas específicas al sexo se volvían más fuertes cuando los niños cumplían 4 o 5 años (Pitcher y Shultz, 1983).

Algunas veces, estas conductas clásicas de un sexo son exageradas o estereotipadas. Reflejando estos estereotipos los roles de género con ideas rígidas y fijas sobre lo que constituye un comportamiento masculino y lo femenino, pero estas dos constituyen dos categorías distintas y que su conducta debe caer dentro de una de ellas. Se ve que estas categorías son comunes en todas las culturas. Así como ejemplo en las clases indígenas el ser mujer debe ser tierna, hogareñas. Y para los hombres deben de ser duros, seguros de si mismo, etc. (Nolasco, 1989). Por lo que en muchos casos los niños se ven sometidos a presiones sociales para asimilar estos conceptos.

El aprendizaje de los papeles (roles) de género principia en la lactancia. Kagan (1971), encontró que las madres responden en manera mas física a sus hijos y en forma verbal a sus hijas. En otro estudio parecido hecho por Pomerleau (1990), encontró que las habitaciones y juguetes proporcionados a los infantes de cada sexo eran muy estereotipadas. Los padres aun esperan juegos activos, fuertes, con objetos para sus hijos, y juegos mas tranquilos, con muñecas, para sus hijas. Conforme el niño crece, los padres reaccionan de manera mas favorable cuando su niño se comporta como es lo indicado para su sexo.

Los padres también enseñan a sus hijos papeles (roles) de género (Hoing, 1988; Parker, 1989). Si bien enseñan a los hijos de ambos sexos a ser mas independientes y autónomos, les enseñan mas que las madres, los roles sexuales específicos al reforzar la feminidad en sus hijas y masculinidad en sus hijos. Anteriormente se pensaba que los padres eran importantes en la

enseñanza de conductas masculinas a los hijos, y al parecer eso es bastante cierto durante la etapa preescolar. Los hijos cuyos padres dejaron a la familia antes que cumplieran los 5 años se mostraron a menudo más dependientes de sus compañeros y menos asertivos (Parke, 1989).

En la época en que los niños empiezan a caminar, aprender conceptos como "niña", "niño", "hombre", "mujer" y luego conceptos de "marimacho" y "afeminado". Algunas veces, estos estándares culturales basados en género, o estereotipos (Levy y Carter, 1990). En general se cree que estos esquemas de género son en cierto modo resultado del nivel de desarrollo cognoscitivo de los niños y que se debe a los aspectos particulares de la cultura del niño. Entre los muchos conceptos aprendidos está el de los niños acerca de nuestra propia identidad de género. Esta identidad se desarrolla en una secuencia particular cerca de los 7 u 8 años de edad. El niño aprende a designarse como "niño" o "niña" a una edad más temprana. No entiende que será hombre o mujer siempre o que el género es constante a pesar de la ropa, actividad, o estilo de peinado que pueda adoptar. En forma gradual, el niño irá entendiendo tales factores de identificación de género. Sin embargo, no es raro que un niño de edad preescolar pregunte a su padre si él fue niño o niña cuando era pequeño. Hasta los 6 o 7 años de edad, la mayoría de los niños ya no se equivocan respecto a esto. Ellos han alcanzado lo que se llama constancia de género (Stangor y Ruble, 1989).

En las "actitudes respecto al matrimonio y el tener hijos " se va a reflejar su situación familiar actual, ya que en base a esta proyecta el rechazo a la aceptación respecto a su familia. Así tenemos que en la población masculina de 4 años que no quiere casarse es de 57.14%, observando un mayor porcentaje. En niños de 5 y mas de 5 años el porcentaje se reduce (27.27% y 28.57% respectivamente)

Se observa que mas del 50% quiere casarse en las tres edades y que esta tendencia aumenta a mas edad (87.5% niños de mas de 5 años).

En la población femenina que no quiere casarse es de 55.56% a los 4 años: el 50% a los 5 años y 42.86% a mas de 5 años.

Respecto al "deseo y rechazo de tener hijos" en la población masculina de 4 años el 50% si desea tener hijos y su preferencia es mas el querer tener niñas. En niños de 5 años el 81.62% desea tener hijos y su preferencia es mas sobre tener niñas (75%).

En la población femenina las niñas de 4 años el 66.67% desea tener hijos y su preferencia el 66.67% es el tener varones; el de niñas de 5 años el 65% desea tenerlos y su preferencia 75% tener varones y en niñas de mas de 5 años el 85.17% desea tener varones con un 85.71%.

En ambas poblaciones su deseo es de casarse, aunque es mayor en el sexo masculino. Su preferencia respecto a su sexualidad es de manera cruzada, es decir los varones prefieren tener niñas y las niñas prefieren tener varones.

El primer aprendizaje social de los niños tiene lugar en el hogar; sus primeras experiencias con sus familiares, particularmente los vínculos con sus madres; generalmente se supone que constituye antecedentes críticos de las relaciones sociales posteriores (Mussen, 1978).

Para Bijou (1969), la función esencial de la familia es proporcionar reforzamientos positivos al infante y eliminar reforzadores negativos. Esto se realiza por medio de la madre, ya que ella inicialmente alimenta, lo acaricia, lo mueve, etc.. Por lo que la madre es discriminativa, como un estímulo que refuerza conductas del niño.

La familia es uno de los factores de socialización mas importante para los niños en edad escolar, ya que amplian las capacidades cognoscitivas que les permite aprender una gama de reglas y conceptos sociales. Así como el aprendizaje social se lleva a cabo dentro del contexto de las relaciones; estas algunas veces tranquilas y seguras, y otras provocan ansiedad (Grace J. Craig, 1990).

Así bien, la madre satisface las necesidades primarias del niño; en consecuencia la presencia de la madre llega a asociarse con la satisfacción de necesidades, y ella comienza a significar placer, alivio de la tensión y

motivos de contento (Bijou, 1970). Así mismo dice que la primera relación significativa que existe entre la relación madre-hijo ha sido contextualizada como apego, y en ocasiones como dependencia, que en realidad es una relación recíproca.

Grece J. Craig (1979) el apego es un vínculo inicial y sin duda el más influyente.

El apego formara un vínculo determinante en la confianza y sentimiento de seguridad, al darse cuenta de su propio sentido del ser. No obstante, al comprender el niño sus limitaciones de sus habilidades y su continua dependencia, los desvía de sus capacidades para ser autónomos o para auto-dirigirse. Es decir si no recibe suficiente control por parte de los adultos, desarrollaran su propia "conciencia precoz" y con ella un sentimiento de vergüenza o "ira contra si mismo". Los niños fracasan en el desarrollo del sentido de autonomía, debilitando al exceso control o a la excesiva permisividad de sus padres, pueden convertirse en autoreguladores compulsivos. El temor de perder el autocontrol puede inhibir su autoexpresión y hacer que ello duden de si mismos, se avergüencen y en consecuencia, sufran una pérdida de la autoestima (Mair, 1970).

Los niños con una relación segura de apego muestran un comportamiento más intenso al respecto cuando se les reunía con sus madres; esto es, los niños hacen intentos vigorosos de estar cerca de ella y de permanecer en contacto con ella. Los niños con un apego menos firme mostraban diferentes

reacciones. Algunos de ellos se mostraran elusivos, menteniendose apartados o ignorantes de sus madres; otros parecerán estar en conflicto, acercándose a ella y buscando contacto al principio, y después tratando se apartarse de ella girando o mirando hacia otra parte (Mussen, 1978).

## ANEXOS

### CUESTIONARIO

*“¿Te gustan los cuentos? Bueno, ahora vamos a inventar uno juntos. Imagínate que yo sea una hada con una varita mágica. ¿Sabes lo que es una hada? Naturalmente, yo no soy una hada. Es <de mentira>. Entonces imagínate que soy una hada. Puedo convertirte en un animal, el animal que tu quieras. Después volverás a ser un niño(a)”.*

#### A. LOS ANIMALES.

1. ¿Qué animal quisieras ser?
2. ¿Por qué quisieras ser un ...? ¿Por qué es bueno ser un...? (sin sugerirle nada al niño, obtener de él el máximo de explicaciones). Bien, ahora volverás a ser un niño (una niña).
3. ¿Qué animal no quisieras ser nunca, nunca?
4. ¿Por qué? (Sin sugerirle nada al niño, obtener de él el máximo de explicaciones).
5. ¡Bien! Ahora volverás a ser un niño (una niña) y me dirás todos los animales que te gustan.  
(Además de la repetición eventual del animal citado en la primera pregunta, trataremos de obtener los nombres de tres animales. Si el tiempo alcanza, será interesante hacer justificar la elección de cada uno de esos animales. En todo caso, la justificación debe pedirse en cuanto a los animales que parecen raros o insólitos).
6. Ahora me dirás todos los animales que no te gustan. (Técnica igual que para la pregunta 5: tres animales, además de citado para la pregunta 3, y justificaciones eventuales.)

Quando el cuestionario este completamente terminado, volver a las respuestas de animales y preguntar al niño respecto de los determinantes que pudieran haber intervenido (libros, animales de juguete, animales criados en casa, visitas al zoológico, etc.)

### B. LAS EDADES DE LA VIDA

7. Ahora vamos a jugar otro juego. Dime: ¿qué edad tienes?
8. Si pudieras elegir, ¿qué te gustaría más: ser un bebé, una persona mayor o un niño de ...? (edad del niño interrogado).
9. ¿Por qué es bueno ser ...? (período preferido).

Después de haber obtenido el máximo de explicaciones se pregunta al niño sobre los dos períodos no preferidos y siempre respetando el orden: bebé, persona mayor, edad propia. Las preguntas se hacen en términos positivos:

10. ¿Te gustaría ser...? (primer período no elegido).
11. ¿Por qué?
12. Te gustaría ser ...? (segundo período no elegido). Si se tratara de la propia edad: ¿Te gusta ser un niño de... años?
13. ¿Por qué?
14. Si pudieras elegir, ¿qué edad te gustaría tener? (13).
15. ¿A qué edad se es una persona mayor?

### C. DUALIDAD DE SEXOS Y MATRIMONIO.

Siempre comenzar con el sexo opuesto al del niño. La formulación dada abajo es, pues, la que se usa para los niños. Para las niñas se comenzará por <¿quisieras ser hombre?>. Este tipo de preguntas puede parecer insólito. La experiencia muestra que los niños, puestos en situación de juego por todo lo que antecede, no se asombran.

16. Si pudieras elegir, si fuese posible, ¿quisieras ser mujer?
17. ¿Por qué?
18. ¿Quisieras ser hombre?
19. ¿Por qué?
20. Entonces, si pudieras elegir, ¿preferirías ser hombre o mujer?

21. ¿Por qué?  
Estas dos ultimas preguntas resumen las anteriores.  
Permiten muy a menudo obtener un complemento de justificación.
22. ¿Quisieras ser niña?
23. ¿Por qué?
24. ¿Te gusta, es bueno ser varón?
25. ¿Por qué?
26. Entonces, si pudieras elegir, ¿preferirías ser varón o niña?
27. ¿Por qué?
28. Cuando seas grande, ¿te casarás?
29. ¿Por qué?
30. Cuando seas grande, ¿Querrás tener hijos?
31. ¿Por qué?
32. ¿Muchos o no muchos?
32. bis. ¿Cuántos? (En caso de que el número no se haya dado espontáneamente en la pregunta 32).
33. ¿Te gustaría más tener varones o niñas?
34. ¿Por qué?
35. Si tuvieras tres hijos, ¿cuántos querías que fuesen varones y cuántas niñas?
36. ¿Qué edad tiene tu papá?
37. ¿Qué estudios tiene tu papá?
38. ¿En qué trabaja tu papá?
39. ¿Qué edad tiene tu mamá?
40. ¿Qué estudios tiene tu mamá?
41. ¿En qué trabaja tu mamá?
42. ¿Cuántos hermanos tienes?
43. ¿Qué edad tienen tus hermanos?
44. ¿Cuántas personas más viven en tu casa, aparte de los que te he preguntado?

PROTOCOLO BESTIARIO

EVALUACION No. \_\_\_\_\_  
 SUJETO: MASCULINO ( ) FEMENINO ( )  
 LUGAR DE RESIDENCIA: \_\_\_\_\_  
 FECHA: \_\_\_\_\_  
 EDAD: \_\_\_\_\_

I. LOS ANIMALES

| ITEM No. | RESPUESTA | IDENTIF.      | RESPUESTA    | OBSERVACION |
|----------|-----------|---------------|--------------|-------------|
|          |           | CONTRAIIDENT. | NORMAL/ANOM. |             |
| 1.       |           |               |              |             |
| 2.       |           |               |              |             |
| 3.       |           |               |              |             |
| 4.       |           |               |              |             |
| 5.       |           |               |              |             |
| 6.       |           |               |              |             |

II. LAS EDADES DE LA VIDA

| ITEM   | RESPUESTA               | VENTAJA/<br>INCONVENIENTE | OBSERVACION |
|--------|-------------------------|---------------------------|-------------|
| 7.-    | EDAD                    |                           |             |
| 8-9.   | PERIODO<br>PREFERIDO    |                           |             |
| 10-11  | PERIODO<br>NO ELEGIDO   |                           |             |
| 12-13. | PERIODO<br>NO ELEGIDO   |                           |             |
| 14.    | EDAD QUE LE<br>GUSTARIA |                           |             |
| 15.    | EDAD QUE SE<br>ES MAYOR |                           |             |

III. DUALIDAD DE SEXO Y MATRIMONIO

| ITEM  | RESPUESTA                | PRESENTACION | OBSERVACION |
|-------|--------------------------|--------------|-------------|
|       | R -; E +; PRE. ++        |              |             |
| 16-17 | MUJER                    |              |             |
| 18-19 | HOMBRE                   |              |             |
| 20-21 | ELECCION<br>HOMBRE-MUJER |              |             |

22-23 NIÑA

24-25 VARON

26-27 ELECCION

VARON-NIÑA

---

ACTITUD RESPECTO AL MATRIMONIO

| ITEM          | RECHAZO/ACEPTACION | PRESENTACION | OBSERVACION |
|---------------|--------------------|--------------|-------------|
| 28-29 CASARSE |                    |              |             |

---

DESEO Y RECHAZO DE TENER HIJOS

| ITEM               | RECHAZO/ACEPTACION | PRESENTACION | OBSERVACION |
|--------------------|--------------------|--------------|-------------|
| 30-31 TENER HIJOS  |                    |              |             |
| 32 CUANTOS         |                    |              |             |
| 33-34 PREFERENCIA  |                    |              |             |
| 35 CUANTOS PREFERE |                    |              |             |

---

36-37-38 PADRE

39-40-41 MADRE

42-43 HERMANOS Y EDADES DE ESTOS

44 QUIEN MAS INTEGRA SU CASA

---

INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS:

## BIBLIOGRAFIA

- AINSWORTH, M.D. (1983). Pattern and attachment mother/son in long the caution maternal. *Human Development*. 30, 1211-1300.
- ALPERT-GILLIS, L., Y CONNELL, J.P (1990). The influence and type the paper sex in the self- esteem the boys. *Journal of Personality*. 57, 97-113.
- ARIES, P. (1962). *Centuries of Childen*. NY.: Knopf. Child Development. 50, 950-954.
- BANDURA, A. (1977). Social Learning Theory. *Journal of Personality*. 50, 120'125.
- BANDURA, A. Y WALTERS, R.H. (1959). Adolescent Aggression. *Social Learning and Personality Development*. 30, 90-100.
- BAUMRIND, D. (1980). New direction in the investigation in the socialization. *American Psychologist*. 35, 639-650.
- BAYLE, N. (1965). Mental growth during the first three year. *Genetic Psychology Monographs*. 14, 1-19.
- BLEDSOE, J.C. (1964). Self-concepts of children and their intelligence, achievement, interests and anxiety. *Journal of Individual Psychology*. 20, 55-58.
- BURI, J.R Y COL. (1978) Effect in the paternity in the authoritarian and not-authoritaran on the self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 14, 271-282.
- BIRNS, B. (1976) The emergence and socialization of sex differences in the earliest years. *Merrill-Palmer Quarterly*. 22, 229-254.

- ✈ BRONFENBRENNER, V. (1990). The development the self-esteem  
The ecology of human Development. 49, 495-499.
- CARLSON, C.I. (1990). The face in the mother and newborn.  
New Scientist. 61, 742-744.
- CARLSON, C.I., COOPER, C.R. Y SPRADLING, V.Y. (1991) Impli-  
cation the development in perspective to divide  
vs. the distance in the family. in Child  
Development. 51, 13-31.
- CLARKE-STEWART, K.A. (1977). The impact and father in the  
mother and the son-litte. Child Development. 49,  
466-478.
- CRATTY, B.J. (1979). Perceptual and Motor Development in  
infants and Children. Development Child. 20, --  
122-129.
- ✈ DORNBUSH, S.M. Y COL. (1989). The relation in studio the  
paternity in the performance in boy in the  
school. Child Development. 58, 1244-1257.
- ✈ DAMON, W., Y HART, D. (1988). El desarrollo de la autocom-  
prension desde la infancia hasta la adolescencia.  
Child Development. 53, 841- 864.
- ERIKSON, E.H. (1950). Identidad y el ciclo de la vida.  
Textos selectos de psicología. Psychological  
Issues Monograph. No.1 p. 157-160.
- FONTANA, V.J. Y ROBISON, E. (1979) A multidisciplinary  
approach to the treatment of child abuse.  
Pediatrics. 57(5), 760-764.
- GARAI, J.E., Y SCHEINFELD, A. (1968). Sex difference in  
mental and behavioral traits. Genetic Psychology  
Monographs. 77, 169-299.
- GEBER, M., Y DEAN, R.F. (1970). the state development of  
newborn african children. Lancet. 1. 1216-1219.
- GOLDBERG, S. Y LEWIS, M. (1985). Conducta ludica en el  
infante de un año: diferencias tempranas de sexo  
Child Development, 40, 21-31.

- HALPERN, D.F. (1986) Sex differences in cognitives abilities. Cap. 2 Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HETHERINGTON, E.M. (1970) Estress y afrontamiento en niños y familia. Child Development. 24, 40-60.
- KAGAN, J. (1971). Change and continuity in infancy Cap. 6. p.57. NY. Wiley.
- KOHLBERG, L. (1963). Moral development and identification. Child Psychology. 40, 277-290.
- LANGE, C. (1969). The real difference between the sexes. Parents Magazine. 48, 37-62.
- ~ LEWIS, S.M., Y FEIRING, C. (1989). Conducta del infante, la madre y la interaccion madre-hijo y el apego subsecuente. Child Development. 60, 831-837.
- ~ LEWIS, S.M., Y FEIRING, C. (1991). Influencia social y socializacion. Handbook of infant Developme. 80.
- LOOFT, W.R. (1971). Childrens Judgment of age. Child Developmen, 42, 1282-1284.
- MAIR, H.W. (1971) Three theories of child development. Child Developmen, 50, 123-130.
- McCALLON, E.L. (1967). Self-ideal discrepancy and the correlates sexand academic achievement. Journal of Experimental Education. 35, 45-49.
- McCASKILL, C.L., Y WELLMAN, B.A. (1993). A study of common motor achievements at the preschool ages. Child Developmen. 9, 141-150.
- MEAD, M. (1935). Sex and temperament in three primitive societies. Lancet 4, 23-31.
- MITTLER, P. (1971). The study of twins. Medicine and Child Neurology. 12, 741-757.

MONEY, J. (1963). Cytogenetic and psychosexual incongruities with a note on space-form blindness. American Journal of Psychiatry. 119, 820-827.

PARKER, J.G Y SMITH, A.L. (1983). Relacion de los compañeros y la adaptación personal posterior. Boletín Psicologico. 102, 357-389.

PULASKI, M.A.S. (1971). Understanding Piaget: An introduction to childrens cognitive development. New York: Harper y Row.

RUBLE, D. (1988). Development the roles sex. Development Psychology. 23, 411-460.

RYERSON, A.J. (1961). Medical advice on child rearing. Harvard Educational Review. 31. 302-323.

#### LIBROS:

NEIL I. SCHECHT (1990). Clinica Pediatricas de Norteamérica. Vol.2. Ed. Interamericana. 1990.

PAPALIA OLDS (1990). Desarrollo Humano. Ed. Mc Graw Hall.

GRACE J. CRAIG. Desarrollo Psicologico. Ed. Prentice Hall Hispanamericano.

PAUL MUSSEN (1983). Desarrollo Psicologico del Niño. ED. Trillas.

SIDNEY W. BIJOU Y DONALD M. BAER. Psicología del Desarrollo Infantil. Vol. 2 Y 3. Ed. Trillas.