

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA



**LA IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES LUDICAS
EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION EN NIÑOS
PREESCOLARES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

FRANCISCO ESCALANTE DE LA HIDALGA
ASESOR: MTRA. MARIA LUISA MORALES
CIUDAD UNIVERSITARIA



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.

UNAM 13
1976
E. 2



M-161715

tps. 334

A MIS AMANTISIMOS PADRES :

PORQUE CON SU AYUDA, SU ESFUERZO
Y SU DEDICACION HICIERON POSIBLE
LOGRAR LA META FIJADA

A MI ESPOSA MARGARITA CON PROFUNDO CARIÑO:

POR SU TERNURA, SU COMPRENSION
SU CONFIANZA Y SU APOYO, SIN
LOS CUALES HUBIESE SIDO IMPOSI
BLE ALCANZAR MIS OBJETIVOS.

A LA MAESTRA MARIA LUISA MORALES :

POR SU ATINADO CONSEJO Y
FECUNDA AMISTAD.

I N D I C E

Página

INTRODUCCION

CAPITULO I:	Antecedentes.....	1
	a) La Psicología del Desarrollo	
	b) Reseña Histórica de la Psicología del Desarrollo.	
CAPITULO II:	Las Teorías más Importantes de la Psicología del Desarrollo.....	14
	a) La Teoría Psicoanalística	
	b) La Teoría del Aprendizaje	
	c) Las Teorías de la Maduración	
	d) La Teoría de Kurt Levis.	
CAPITULO III:	El Niño Preescolar.....	32
	Parte 1: El Infante.	
	a) Generalidades	
	b) Procesos Motores	
	c) Aprendizaje	
	d) Lenguaje	
	e) Desarrollo Cognoscitivo	
	f) Procesos Emocionales	
	g) Socialización	
	Parte 2: El Preescolar	
	a) Desarrollo Cognoscitivo y del Lenguaje	
	b) Procesos Motivacionales	
	c) Aprendizaje de las Normas Sociales	
	d) Aprendizaje y Manejo del Strees	
CAPITULO IV:	El Proceso del Socialización en el niño Preescolar.....	55
	a) La Familia como agente de socialización	
	b) Influencias Extrafamiliares	
	c) Diferencias Interindividuales y su repercusión en el proceso de sociabilización	
	d) La Condición de Dependencia	
	e) La Identificación	
	f) La Internalización de valores	

CAPITULO V: La Teoría del Juego en Psicología..... 78

- a) La Teoría de Karl Gross
- b) La Teoría Catártica
- c) La Teoría del Atavismo
- d) Las Teorías Psicoanalísticas
- e) Las Teorías del Aprendizaje
- f) La Teoría cognoscitiva de Jean Piaget

CAPITULO VI: La función social del Juego..... 86

BIBLIOGRAFIA

I N T R O D U C C I O N

La importancia que tienen las actividades lúdicas en el niño, es análoga a la que posee la actividad y el trabajo en el adulto. El juego representa en el niño un instrumento que le ayudará a conocer el mundo circundante, un medio que le permitirá ejercitar sus capacidades y una actividad que lo iniciará en el complejo universo de las relaciones interpersonales. A través de él, el niño experimentará las diversas actitudes de los demás, sentirá el rechazo o la aceptación, la indiferencia o la aprobación, la soledad o el cooperativismo, la hostilidad o el afecto. Se verá expuesto a diferentes, y en muchos casos, opuestas influencias y maneras de pensar; se encontrará con semejantes que tengan diferentes costumbres y que provengan de hogares cuya educación sea muy distinta a la que a él le fue impartida en su familia. El juego es la cristalización de toda una gama de potencialidades genéticas; es punto de llegada en la obtención de la madurez, pero a la vez es punto de partida para obtener, gracias a ellas, nuevas, más delicadas y más finas estructuraciones.

La vida del niño es prácticamente el juego, y manifiesta a través de esta actividad sus posibilidades físicas, desarrolla sus potencialidades cognoscitivas y proyecta sus capacidades emocionales.

En el niño preescolar, el juego es quizá, su único campo de libertad. En él, impone sus propias reglas, mide sus posibilidades, ejercita sus aptitudes crecientes, pone a prueba sus facultades de desarrollo, se arriesga a nuevas experiencias y a nuevas aventuras, y a través de su éxito o de su fracaso progresa cada vez más en su maduración.

A medida que el niño crece, su sistema nervioso, que se ha hecho más complejo, exige y permite para su maduración, actividades lúdicas cada vez más elaboradas y sutiles. La maduración en el preescolar se desarrolla primordialmente a nivel sensorio-perceptivo, por lo que el niño orienta sus actividades hacia el dominio de todos los sentidos, culminando con el absoluto control de todo su organismo, con el pleno dominio de su capacidad visomotora y con el conocimiento claro y preciso de su esquema corporal; de sus dimensiones, de su fuerza, en fin de sus capacidades. Como el pequeño cachorro, el niño se ejercita a través de su actividad motora y de sus recursos sensoriales, en controlar de manera cada vez más adecuada, situaciones que en un principio restaban todas sus posibilidades, hasta perfeccionarlas y adornarlas inclusive, de múltiples matices.

A medida que avanza, el niño tiene la tendencia de buscar a otros niños, haciéndose sus relaciones interpersonales cada día más complejas y mejor estructuradas, siendo el juego, la actividad por excelencia y la que definitivamente le enseñará a convivir con los que en el futuro serán sus verdaderos contemporáneos, aprendiendo a colaborar, respetando las reglas y normas del grupo, y por primera vez, el hacer moderados aplazamientos de sus más elementales urgencias.

Considerando las actividades lúdicas como un medio indispensable para la maduración biológica, psicológica y social del niño, hemos intentado en este trabajo bibliográfico resaltar la importancia que nuestro juicio merece dentro del proceso de socialización, tratando de hacer hincapié de sus alcances y de su influencia en tal proceso, lo cual juzgamos de definitiva relevancia.

Ahora bien, el hecho de haber elegido la etapa preescolar para ubicar nuestra labor, obedece a la razón de ser precisamente esta época, donde en mayor medida, a nuestro juicio, se establecen las formas y maneras de relación, que prevalecerán en la futura vida adulta del niño, con el mundo externo.

En cuanto a la forma dada a este trabajo, lo hemos dividido en seis capítulos; cada uno de los cuales contiene diferentes aspectos sobre el tema, y cuya presencia la hemos considerado imprescindible para una completa comprensión sobre dicho tema.

En el Capítulo I, abordamos la panorámica actual de la psicología del desarrollo, dando nuestra postura muy particular, acerca de como vamos a considerarla en este trabajo. En la segunda parte de este capítulo revisamos la evolución de esta disciplina a través de la historia, desde la antigüedad hasta la época contemporánea.

En el Capítulo II, estudiamos algunas de las escuelas psicológicas más importantes que nos hablan del desarrollo del hombre, siendo nuestra meta, darle al trabajo una sólida fundamentación teórica, y por otro lado, buscando un enfoque amplio y general, y no sectario y restringido.

El estudio del niño preescolar nos ocupa en el Capítulo III, ya que en la presente investigación bibliográfica, centramos nuestro estudio en una etapa de la niñez, por lo que resulta de sobre necesario, conocer las características y los matices del niño en esa época. No obstante, sería imposible comprender la conducta del preescolar si-

antes no estamos familiarizados con las actitudes del infante, ya que el desarrollo del hombre es un proceso continuo, ininterrumpido, por lo que hemos destinado la primera parte, a su estudio.

El estudio del proceso de socialización, como algo que resulta de la interacción de múltiples factores, nos resulta básico para una adecuada comprensión del papel del juego dentro de dicho proceso, ya que después de todo, el juego no es más que uno de esos importantes factores; el desarrollo social nos ocupa el Capítulo IV.

En el Capítulo V veremos la teoría del juego bajo la luz de las más importantes concepciones o escuelas psicológicas; su papel, su importancia y su influencia en cada una de las escuelas, para poder así, darnos cuenta a través de los diferentes enfoques, el lugar y la relevancia que tiene la actividad lúdica en el ser humano.

Por último en el VI Capítulo, describiremos la función social del juego en el niño preescolar; como aparece, como evoluciona y como de alguna manera determina la relación del niño con el mundo exterior.

Para nosotros, representa una gran inquietud, el conocimiento del desarrollo del ser humano en todas sus facetas y en cada uno de sus momentos existenciales, no solo por la egoísta motivación de acumular conocimientos y aprendizajes, y de ser mejores, sino también por el genuino deseo de poder servir a una Universidad que nos abrió sus puertas y nos formó, a un pueblo oprimido que nos compromete profundamente y al cual nos debemos en forma absoluta, y a un mundo cuyas guerras, diferencias e injusticias, nos demanda a todos y a cada uno de nosotros, minúsculas partes de un gran universo, la obtención de soluciones, la búsqueda del hombre y el encuentro con éste.

No pretendemos que esta investigación, satisfaga siquiera, alguna pequeña parte de nuestros más caros anhelos, sin embargo ha tenido como finalidad ser un instrumento útil para el conocimiento del tema. No poseo la suficiente capacidad en este momento para juzgarlo, pero si de alguna manera nuestra labor ha cumplido con nuestro cometido me sentiré profundamente satisfecho.

CAPITULO I.- ANTECEDENTES

I.- LA PSICOLOGIA DEL DESARROLLO.

Para poder abordar un tema tan importante y apasionante como es el de la Psicología del Desarrollo, resulta ineludible tomar como punto de partida la Biología, debido a la íntima conexión con la coordinación de los procesos vitales en el seno de las estructuras dotadas de vida; como señala Harris, "con la palabra Desarrollo quiere expresarse el movimiento durante un período de tiempo más o menos prolongado hacia una complejidad en la organización de un organismo vivo" (Mc Neil 1967).

Para llegar a comprender las difíciles etapas de evolución debemos tener presente el interminable lapso de millones de años necesarios, para la metamorfosis de las diversas especies antes de llegar a una forma orgánica más compleja; El Hombre. Subsisten todavía ciertas especies antiguas sin que hayan experimentado apenas variación alguna en su estructura básica. Otras, entre ellas la especie humana, se han puesto "en vanguardia" en un movimiento hacia el desarrollo de un sistema nervioso.

En la historia infinita de la vida, el sistema nervioso representa el patrimonio más grande que el hombre haya recibido del pasado ancestral, y la culminación de incontables modificaciones evolutivas. A través de una serie continua de adaptaciones al ambiente y el incremento de las exigencias funcionales, los organismos desarrollaron sistemas nerviosos más eficientes, capaces de interpretar y de responder a una diversidad de sensaciones. El hombre, poseedor de la capacidad de raciocinio ha desarrollado el mecanismo neural más perfecto de todos los seres vivientes. Consiste de un sistema nervioso central, el encéfalo y la médula espinal; un sistema nervioso periférico, que comprende los nervios craneales y espinales, y el sistema autónomo o involuntario. Es muy importante señalar que este sistema para llegar a nosotros, tuvo que pasar por una serie de modificaciones cada vez más complejas, impuestas sobre los sistemas nerviosos más simples de nuestros remotos antepasados. Es de hacer notar, que durante el desarrollo embrionario, el sistema nervioso humano repite muchas etapas ancestrales (Strong y Elwyn 1967).

La Psicología como todas las ciencias, ha sufrido y sigue sufriendo constantes e importantes cambios, y la

Psicología del desarrollo como una rama de tal disciplina no se ha salvado, lógicamente, de sustanciales transformaciones, lo que ha provocado que tengamos un concepto completamente diferente de lo que es actualmente la Psicología Infantil. Anteriormente mencionan Kagan, Mussen y -- Conger (1972) La Psicología del niño consistía en investigar y describir los pasos sucesivos detalladamente, mediante los cuales, el niño adquiría tipos limitados de -- conducta, observándose que los datos obtenidos por este -- conducto, excepcionalmente se relacionaban con principios Psicológicos amplios, o con teorías generales de la conducta humana. Las principales direcciones de la investigación han cambiado radicalmente a raíz de la Segunda -- Guerra Mundial, así como al alcance y la definición de la Psicología del Desarrollo, formándose nuevos problemas -- teóricos y sustanciales. Los cambios han llegado también a niveles teóricos y algunos enfoques, que hasta entonces poseían gran valor y reconocimiento, han perdido gran parte de su atractivo, y ya no parecen válidas o útiles. En cuanto a la metodología y a la argumentación, las transformaciones son evidentes, descartándose algunas técnicas y otras perfeccionándose. Descubrimientos recientes, conclusiones fundadas en investigaciones mejores y más -- sistemáticas, han sustituido a muchos hechos antiguos.

Para estos autores la Psicología del Desarrollo tiene como fines primordiales, la descripción, la explicación y la predicción de la conducta humana; y de manera más especial el crecimiento y el desarrollo del hombre. -- La Psicología del Desarrollo no es, afirman, un campo aislado e independiente, ya que existen principios generales que atañen a todas las ramas de la Psicología como pueden ser los de aprendizaje, motivación y de la conducta social. El estudio de esta rama particular de la Psicología, continúan, se justifica por sí mismo, ya que dicho campo ha hecho y hace importantes aportaciones a la disciplina total de la cual para estimular la generalidad de -- los principios psicológicos; se estudia al niño no sólo -- para comprenderlo, sino también porque el desarrollo a -- edad temprana afecta la conducta ulterior. El valor teórico de esta rama en su estudio, es innegable ya que su -- investigación sistemática puede tener, y de hecho las -- tiene, aplicaciones prácticas, ya que los estándares o -- normas de desarrollo derivados de esta investigación son a menudo parámetros muy útiles para diagnosticar problemas individuales.

Esta definición se ve apoyada por la emitida por -- Singer y Singer (1974) quienes consideran, que la Psicología del Desarrollo representa un método para comprender a los niños a través de la descripción y la explicación -- de los cambios psicológicos que experimentan los mismos --

en el transcurso del tiempo. Dichos cambios producen, al paso que desarrollan y conservan, aspectos de formas anteriores de conducta, nuevos tipos de comportamiento que difieren en forma importante de aquellos. El Carácter de estas transformaciones, afirman, es cuantitativo y cualitativo; el primero es un cambio en la cantidad de frecuencias, y el segundo en el tipo o la clase de conducta que tiene lugar. Todos los cambios del desarrollo aparecen como producto de la acción de diversos procesos como los de percibir, o pensar. Estos procesos son equivalentes de una función Psicológica, de las formas, los métodos o modos por cuya virtud diversas conductas se presentan, se establecen y cambian.

El curso y el carácter del desarrollo, así como la aparición de los cambios dependientes de la acción de diversos procesos psicológicos, dependen, en parte de factores genéticos y ciertamente, concluyen del carácter de experiencias reiteradas, esto es, de las numerosas constantes interacciones con estímulos sociales y no sociales -- que el niño encuentra en el medio. La tarea de los estudiosos en este campo constituye, el aclarar procesos y -- describir como influyen sobre el desarrollo, y producen -- los cambios psicológicos que intervienen en el paso de -- niño a adulto. Estos cambios, advierten, son a menudo graduales y rara vez resulta fácil señalar el momento preciso en que dichos cambios tienen lugar, o como dicen -- Church y Stone (1970) "El estudio del comportamiento -- y desarrollo humanos no es una mera búsqueda de datos, -- implica el descubrimiento de una estructura en los hechos de principios generales que nos permitan comprender como llegamos a ser lo que somos y como guiar razonablemente -- el desarrollo infantil".

Bijou y Baer (1969) señalan en su libro, que para que la Psicología del Desarrollo deba ser considerada como tal, debe estar especializada en el estudio del curso de las interacciones entre la conducta y los eventos ambientales, está interesada, en otras palabras, en las variables históricas que influyen en la conducta, es decir, en el efecto de las interacciones pasadas sobre las interacciones presentes; y añaden, que para poder estudiar al niño desde un punto de vista científico, el estudioso debe analizar en primer lugar al niño en desarrollo, en segundo, los eventos en los medios de desarrollo y en tercero, la acción recíproca entre el niño y el medio; no obstante advierten que las respuestas conductuales del niño no sólo emanan del medio externo, sino de la propia conducta, y de la estructura y funcionamiento biológico.

La capacidad del niño en desplegar respuestas en nu-

mero y tipo, está determinado por su status en el reino animal, por su etapa de maduración biológica y por su historia de interacción con su ambiente particular desde la fertilización. Desde su punto de vista consideran que la conducta del niño en desarrollo está formada por dos clases de respuestas, las respuestas respondientes y las respuestas operantes. Las primeras son aquellas que principalmente son controladas, fortalecidas o debilitadas por los estímulos que la preceden; y las segundas son controladas básicamente por los estímulos que las siguen - - - (Skinner 1974).

Hasta aquí y en base a los autores que hemos mencionado, podemos estar de acuerdo, en que la Psicología del desarrollo es una rama de la Psicología que se dedica a describir, explicar y predecir la conducta humana, y de manera esencial el crecimiento y el desarrollo, a estudiar las interacciones del individuo con su medio, partiendo del hecho de que el hombre pertenece a una escala animal-específica, que posee determinada estructura biológica, que en el momento de nacer tiene características propias que lo hacen diferente y único, aún con sus semejantes de especie, y que como disciplina científica que es, debe estar preocupada por descubrir principios psicológicos universales; sin embargo existen serias discusiones acerca de que si se le debe llamar Psicología del Desarrollo, o Psicología Infantil o Psicología del niño. Bijou Baer - - (1969) señalan que por "desarrollo psicológico debemos entender los cambios progresivos de la forma en la que la conducta de un organismo obra recíprocamente con el ambiente", Singer (1974) nos dice, que la "Psicología del niño" es uno de los métodos con que se cuenta, para comprender al niño, ya que trata de describir lo que hacen, piensan o sienten en diversas edades, y que ha sido el más popular hasta hace poco, en contraste con el método del "desarrollo del niño" que se orienta más en sentido explicativo y conceptual.

La descripción, aducen, bastará para construir categorías representativas de diversas conductas en la infancia y tabular la frecuencia con que niños de diversas edades las adoptan; no obstante para comprender al niño psicológicamente, no basta sólo describirlo, sino que es necesario saber, así mismo, cómo y por qué llegó a ser como es - y entender como ha cambiado. El estudiar a los niños por medio de una sólida comprensión teórica del amplio margen de procesos del desarrollo humano que producen cambios, constituye el objeto de la Psicología del desarrollo. Dicho estudio implica además las ventajas de identificar -- fenómenos en el momento de su inicio, de observar sus cambios y transformaciones y del investigar y seguir la aparición de los procesos psicológicos dando cuenta de los mismos.

Reese y Lipsitt (1974) mencionan que la Psicología infantil experimental es una rama de la Psicología dedicada al desarrollo y a la conducta del niño. Señalan, que el término desarrollo, connota a menudo la noción de un sistema que posee una estructura definida y serie determinada de capacidades preexistentes; también contiene la noción de una secuencia de cambios en el sistema, que no sólo causan nuevos incrementos relativamente permanentes en su estructura, sino a su vez, en sus formas de funcionamiento, no obstante, concluyen, dichas connotaciones no sólo son innecesarias sino también indeseables. El término desarrollo implica dicho con exactitud, dos tipos de cambio: Crecimiento y evolución. Estos términos no técnicos corresponden, afirman, a dos tipos de desarrollo conductual, identificados técnicamente como ontogénesis y filogénesis. El primero se refiere al desarrollo de la conducta dentro de un organismo individual; el segundo es el desarrollo evolutivo de las capacidades conductuales de una especie. Cabe señalar que estos términos fueron tomados de la Biología, pero no se refieren a los procesos básicos o fuentes que las causan, sino al desarrollo conductual y a los cambios conductuales ya que la conducta es tema de la Psicología.

Todo esto nos lleva a una definición de lo que es la Psicología del Desarrollo para estos autores, y nos dicen que es, el estudio de la ontogénesis conductual, o sea, el estudio de los seres humanos, a los cambios conductuales asociados con la edad.

Este estudio ontogenético de la conducta durante la infancia es parte de la Psicología del Desarrollo y se le conoce con el nombre de Psicología Infantil o Desarrollo Infantil. La primera se avoca al estudio de la conducta infantil, y la segunda es el estudio de la ontogénesis conductual durante la infancia. Esta diferenciación, afirman Reese y Lipsitt, resulta trivial y a menudo provoca malentendidos, ya que después de todo el estudio que compruebe una relación entre conducta y edad contribuye a aumentar los conocimientos sobre el desarrollo, por lo que resulta inútil este tipo de divisiones.

Por todo lo anteriormente mencionado, podemos concluir que aquella rama de la Psicología que tenga como objetivos la descripción, la explicación y la predicción de la conducta humana, que esté orientada a la aplicación y la predicción de la conducta humana, que esté orientada al estudio del desarrollo de la conducta dentro de un organismo individual, y al desarrollo evolutivo de las capacidades conductuales, que tome en cuenta conducta y edad, individuo y ambiente en sus investigaciones, que se preocupe por emitir leyes y principios generales que nos permitan comprender como llegamos a ser lo que somos, nos estaremos refiriendo a la Psicología del Desarrollo.

Esta definición está a todas luces integrada por las--
diferentes conceptualizaciones de los autores que hemos ---
mencionado, abarcándolas totalmente, y obedece a dos ra--
zones fundamentales. La primera, es que el presente traba--
jo tiene como finalidad dar una visión no sectoria y ten--
denciosa sino panorámica, amplia y general; del prolema; --
la segunda, que resulta práctica y evita confusiones, ----
o como dicen Lipsitt y Reesse (1974), el hacer diferen--
cias en cuanto a lo que es el desarrollo infantil Psicolo--
gía Infantil o Psicología del Desarrollo, resulta trivial--
y provocaría malos entendidos; además, algunos autores ca--
brían dentro de determinada clasificación, debido a sus con--
ceptualizaciones y otros estarían en otra, completamente --
diferente, entorpeciendo su estudio, el lenguaje científfi--
co se amplía, al parecer, con poca utilidad, y todas las --
investigaciones y estudios en este campo toman siempre en--
cuenta la relación conducta-edad siendo éste, un punto de -
unión lo suficientemente importante como para dejar de --
marlo en consideración.

2.- RESEÑA HISTORICA SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL.

Para la mayoría de los estudiosos del desarrollo, - los acontecimientos de la primera infancia, tienen - gran importancia, ya que influyen en forma definitiva en la conducta ulterior. El progreso de la Psicología Infantil contemporánea, afirman Mussen, Conger y Kagan (1972) ha sido enorme, debido al gran interés que la cultura occidental ha demostrado, convirtiéndose en -- una disciplina científica, vigorosa y sustancial.

El siglo XVII marca el punto de partida del estudio del desarrollo humano, ya que no fué hasta esa -- época, en que se hizo especial hincapié en la infancia como segmento particular de la vida. En la antigüedad algunos pensadores y eruditos excepcionales, se mostraron interesados en el desarrollo del niño, porque -- advirtieron intuitivamente que lo que ocurre en la niñez ejerce una influencia vigorosa en la vida posterior del individuo.

Platón, filósofo griego comentó en su obra "La República" sobre las diferencias interindividuales, recomendando que se tomaran disposiciones para descubrir las aptitudes sobresalientes de cada niño, de manera -- que pudiera iniciarse, en base a sus talentos particulares, un entrenamiento y una educación específicas, -- preconizando, todo un sistema pedagógico que consiste en orientar y aún en obligar al individuo a seguir una vía trazada por su propia filosofía (MUELLER 1966).

Quintiliano un retórico romano, opinó sobre los -- perjudiciales efectos del castigo corporal y sobre el valor de la camaradería en la vida escolar, en contraste con la enseñanza privada que era entonces en Roma, -- observaciones que son todavía hoy válidas. Como muchos escritores antiguos Quintiliano fué redescubierto al -- principio de los tiempos modernos. Sus puntos de vista estimularon el pensamiento educacional, que había -- sido ampliamente olvidado durante el medioevo (C. I. SANDSTROM 1968).

En el continente Europeo no se consideraba a los -- niños como una clase particular de humanos, ni se les distinguía en el trato hace apenas tres siglos. Los niños muy pequeños, evidentemente, necesitaban especiales cuidados y atenciones, pero una vez que adquirían un mínimo de capacidad para cuidarse así mismos, se -- mezclaban, trabajaban, y jugaban con las personas maduras, convirtiéndose en pequelos adultos.

Es interesante, señalan Mussen, Conger y Kagan -- (1972) que en el arte medieval se representó a los niños como adultos e inmaduros, e inclusive en los siglos XV y XVI, tampoco se esperaba que las conductas de los niños difiriesen notablemente de los adultos. En la escuela del medioevo, no existía ni mucho menos, un sistema graduado de enseñanza, en virtud del cual los temas se fuesen introduciendo de acuerdo con su grado de dificultad. Los niños participaban en la vida violenta, libertina de la época, inclusive en la escuela, en donde eran extremadamente desordenados, desobedientes y violentos.

En el siglo XVII apareció en las actitudes hacia los niños y su moral, un gran cambio. Clérigos y humanistas comenzaron a recomendar la separación de los niños respecto a los adultos, e inclusive de los adolescentes. Estos pensadores fueron gradualmente influyendo en los padres, logrando una nueva actitud familiar, centrada en el niño y en su educación, empezando poco a poco, a imponerse un concepto de la inocencia de la infancia, de una era de primitivismo, irracionalismo y prelogismo. Debemos destacar aquí, la figura de Comenio, uno de los más eminentes personajes en la historia de la educación, que insistió en la necesidad de tomar en consideración la individualidad del niño (C. I. - SANDSTROM 1968).

Con esta nueva actitud, cambiaron también los objetivos de la enseñanza, distinguiéndose principalmente la educación moral. La instrucción religiosa que hasta entonces se había reservado, a unos cuantos privilegiados se les debería proporcionar a todos los niños, incluyendo a los que pertenecían a las clases inferiores, quedando dicha instrucción, estrechamente vinculada, con lo que respecta a destrezas utilitarias de la lectura y la escritura.

Los reformadores y moralistas que ocupaban elevados cargos en la Iglesia y el Estado, afirmaban que los niños de las clases inferiores debían recibir una mejor educación utilitaria y religiosa, y que los niños pertenecientes a las clases superiores tenían que esforzarse más aún en adquirir modales más cultos y refinados. Esta insistencia en la importancia moral y social del sistema de educación, fué acompañada de un hincapié en la necesidad de crear instituciones especiales con fines educativos. Durante este período la estructura escolar también se modificó y cobró una forma más semejante a la de la actualidad, formándose grupos en salones diferentes, haciendo avanzar año con año, tomando en cuenta la edad de los niños.

Estos nuevos conceptos de la niñez y de la educación fueron fuentes de una nueva literatura especulativa en materia de Psicología del desarrollo del niño. Primordialmente fueron filósofos, clérigos, médicos, educadores humanistas y reformadores los autores más antiguos, ocupándose de cuestiones que tienen aún importancia capital para la psicología del desarrollo.

Agonizando el siglo XVII aparece una figura muy importante para el futuro de la Psicología del desarrollo, cuyas ideas han influido de manera determinante en el pensamiento científico contemporáneo, nos referimos al filósofo Inglés John Locke, quien por medio de la expresión "tabula rasa" no excluye de un modo absoluto la existencia de ciertas predisposiciones evolutivas en el recién nacido, sino que niega la posibilidad de la herencia de conceptos a través del plasma y de los cromosomas del germen (Mc Neil 1967). Locke consideró que la experiencia y la educación del niño eran las determinantes básicas de su desarrollo, agregando, que los hechos que se presentan juntos reiteradamente quedan asociados en el pensamiento, denominándolo "asociación de ideas" (Stone y Church - (1970). El objeto de toda educación, señalaba este pensador, es la disciplina de sí mismo y la facultad de negarnos a nosotros mismos, la satisfacción de nuestros propios deseos cuando la razón no lo autoriza para alcanzar estas metas, prefiriendo a su entender, la experiencia directa al razonamiento abstracto, ya que pueden cometerse "anormalidades" sin ningún remordimiento de conciencia (Mueller 1966).

El celebre filósofo del preformacionismo, Jacobo Rousseau virtudes del individuo dominado por sus instintos y censura la influencia del medio. Afirma que, las circunstancias del medio son verdaderamente nefastas cuando llegan a sofocar la espontaneidad de una serie de etapas seleccionadas con todo esmero dentro de la evolución de la vida del hombre (Mc Neil 1967). En otras palabras, conceptúa al niño como un noble salvaje que posee un conocimiento intuitivo de lo bueno y de lo malo, y al cual deforman las restricciones que le impone la sociedad.

Es importante detenernos un momento, ya que si examinamos las teorías de estos dos autores encontramos que sus concepciones contrastan notablemente. El filósofo Inglés posee un concepto básico de la Psicología asociacionista; el desarrollo del niño está determinado por su educación; y más concretamente, a su conducta dan forma, las experiencias, las recompensas y los castigos que en el ambiente encuentra. Mientras que en el pensamiento de Rousseau, el niño responde activamente al mundo que le rodea, o sea, pone a su servicio su ambiente. Las teorías modernas, como veremos más adelante, difieren

también sus concepciones de la relación que guarda el niño con el mundo que le circunda. Algunos teóricos modernos señalan, que el niño se desarrolla a través de una relación activa e intencional con su ambiente, mediante la organización y la interpretación de sus experiencias y el intento de resolver problemas; para otros el desarrollo infantil es primordialmente reflexivo, que responde a las presiones del ambiente.

Las obras de Locke y Rousseau fueron importantes influencias seminales para el estudio del desarrollo del niño, pero no obstante su penetración, las teorías de estos filósofos fueron de carácter especulativo y no se sujetaron a prueba. Actualmente los teóricos e investigadores modernos tratan de confirmar su hipótesis mediante observaciones y experimentos cuidadosos y sistemáticos.

En 1774 Johann Heinrich Pestalozzi, educador suizo, publicó unas notas fundadas en las observaciones cuidadosas del desarrollo de su hijo de tres años y medio de edad. Su obra fue reflejo de sus propias teorías, las cuales como las de Rousseau, hicieron hincapié en la bondad innata del niño, y en el papel que desempeña la propia actividad de la criatura en su desarrollo. (C.I. Sandstrom-1968).

En 1787 Dietrich Tiedeman, filósofo alemán, publicó unas series de observaciones regulares efectuadas a partir de 1781 sobre su hijo Federico, registrando el crecimiento sensorial, motor, lingüístico e intelectual, durante los primeros 30 meses de vida. En 1859 A. Kussmaul publica un estudio transversal acerca de los recién nacidos.

En el siglo XIX aparecen una serie de "biografías de bebés". El autor más destacado de este género de biografías fue el padre del Evolucionismo, Charles Darwin, que publicó un diario de las observaciones realizadas durante el desarrollo a temprana edad de su propio hijo; "mediante la cuidadosa observación del bebé y del niño, se puede descubrir el origen del hombre" (Mussen, Conger y Kagan ---1972).

En 1876, "La Revue Philosophique", fundada por Ribot, publicó su primer número; lo inicia una nota de Taine sobre la adquisición del lenguaje en los niños. En 1881 aparece un tomo de observaciones debidas a un fisiólogo de Jena, W. Preyer, el cual observó a su hijo "cada día por lo menos en tres oportunidades, en la mañana, a medio día y en la tarde", concluyendo que el niño había de protegerse contra el adiestramiento habitual.

En 1890 aparece en los Estados Unidos, en la revista-

"Scienc", las primeras observaciones de J. M. Galwin, y en Francia de Binet sobre sus dos hijas, trabajo que titula "Estudio Experimental de la Inteligencia". Después de las publicaciones de Shinn en 1893, de Moore en 1896, de Major en 1906, aparecen los estudios que realizó el Psicólogo Alemán W. Stern con su esposa sobre sus tres hijos en 1907 y 1908 (Reuchlin 1973).

Por lo general estas biografías de bebés no son buenas fuentes de datos científicos, porque a menudo carecían sus observaciones de sistematización y se habían hecho a intervalos irregulares, además de que cada biografía estaba fundada en un sólo caso, resultando imposible hacer generalizaciones válidas a partir de cualquiera de ellas.

La importancia de dichas biografías radica en la influencia que ejercieron por lo que toca a formular algunos de los problemas fundamentales de la Psicología del niño, y al despertar el interés muy difundido por el estudio científico del niño.

A partir de 1894, Stanley Hall en la Universidad de Clark, en los Estados Unidos, se interesó en los resultados de una encuesta acerca de los conocimientos de los niños realizada en Berlín en 1869, utilizando cuestionarios, teniendo como objeto saber que nociones pudieran ser consideradas como adquiridas al comienzo de la asistencia a la escuela.

Ninguno de los autores del siglo XIX influyó tanto en la historia de la Psicología del niño como Charles Darwin. La publicación de " origen de las especies" en 1859, fué probablemente, la más vigorosa fuerza determinante del establecimiento de la Psicología del niño como disciplina científica. La noción de la evolución de las especies, y especialmente, la búsqueda continua que Darwin hizo de los "signos del hombre en la vida animal condujo inevitablemente a la reflexión acerca del desarrollo del hombre y de la sociedad. "la aportación permanente de Darwin al estudio del niño, fué su asignación de valor científico a la infancia".

El estudio sistemático del niño en los Estados Unidos comienza a partir de la obra de Hall, la cual, conforme a las normas modernas no se consideraría controlada o muy objetiva, sin embargo fué él, el primero en preocuparse en obtener datos representativos, utilizando un gran número de sujetos, tratando en sus estudios, de determinar las relaciones que existen entre las características de personalidad, los problemas de ajuste y las experien--

cias. Por estas razones para el estudio de la Psicología del niño su método, representa un claro progreso - - - (Mussen, Conger, y Kagan 1972).

En el siglo XX, a medida que la Psicología del niño fué quedando firmemente establecida, se propagó por muchos campos nuevos, avanzó por caminos múltiples y diferentes, y se hizo de numerosas concepciones nuevas.

Los trabajos de Sigmund Freud, con los que se constituyó la teoría Psicoanalítica, fundados primordialmente en sus experiencias clínicas y sus ideas penetrantes, aportaron ideas novedosas y extremadamente fecundas al estudio del desarrollo de la personalidad.

Binet y Simon publicaron en 1905, 1908 y 1911 una escala de nivel mental sobre grupos de niños cuya edad oscilaba entre los tres y los quince años.

Arnold Gesell, Psicólogo norteamericano, hace, en 1919, la contribución más importante en cuanto al estudio del niño preescolar, publicando un libro que está basado en las observaciones efectuadas por él, en condiciones muy precisas en la Clínica del Desarrollo del niño de la Universidad de Yale, las cuales permiten juzgar el grado de desarrollo de un niño determinado (Gesell 1966).

Las primeras investigaciones en materia de condicionamiento y de aprendizaje, realizadas por Iván Pavlov en Rusia y John Watson en Estados Unidos, llevaron a la concepción de teorías, a la experimentación en lo relativo a la adquisición de hábitos por parte de los niños, y a la acumulación de conocimientos en éstos.

Karl Bühler y su esposa Charlotte fundaron un centro de investigación para la Psicología Infantil en Viena en 1920, dedicando sus energías a un cierto número de problemas diferentes, y se concentró para distinguir diferentes etapas de desarrollo (Sandstrom 1968).

En 1924 aparecen los primeros trabajos del talentoso Psicólogo suizo Jean Piaget, sobre el juicio y el razonamiento en el niño, poco después en 1926 describe y comenta su método en la introducción de su libro, "La representación du monde chez l'enfant" continuando sus investigaciones sobre causalidad física en 1927, el juicio moral en 1932, las nociones del número y de cantidad en 1941, de tiempo, de movimiento y de velocidad en 1946, de espacio en 1948, etc., dando una visión diferente y novedosa sobre el desarrollo infantil, creando una nueva teoría, e impulsando nuevas investigaciones y trabajos (Reuchlin 1973).

Como hemos podido observar, en los primeros años del presente siglo, muchos estudiosos del desarrollo infantil, consagraron los esfuerzos de sus investigaciones a la determinación de las tendencias de edad en el desarrollo de las destrezas psicomotoras, de la inteligencia, de las diferencias humanas y de su evaluación.

Actualmente, los temas preponderantes en las investigaciones, ponen su atención en los procesos o mecanismos subyacentes a estos cambios: es decir en las explicaciones del porqué de estos cambios. Antiguamente las investigaciones en materia de desarrollo, y especialmente los de la variedad de las tendencias ligadas a la edad, fueron puramente empíricas, careciendo de fundamentos teóricos. Los problemas que se estudian en los proyectos actuales, por lo general se derivan de una teoría y, para que lícitamente tengan como objeto comprobar alguna cuestión teórica o algunas hipótesis explicativas. Por consiguiente, los descubrimientos de tales estudios son pertinentes con la validez de algún sistema teórico, y pueden relacionarse con los otros estudios, por lo cual aumenta su significación y aplicación generales. Al mismo tiempo y relacionados con estos cambios, temas nuevos o previamente descuidados han atraído la atención de los Psicólogos del niño.

CAPITULO II.- LA TEORIA DEL DESARROLLO PSICOLOGICO.

El campo de la Psicología del niño en la actualidad es relativamente deficiente, nos dicen Mussen, Conger y Kagen (1972), en lo que respecta a teorías explicativas, a pesar de que existe un gran cúmulo de informaciones, ya que no hay una sola teoría que sea capaz de explicar la enorme cantidad de datos reunidos. Una teoría completa, señalan, tendría que incluir conceptos explicativos que diesen cuenta y razón de los orígenes de todos los aspectos del funcionamiento Psicológico, motor, cognoscitivo, emocional y social. Tal vez, abundan, sea imposible crear una teoría ideal, ya que hasta la fecha nadie lo ha logrado, sin embargo diversas clases de teoría han demostrado ser especialmente útiles en la Psicología del desarrollo; nos proponemos exponer aquellas orientaciones que debido a su gran influencia y contenido, han ocupado dentro del marco de la ciencia, un lugar preponderante, haciéndolo cronológicamente, de acuerdo a su aparición histórica.

I. - LA TEORIA PSICOANALITICA.

Esta Teoría que comenzó con la obra monumental de Sigmund Freud, se ocupa principalmente del desarrollo de la personalidad y de manera más concreta, de los problemas emocionales y de las neurosis. La concepción Psicológica de Freud fué primordialmente una teoría dinámica o sea de fuerzas que se contraponen y fuerzas que convergen determinando el comportamiento. La experiencia dinámica con adultos, fué fuente en gran parte, de conceptos e Hipótesis del Psicoanálisis. Las actividades terapéuticas de los primeros años de la vida del niño, en los desajustes, emocionales ulteriores.

Al hablar de teoría Psicoanalítica resulta imprescindible tomar en consideración dos hipótesis fundamentales, como señalan Cuelli y Reidl (1974) en su libro que son: El principio de determinismo Psíquico, el cual se refiere al hecho de que cada fenómeno Psíquico está determinado por aquellas que le precedieron, ya que en la vida mental, como en la vida física no existe discontinuidad entre los fenómenos; y el hecho de que gran parte de dichos fenómenos son ignorados por el individuo encontrándose albergados en el inconsciente.

Es de hacer notar que la teoría de Freud posee una-

fuerte tendencia biológica ya que después de todo, está claro que cada personalidad comienza como una unidad biológica y, por lo menos dentro de los límites de la investigación científica actual nunca puede separarse de esa base, naturalmente, Freud no se olvidó, que los verdaderos aspectos humanos de la personalidad iban apareciendo conforme esta entidad biológica se iba socializando, y su teoría final como dice Stagner (1974) prácticamente entierra los componentes de la motivación bajo una elaborada superestructura de preceptos y respuestas aprendidas.

Freud consideró una gran variedad de motivos humanos o impulsos, pero a la postre se interesó principalmente por dos: "La Libido" o energía sexual, la cual concepción como la energía disponible para la personalidad, o energía de pulsión; y el deseo de muerte, un impulso a destruirse o a destruir a otros, denominando a estas dos fuerzas motivadoras Eros y Tanátos, inspirándose en los términos griegos que designan el amor y la muerte.

Propuso a su vez, una triple división conceptual de la Psique, que incluía el "Ello", los ciegos impulsos de Eros y Tanátos y la fuente de todas las motivaciones y energías de la persona; el "YO", la parte de la persona que está orientada racionalmente hacia la realidad; y el "Superyo", que corresponde aproximadamente a la conciencia, al aspecto ético y moral de la dinámica personal.

Desde el punto de vista evolutivo se considera que en el momento del nacimiento, el bebé es gobernado totalmente por el ello, por la búsqueda sin restricción de una gratificación inmediata; por lo que Freud lo denominó como el "principio del placer", los voraces impulsos del ello van a tropezar de inmediato con una realidad que sólo cede parcialmente a su exigencia, y de este choque de fuerzas y las resultantes frustraciones surge el extracto del yo, el cual va a elaborar las estrategias prácticas y la capacidad de postergación y de afectar rodeos gracias a los cuales el niño puede adaptarse a la realidad buscando la gratificación instintiva. O sea que el yo va a estar gobernado por el principio "de realidad"; el tipo de pensamiento asociado con el principio de placer el cual como ya dijimos, se encuentra arraigado en el ello en su búsqueda de gratificación inmediata se le llama "proceso primario", mientras que al pensamiento orientado hacia la realidad, asociado con el yo, se le llama "proceso secundario". Finalmente no en la infancia sino en la fase primera de la niñez, una parte del yo se diferencia formando el super yo, que añade una dimensión ético moral, de responsabilidad (Church y Stone 1970).

Paralelamente al surgimiento del yo, diferenciándose se del ello, y del super yo, se produce una serie de --- cambios motivacionales, a los que Freud llamó etapas -- Psicosexuales de desarrollo, cabe hacer notar que las - motivaciones siguen siendo las mismas a lo largo de toda la vida; cambiando solamente su modo de expresión. - El desarrollo Psicosexual incluye cambios en los cana-- les o zonas del cuerpo a través de los cuales se busca y obtiene la satisfacción del ello, y en los objetos -- unidos para dicha gratificación.

La "Fase Oral" es la primera de las etapas Psico-- sexuales y transcurre durante la infancia siendo la boca, el principal canal de gratificación, y el pezón y-- la madre que lo ofrece, y en menor medida el dedo o --- cualquier otra cosa que el bebé se lleva a la boca, --- los objetos gratificantes. A la primera infancia, an-- tes de la aparición de los dientes se le denomina perfo-- do oral pasivo, ya que al nacer, el niño está completa-- mente indefenso por lo que no es sorprendente que este primer estadio identificado, sea representado por la actitud pasiva de descansar en espera de que acontezcan - buenas cosas.

Quando los dientes se han hecho ya presentes, se - le conoce como período oral sádico en el cual se hace - cada vez más patente el elemento agresivo (Tanátos) y empieza a tomar un papel más activo; Muerde las cosas y las explora con mayor agresividad (Stagner 1974).

La segunda etapa del desarrollo Psicosexual se le conoce con el nombre de "fase anal", la cual aparece en el período deambulatorio y cuyo principal canal de gratificación es el segmento inferior del aparato digestivo y el ano; se caracteriza por el control que el niño-- ha adquirido del esfínter anal y del proceso de expul-- sión y retención de excrementos, lo cual le preocupa e-- interesa primordialmente, evidenciándose según Freud, - una inevitable pugna o conflicto entre los padres y el niño para determinar quién será el que establezca el mo-- mento y el lugar de la defecación, ya que por primera - vez, el niño está en el momento de poder actuar o no, - impulsivamente.

Durante los años preescolares, si todo se ha cum-- plido normalmente en el período anal, el objeto y fuente de modificación cambia es esta etapa denominándose - ésta como "Fase Fálica", la cual se distingue por la -- búsqueda de placer que parece orientarse hacia los geni-- tales sin existir preocupación alguna por los sentimien-- tos de los demás; diferenciándose de la etapa genital -

y adulta en las cuales existe no sólo sexualidad madura, sino también el amor y la consideración de los sentimientos ajenos.

Amerita mención especial un acontecimiento que es la culminación de la Fase Fálica, el complejo de Edipo, en donde el niño dirige sus impulsos fálicos hacia la madre entrando en conflicto con el Padre, a quien ama y odia a la vez de modo ambivalente, se piensa que en represalia este último amenaza abierta o implícitamente con cortar o herir el pene del niño, o sea una amenaza de castración. Freud también formuló el complejo de Edipo en las niñas describiéndolo de la siguiente manera: al principio es similar al del varón o sea, que la niña cree tener un pene y dirige sus atenciones a la madre compitiendo con el padre, pero la crisis se produce, no por la amenaza de ser castrada sino por el terrible descubrimiento de que ya ha sido castrada. En este momento la niña tiene la posibilidad de reaccionar de dos formas: la primera, que se identifica con la madre y compete con ella por el padre y la segunda es la llamada "Protesta masculina" una negación simbólica pero persistente de la pérdida del pene y una búsqueda de un estilo de vida esencialmente masculino (Church y Stone 1970).

A esta etapa sigue la "fase de latencia" en la cual el niño renuncia a su pretensión de los favores de la madre reprimiendo al mismo tiempo, todos sus deseos sexuales. Esta capitulación ante el padre lo lleva a identificarse con él, asimilando sus estilos de acción, internalizando sus valores morales, los cuales forman la base del Superyó; al reprimir su sexualidad el yo hace entrar en acción diversos "mecanismos de defensa" los cuales -- con otras estratagemas refuerzan la represión de anhelos e impulsos peligrosos. Para Freud los mecanismos de defensa "son siempre defensas contra uno mismo y no contra el mundo circundante"; entre estos mecanismos cabe resaltar la fijación, que se refiere a la persistencia de la energía libidinal en un objeto de la infancia en la vida posterior (Gueli y Reidl 1974), debido a que constituye uno de los principales factores condicionales de la personalidad, tanto en la infancia como en la adolescencia y, la regresión que está íntimamente ligada con el primero, y que no es más que el retorno a un modo u objeto primitivo de gratificación (Singer 1974).

El desarrollo psicosexual normal requiere, según esta teoría, que tanto el niño como los padres desempeñen perfectamente sus papeles, los cuales son instintivos y por ende imperativos biológicos.

Las motivaciones importantes y sus alteraciones por

medio de los mecanismos de defensa son para Freud, en su mayor parte inconscientes, hallándose en lo más profundo de la naturaleza humana las verdaderas fuentes de la conducta durante el curso del desarrollo del yo, algunos aspectos de la experiencia ingresan en la conciencia, y entre ellos está un limitado conocimiento del propio yo y de las propias motivaciones. El conocimiento que no es consciente en un momento dado, pero que es accesible a la conciencia, está almacenado en el llamado preconscious. El inconsciente alberga tanto los impulsos que nunca han sido conscientes, como aquellos que han sido reprimidos.

La explicación del progreso del desarrollo, del porqué se moviliza el niño de fases inferiores a las superiores, nos la da Freud con la noción de que la cambiante estructura del cuerpo hace que una etapa se vuelva menos placentera, transmitiendo el placer a otra etapa. De esta manera las anteriores gratificaciones parecerían menos interesantes en tanto que las nuevas serían más atractivas, o sea que el niño no se mueve espontáneamente sino que por lo general es impulsado por fuerzas internas o externas (Stagner 1974).

A grandes rasgos, ésta es la teoría Psicoanalítica de Sigmund Freud en lo que se refiere al desarrollo del hombre, la cual se ha visto acogida, ampliada y reforzada por numerosos autores, entre los cuales destacan Carl Jung de Suiza, Otto Rank, que elaboró un sistema en torno a lo que él llamó "El trauma de nacimiento", en el cual existe un intento prolongado durante toda la vida, de regresar a la tibia y segura nulidad de la existencia intrauterina, de la que el bebé es arrojado a un mundo frío, hostil e ingobernable; Alfred Adler, un Psicólogo vienés, que se interesó especialmente en las influencias sociales sobre el desarrollo. En los Estados Unidos, surgió en base a la teoría Psicoanalítica, una escuela orientada hacia la antropología y la sociología figurando nombres como los de Harry Stack Sullivan, Karen Horney y Erick Fromm, los cuales han hecho una crítica radical de la civilización moderna y de los males sociales y personales que engendra. Por último mencionaremos la obra de Erick Erickson quien elaboró un esquema de gran utilidad para el estudio del desarrollo, descubriendo 8 fases distintas que son una formulación más generalizada de las etapas psicosexuales de Freud.

2.- LA TEORIA DEL APRENDIZAJE

La tradición de las teorías del aprendizaje, que destacan muy especialmente el papel del ambiente en la formación de los modos de comportamiento, tiene dos antecedentes principales. El primero es la doctrina de John Locke

que caracteriza el asociacionismo inglés, en donde el recién nacido es una pizarra completamente limpia en la que el mundo escribe o imprime su mensaje, el cual consiste en asociaciones, en un conjunto de conexiones entre los hechos que se presentan juntos en el tiempo y en el espacio. El segundo antecedente importante de esta tradición, es la teoría de los reflejos condicionados de Iván Pavlov, en la cual demostró que es posible unir estímulos arbitrarios, manipulados experimentalmente, denominándolos estímulos condicionados a estímulos no condicionados, "naturales" ya existentes, que con regularidad suscitan una respuesta fija no condicionada, lográndose esto, presentando el estímulo condicionado inmediatamente antes del natural, no condicionado. El reflejo se convirtió en un instrumento de análisis muy importante cuando se demostró que se podían establecer nuevas relaciones entre estímulos y respuestas durante toda la vida de un individuo.

En pocas palabras, la teoría del aprendizaje postula -- que los aspectos más importantes de la conducta son --- aprendidas, subrayando que el curso de los procesos --- Psicológicos no es continuo y fijo.

El campo del aprendizaje ha sido, uno de los más importantes y más fecundos de la investigación y de la teoría en Psicología, habiendo aportado numerosos datos e hipótesis acerca del carácter del fenómeno del aprendizaje efectivo y de las condiciones que lo determinan. En el desarrollo del niño desde edad muy temprana, el aprendizaje comienza a desempeñar un papel capital. Sería imposible comprender el desarrollo del niño desde su estado de desvalimiento y dependencia hasta la madurez y la independencia, sin tener algunos conocimientos acerca de los principios del aprendizaje. (Mussen, -- Conger, y Kagan 1972).

Pavlov y su contemporáneo Rechtereiv estudiaron -- principalmente el condicionamiento de reflejos simples, o sea el modo como reacciona el organismo ante algo --- que se le hace, muchos de los cuales pueden ser descritos como respuestas negativas en las que interviene el sistema nervioso autónomo. En contraste con las reacciones reflejas, hay también actos instrumentales, los que el organismo ejecuta en respuesta a sus propios estados internos. John Watson conductista norteamericano, amplió el modelo Pavloviano del condicionamiento clásico para incluir la conducta instrumental dirigida a fines --- (Church y Stone 1970). Desde su punto de vista conductista, conceptua a la Psicología como una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural, donde su

meta teórica es la predicción y el control de la conducta, partiendo de su modelo S-R (estímulo - respuesta). - - - (Skinner 1974).

La forma fundamental del asociacionismo clásico es la que se da entre un estímulo y una respuesta, pero reiteradas asociaciones de estímulos pueden conducir a un condicionamiento entre ellas.

El asociacionismo ha sido una fuerza poderosa de la - Psicología de los Estados Unidos. Clark Hull y sus discipulos, especialmente Kenneth Spence, han perfeccionado considerablemente el modelo clásico de condicionamiento para explicar aprendizajes más sutiles tales como la formación de conceptos y el aprendizaje latente.

La formación de conceptos es, según esta teoría, el - establecimiento de una equivalencia del número de "elementos idénticos" que ellos tienen en común.

El aprendizaje latente (incidental) se produce en ausencia de toda motivación o retribución. Según la posición de Hull y Spence, el aprendizaje latente sigue el mismo -- curso que el de estímulo y respuesta, con la diferencia de que la motivación, la respuesta y el refuerzo son parciales y no completos.

Hull elaboró todo un conjunto de axiomas para describir el proceso de aprendizaje incluyendo diversas proposiciones, las jerarquías entre los grupos de hábito y los refuerzos secundarios o sustitutos; este modelo ofrece una explicación bastante satisfactoria de algunos casos de - - aprendizaje. Parte del hecho de que el organismo es una entidad completamente automática sin ninguna mente corporizada, alma o espíritu, que de alguna manera le digan a las - - diversas partes del cuerpo como deben cooperar en la conducta para obtener una adaptación exitosa. Parte de esta adaptación biológica se logra a través de 8 tipos de "mecanismos conductuales automáticos de adaptación" que son: -- Las conexiones estímulo - respuesta no aprendida o tendencias innatas de respuesta, la capacidad primitiva de -- aprender, de aprovechar la experiencia pasada, la reacción anticipada de defensa, el aprendizaje de respuesta negativa, el aprendizaje por ensayo - error, el aprendizaje de - discriminación, un segundo tipo de reacción anticipada de defensa y la reacción fraccional de anticipación a la meta (Mudsen 1967).

Thorndike destacó otro tipo de condicionamiento instrumental, en el cual, se disponen las cosas de tal manera que el mismo animal cumple un acto, y su recompensa es un-

resultado intrínseco del mismo, llamándole a esta relación entre la actividad propia del animal y su recompensa, "Ley del efecto", que postula simplemente que aquellos comportamientos que conducen a consecuencias gratificantes tienden a repetirse en situaciones semejantes. Originalmente acompañaba a este enunciado, otro que decía que el disgusto que produce un comportamiento tiende a debilitarlo y eventualmente a hacerlo desaparecer, pero observaciones posteriores hicieron a Thorndike abandonar lo diciendo en su lugar que la extinción de una conducta se produce simplemente a raíz de la ausencia de consecuencias gratificantes, o sea por la no existencia de un refuerzo.

R. L. Solomon ha reunido datos que sugieren que tal vez Thorndike se apresuró demasiado a abandonar ese segundo principio, pues parecería que es el momento en que ocurre el castigo, lo que decide si inhibirá o no una conducta. Cuanto más tiempo ha pasado entre la finalización del acto y el castigo, menor es la eficacia de éste.

Según la concepción de Thorndike, la conducta es esencialmente amorfa y casual, producto de un difuso estado de desequilibrio. Los elementos de la conducta casual que producen efectos satisfactorios son conservados, y los demás no. La conducta amorfa adquiere forma de esta manera, y se presenta como si estuviera dirigida desde adentro, mientras que en realidad la determina la estructuración de los efectos. El refuerzo se puede considerar eficaz, sea porque constituye una recompensa, o porque proporciona información como un mecanismo de retroalimentación que sirva para guiar al organismo hacia una acción inteligente. Se han construido técnicas para estudiar separadamente las contribuciones respectivas de la recompensa y la información al proceso de aprendizaje como las de Estes y colaboradores, cuyos resultados sugieren que la información es por lo menos tan importante como la reducción de tensiones y la satisfacción de necesidades.

Skinner ha continuado sobre la investigación de la "Ley del efecto" de Thorndike, prefiriendo hablar de aprendizaje o condicionamiento operante y no instrumental, siendo operantes toda una clase de actos instrumentales que pueden diferir en su modo de ejecución pero que producen el mismo efecto. Señala que aparte de los reflejos innatos cuya principal función es dirigir procesos interiores del organismo, la conducta es la actividad continua, coherente de un organismo integral, lo cual implica que las variables independientes no causan una reacción -

sino que más bien modifican una actividad continua - - -
(Mudsén 1967).

El conductismo de Skinner va más allá de Thorndike también en su doctrina del organismo vacío o sea una tabula rasa definitiva, según la cual es posible describir completamente al recién nacido en términos de las capacidades de acción inherentes a su constitución física, los reflejos correspondientes al condicionamiento clásico y los estados motivacionales que impulsarán al bebé a un movimiento casual. A partir de esto interviene la "Ley de efecto" para dar forma a la conducta del niño, y el padre o el educador pueden explotarla para convertirlo en lo que deseen.

"Los programas de reforzamiento", es otra de las contribuciones específicas de Skinner, los cuales consisten en que en lugar de aplicar un refuerzo al animal cada vez que da una respuesta correcta, se puede hacer con un porcentaje establecido de casos de una respuesta particular, o distribuir los refuerzos de acuerdo con cierto intervalo medio. Este autor ha expuesto también un fenómeno al que denomina "superstición", y lo describe diciendo que un acto no pertinente que tiene lugar inmediatamente antes de uno pertinente que es reforzado, puede resultar también reforzado, incorporándose de ese modo la respuesta total. Demostró a su vez la posibilidad de enseñar a un animal "cadenas de conducta", que son complejas series de actitudes que ocasionan un refuerzo.

Los principios del condicionamiento operante han tenido también aplicación en la educación total, por medio de la instrucción programada, y en Psicoterapia.

El sistema de Skinner puede considerarse como un conductismo descriptivo que coloca especialmente su acento sobre las respuestas, en base a su principio de no partir nunca de acontecimientos internos. El enfoque de este autor se caracteriza por ser puramente descriptivo, ya que se limita a la descripción de hechos rechazando cualquier tipo de explicación de los mismos; por la discriminación que hace entre condicionamiento operante y respondiente, en donde el primero encierra todas aquellas respuestas que surgen espontáneamente en ausencia de cualquier estimulación con la que puedan ser específicamente correlacionadas y las segundas son las respuestas reflejas que aparecen en forma automática ante una estimulación concreta. El mecanismo del condicionamiento operante puede formularse diciendo que una respuesta tiende a reproducirse si provoca la apari-

ción de un acontecimiento que sea reforzante para el organismo. Otra de las características de la postura - - - Skinneriana es la de considerar que las leyes generales del aprendizaje son las mismas para cualquier organismo sea cual fuere su especie, afirmando que en condiciones de refuerzo similar todos los organismos reaccionan de la misma manera. Finalmente es necesario mencionar la actitud franca de desconfianza que tiene Skinner frente a las técnicas estadísticas, respaldado en el hecho de la existencia de las diferencias individuales entre los sujetos sometidos a experimentación y en la ineficacia de los procedimientos de control, por lo que propone para contrarrestarlas, utilizar un único sujeto en cada experiencia, y establecer unas condiciones de control extraordinariamente rigurosas (Skinner 1953).

Existen otras teorías del aprendizaje que trabajan fuera de las corrientes de Pavlov y Thorndike como - - - Howard y Tracy Kendler, que estudiaron el papel de las mediaciones verbales y cognoscitivas en el aprendizaje, más bien que el de la mediación nerviosa, comparando el aprendizaje de los cambios de inversión y de los cambios sin inversión y luego otra distinta. Un cambio de inversión es el aprendizaje de que sigue aplicándose la misma dimensión de discriminación, pero ahora es reforzando el estímulo anteriormente no recompensado; un cambio sin inversión significa trasladar el refuerzo a una dimensión completamente diferente y sin relación con lo anterior.

Otro estudioso del aprendizaje es Harry Harlow - - - quien estudió el "learning set" o disposición de aprendizaje, que se refiere al hecho de que el animal generaliza principios a nuevas situaciones de aprendizaje, en lugar de aprender una respuesta específica a un estímulo específico. También ha señalado que la curiosidad es una motivación suficiente para el aprendizaje, y que la resolución de problemas es intrínsecamente gratificante, y no meramente un medio de satisfacer alguna necesidad.

En resumen podríamos decir que esta teoría se caracteriza por considerar al organismo como una entidad "reactiva," por señalar los efectos ambientales, por su preferencia por el estudio de variables "microdependientes", porque busca continuidad en el desarrollo y por tener como objetivo la construcción de teorías "explicativas" (Lipsitt y Reese 1974).

3.- LAS TEORIAS DE LA MADURACION.

El desarrollo psíquico es considerado habitualmente-

como el producto del aprendizaje y la maduración. La maduración incluye el crecimiento pero no es lo mismo que éste, que se refiere primordialmente a los cambios, en el tamaño. La maduración es la continuación de los procesos del desarrollo prenatal, que producen cambios cualitativos en los tejidos o en la organización anatómica y fisiológica, que afectan directamente las capacidades de acción y reacción del individuo. Todo un grupo de teóricos ha visto en la maduración la principal explicación de los cambios de la conducta en el curso del desarrollo. Estos autores admiten que se realiza un aprendizaje, pero lo consideran fundamentalmente como la activación de estructuras que ya se han formado en el organismo. Es como si el sistema nervioso se convirtiera con un duplicado, en código o en imágenes del mundo exterior, siendo la percepción una correspondencia entre la estructura neural y el objeto, y el pensamiento una reproducción en miniatura de los hechos del mundo externo (Church y Stone 1970).

A estos enfoques se les ha llamado también teorías cognoscitivas, ya que es característico en ellas, su interés preponderante por este tipo de procesos, más que por los procesos de la emoción o la motivación, proponiendo conjuntos de conceptos para definir las diferencias entre conducta inmadura y conducta madur.

Entre los principales sostenedores de este punto de vista encontramos a Gesell, el famoso Psicólogo suizo - - Jean Piaget, cuyo pensamiento ha ganado gran influencia - en la última década, pero que comenzó sus investigaciones hace más de cuarenta años, Kurt Goldstein y Heinz Werner.

Arnold Gesell propuso un principio de entrelazamiento recíproco que parece significar una progresión en forma de lanzamientos, como si el niño diera dos pasos adelante para ganar nuevas experiencias, y luego un paso atrás, -- mientras consolida sus adquisiciones y las integra con el pasado. Para Gesell, la conducta manifiesta del niño, en una expresión de entrelazamiento recíproco en la maduración del sistema nervioso. El producto de años de experiencia en el examen del desarrollo de lactantes y niños preescolares llevaron a Gesell, a constituir su famosa -- prueba "el diagnóstico del desarrollo" en la cual presenta los diversos aspectos de la maduración evolutiva de la conducta desde un punto de vista objetivo, cuyo principal interés lo constituye la madurez y la organización del -- sistema neuromotor. (Gesell 1966).

Gesell afirma que en la primera época de la vida, -- existe una especie de paralelismo o de coincidencia entre el desarrollo neurológico y el desarrollo mental. La mayo

ría de las funciones o conductas de dicha etapa, se refieren a adquisiciones en el dominio de la motricidad y los sentidos. De aquí, que sus mejores expresiones sean conductas psico-sensorio-motrices.

A medida que el sistema nervioso se modifica bajo la acción del crecimiento, la conducta se diferencia y cambia, la diferenciación conduce a la especialización de la función y a nuevos modos de conducta. Un modo de conducta es una definida respuesta del sistema neuro muscular ante una situación específica, según este autor. Desde el punto de vista metodológico, su aportación más importante lo constituye el fraccionamiento de la conducta humana en cuatro cambios diferentes. Motriz, adaptativo, lenguaje y personal social, que evolucionan con relativa independencia y al mismo tiempo conservan una unidad fundamental, concibiendo el desarrollo del hombre como un proceso continuo que comienza con la concepción y procede mediante ordenada sucesión etapa por etapa, representando cada una de ellas un grado o nivel de madurez (Gesell 1956).

Se conoce a Goldstein por el concepto de polaridad de conducta abstracta y la conducta concreta, la cual expuso a raíz de sus estudios sobre lesiones cerebrales. La conducta concreta es aquella, según este autor, que está ligada a la situación presente y que a menudo es, en su dinámica intrascendente. La conducta abstracta por el contrario requiere de un distanciamiento de lo inmediato, de la consideración de diversos modos de acción posibles, y pensar y actuar en términos de principios generales y resultados futuros. Tal formulación es aplicable también al desarrollo normal, el cual puede ser considerado como una progresión de modos de acción concretos a otros abstractos.

Al igual que Sigmund Freud la teoría de Jean Piaget, utiliza etapas para describir el desarrollo humano, subrayando un orden, una sucesión y una invariabilidad en los acontecimientos de dicha evolución. Como Freud, Piaget se preparó y trabajó inicialmente dentro del campo de las ciencias biológicas, por lo que tomando en cuenta que el desarrollo físico suele proceder en forma ordenada progresiva e invariable, se comprende que en su concepción supusiera que tal es también el caso del desarrollo psicológico (Singer y Singer 1974).

Jean Piaget, ha sido la fuente principal de la teoría y de la investigación en el campo de la cognición, ya que su interés primordial se centraliza en los terrenos del pensamiento y del conocimiento, es decir, en el hecho de como el niño llega a comprender la naturaleza y al mundo que le rodea. En su teoría, Piaget da un valor esencial, a la participación activa del niño en su ambiente y su ten-

dencia innata a la adaptación, con respecto al desarrollo de la comprensión y del conocimiento fundamental. Los propios recursos del niño, - sus mecanismos innatos autogeneradores, determinan el desarrollo conductual.

Piaget ha aportado nociones tales como las de "egocentrismo" ampliamente difundida y el concepto opuesto de relativismo, es decir la aptitud de sustituir perspectivas y tener en cuenta el modo como una situación se le presenta a alguna otra persona. Denominó la ausencia de diferenciación llamándola "adualismo primario" que no es más que la incapacidad del bebé de distinguir claramente entre los hechos que tienen lugar dentro suyo y las que se originan en el ambiente exterior.

Las actividades cognoscitivas o intelectuales según Piaget, son - adaptativas, es decir, sirven para la adaptación del individuo a un ambiente. La inteligencia es un aspecto de la adaptación biológica para poder afrontar el ambiente y organizar o reorganizar el pensamiento y la acción. Está adaptación supone una interacción de dos procesos: el proceso de "asimilación" que designa el modo en que el niño transforma su experiencia para adaptarla a su propio nivel de operación, o sea las percepciones nuevas se incorporan en la propia comprensión que el niño tiene del mundo, y los estímulos desconocidos se encajan en sus propias "estructuras mentales" o en las "organizaciones" de que dispone. El segundo proceso, el de "acomodación", es complementario del primero y opera cuando las variaciones de las circunstancias del ambiente exigen que se les haga frente, la cual modifica los esquemas existentes. En este proceso, las circunstancias del ambiente que obran sobre el niño lo obligan a cambiar su comprensión conceptual "para hacer encajar" las percepciones nuevas (Piaget 1954).

Los modos en que el niño percibe las relaciones causales, tiene toda una secuencia la cual es dividida por Piaget en tres estadios. El primero de ellos es el "animismo" en el cual se conciben los objetos materiales vivos o no, como dotados de un espíritu vital que dirige su comportamiento, el cual puede ser implícito, como sucede cuando el niño actúa como si alguna cosa estuviera viva, o explícito, como cuando dice que un juguete roto siente dolor. El estado siguiente es el "Artificialismo" o sea la creencia de que todos los hechos están gobernados por alguna entidad similar al hombre. El nivel más avanzado es el del "naturalismo", que se refiere a la aceptación de que son fuerzas naturales impersonales las que gobiernan muchos acontecimientos, inclusive una parte de la conducta humana.

Para Piaget el desarrollo cognoscitivo puede transcurrir en cuatro etapas o periodos fundamentales: la etapa sensoriomotora (que va de los cero a los diez y ocho meses) la etapa preoperacional (desde los diez y ocho meses hasta los siete años de edad), la de las operaciones

concretas (de los siete a los doce años) y finalmente, la etapa de las operaciones formales (desde los doce años en adelante).

La primera de las etapas el periodo sensoriomotor, se diferencia nuevamente en seis etapas del desarrollo. Las cuatro primeras se alcanzan durante el primer año. Todos los niños reconocen la misma sucesión de etapas y avanzan desde las primeras hasta las últimas en el mismo orden, variando la velocidad del proceso según los diversos niños. La primera etapa es la de los "reflejos" que va desde el nacimiento hasta el primer mes, siendo en donde aparecen las respuestas que no son aprendidas comprendiendo todas ellas lo principal de la conducta de adaptación del organismo. La segunda llamada de la "reacciones circulares primarias" está caracterizada por la aparición de repeticiones de actos sencillos que se repiten por sí mismos. Las cuatro etapas siguientes contienen ya, más actividad intencional. La tercera, la de las "reacciones circulares secundarias", es la que describe como el niño repite respuestas que producen resultados. En la cuarta la de la "coordinación de las reacciones circulares, secundarias", el niño comienza a resolver problemas sencillos, apareciendo entre los siete y los diez meses. En la quinta etapa, "reacciones circulares terciarias" es donde se comienza a mostrar una activa experiencia de ensayo y error, el niño varía sus respuestas hacia el mismo objeto o ensaya nuevas respuestas para obtener la misma meta. La sexta etapa del periodo sensoriomotor se reconoce por la invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales internas, siendo su rasgo más notable y significativo, el desarrollo de una forma primitiva de representación, de una serie de imágenes que se utilizan en la solución de problemas.

El siguiente periodo amplio de desarrollo cognoscitivo, el preoperacional, está caracterizado por el uso del lenguaje y de la función simbólica; estos dos procesos se fundan en el uso sistemático de la representación, que comienza en la etapa seis del periodo anterior, y va de las edades de uno y medio años hasta siete.

En la etapa de las operaciones concretas que comprende de los siete a los doce años de edad, existen varias diferencias importantes entre el niño que se encuentra en la etapa anterior y el de este periodo. El niño que acaba de entrar a esta fase, ha adquirido un importante conjunto de reglas que no poseía un año o dos antes, cree que tanto la longitud como la masa, el peso y el número, permanecen constantes, a pesar de una modificación superficial en su aspecto externo. Es capaz de producir la imagen mental de una serie de acciones y se da cuenta de que los conceptos de relación, como los de más oscuros o más pensado, no hacen referencia por fuerza a cualidades absolutas, sino a una

relación entre dos o más objetos. Finalmente puede razonar acerca del todo y sus partes simultáneamente y ordenar objetos a lo largo de una dimensión de cantidad.

La etapa de las operaciones formales que se inicia a partir de los doce años de edad posee varios atributos que la distinguen de la etapa previa. El adolescente es capaz de pensar en todas las formas posibles de solución de un problema particular y en todas las formas posibles que una determinada variable podría cobrar. El pensamiento del adolescente es deliberadamente deductivo, ya que puede pensar en términos de proposiciones hipotéticas que resulten una ficción y no concuerden con la realidad y organiza sus operaciones, en operaciones de orden superior; busca la manera de utilizar reglas abstractas para resolver toda una clase de problemas. Así pues, el pensamiento formal, fundamentalmente, es una orientación generalizada hacia la solución de problemas (Piaget - 1954).

El pensamiento de Piaget, aún después de muchas décadas de estudio sigue evolucionando y sufriendo cambios, y tiende especialmente a conceder más importancia al aprendizaje y a considerar a éste y al empleo del lenguaje y las formas simbólicas, el elemento primordial en el desarrollo del pensamiento. Sus agudas observaciones y su ingeniosa concepción de tareas han ocasionado una revolución en el estudio del desarrollo, convirtiéndolo en parte importante de la Psicología General (Mussan, Conger y Kagan 1972).

Heinz Werner se esforzó por hacer de los principios de la evolución Psíquica individual la clave de una filosofía general, que abarcara la evolución animal, el cambio histórico, las diferencias culturales y la Psicopatología. Werner incluyó en su teoría las polaridades conducta abstracta y concreta de Goldstein, y egocentrismo y relativismo de Piaget, junto a otras concebidas por él, como las de funcionamiento "sincretico" no diferenciado, hasta uno diferenciado y estructurado, suponiendo que el niño o el adulto deben recapitular esta secuencia cada vez que tropiezan con una situación nueva.

Existen otras dos polaridades evolutivas en el sistema de Werner el del desarrollo desde la rigidez a la flexibilidad en el pensamiento y la acción, desde un mundo inestable hacia otro estable. En el mundo inestable del niño pequeño, las emociones se mezclan con los objetos y lo "espiritual" coexiste con lo material, donde los significados y las identidades cambian imprevisiblemente, y donde no hay límite para lo posible pudiéndose lograr la estabilidad solamente adhiriéndose a pautas

de conducta rígidas, ritualistas y habituales, Cuando el mundo se vuelve más estable, se presentan más posibilidades para una acción eficaz y la conducta puede ser cada vez mas flexible y variada

4.- LA TEORIA DEL CAMPO DE KURT LEWIN

El antecedente directo de esta teoría es sin duda la escuela Berlinese de la Psicología de la Gestalt, la cual se interesó por las cualidades de las totalidades organizadas, señalando que los objetos son percibidos según su cualidad total, y no en términos de los elementos particulares que lo forman.

Wolfgan Kohler, quién junto con Max Wertheimer y Kurt Koffka-fué uno de los fundadores de la escuela de la gestalt, niega energicamente la posibilidad de transformaciones cualitativas en el curso de la evolución normal o del desarrollo humano individual, destacando al mismo tiempo el papel de la "intuición" en el aprendizaje, y las curvas discontinuas de aprendizaje que se producen cuando el organismo llega a una comprensión intuitiva de la tarea.

Köhler trata de explicar la conducta y la percepción en términos de representaciones topográficas de situaciones cerebrales. Aunque consagró gran parte de su obra a la percepción y a los efectos de diferentes organizaciones de estímulos sobre la percepción, sostiene firmemente que el mundo real es un principio, incognoscible, y que lo que tomamos por realidad es sólo, algo que inferimos o reconstruimos a partir de las descargas del sistema nervioso.

Si bien tanto Wertheimer como Koffka se interesaron por el estudio de los niños, la escuela berlinese de la Gestalt no tuvo una orientación evolutiva, pero produjo un Psicólogo, Kurt Lewin, cuyo enfoque fué por lo menos parcialmente, evolutivo, efectuando numerosas investigaciones con niños. Al punto de vista de Lewin se le conoce como teoría Topológica del Campo, y su base es el concepto de espacio vital. Para explicar o predecir la conducta de un individuo, según este autor, es necesario conocer el espacio vital en un momento dado y las hipótesis que formulan las relaciones funcionales entre el espacio vital y la conducta. Partiendo del concepto físico del campo de fuerza, en el que las reacciones de una parte cualquiera se hallan supeditadas a las de la totalidad del campo en que se halla integrada, Lewin trata de analizar el "espacio vital" ocupado por un individuo en un momento determinado y de calcular las fuerzas que operan sobre él en dicho momento, considerando la estructura psicológica de un individuo, fraccionada en una serie de zonas. Al desarrollarse el individuo tanto física como intelectualmente, estas zonas van haciéndose más complejas. (McNeil 1967).

El individuo es un sistema que consta de una región central interna y una region periférica externa. En una y otra pueden a su vez diferenciarse cierto número de regiones de límites más o menos claramente definidos. El ambiente por otra parte, se caracteriza por su estruc-

tura cognitiva, por la Posición del individuo, y por la distribución de las fuerzas en el espacio vital. Esta estructura cognitiva se deriva por un lado, en pasado, presente y futuro psicológicos, y por otro en dos o más niveles de realidad. La orientación, el aprendizaje y la comprensión pueden describirse como cambios de la estructura cognitiva del espacio vital.

La posición del individuo en el espacio vital es muy importante, en especial lo es determinarla en relación a las regiones meta, ya que junto con otras cosas, determina la dirección de la conducta. - Ahora bien, una región meta tiene una valencia positiva y determina un campo de fuerza que influye sobre el individuo y produce una conducta dirigida hacia una región. Las valencias negativas son regiones que van a determinar un campo de fuerzas que produce una conducta que tiende al alejamiento respecto de la región, o sea van a provocar una conducta completamente opuesta a la producida por las valencias positivas. La intensidad de la fuerza va a depender entre otras cosas, de la distancia que medie entre el individuo y la valencia. Junto a las fuerzas impulsoras determinadas por las valencias, existen fuerzas repulsoras dependientes de barreras y de fuerzas inducidas que a su vez dependen de otros individuos. En las situaciones de conflicto sobre el individuo, actúan fuerzas opuestas de la misma intensidad. Estas situaciones de conflicto son muy importantes en ciertas formas de conducta como la búsqueda, el castigo, la recompensa etc.

Lewin expresa que si bien es cierto que la estructura cognitiva y las valencias del ambiente determinan las fuerzas que causan la conducta del individuo, éstas valencias y la estructura cognitiva son en sí mismas dependientes de la condición del individuo, especialmente de las tensiones de las regiones centrales correspondientes a las necesidades del organismo. Las necesidades pueden ser reales, o ser cuasi-necesidades, y es posible satisfacerlas por consumación de la meta original o por sustitución.

De acuerdo con el contenido de la teoría de Kurt Lewin, la conducta es función de una muy complicada interacción de factores internos y externos, la cual caracteriza a su postura como una teoría del campo (Madsen 1967).

Hasta aquí hemos expuesto los fundamentos teóricos más importantes y relevantes en relación a la Psicología del niño. Sin embargo, en lo expuesto anteriormente podemos constatar la afirmación de Mussen Conger y Kagan (1972), referente al hecho de que dada uno de estos sistemas teóricos nos proporcionan hipótesis sostenibles y que pueden ser a menudo, comprobables acerca de los aspectos específicos del desarrollo. No obstante, hasta la fecha no existe un sólo enfoque capaz de unificar todos los conocimientos, o siquiera los conocimientos más importantes, que se tienen sobre el origen del desarrollo de los diversos aspectos de la conducta, por lo que no es de extrañar que =

juzgándola desde el punto de vista de la "suficiencia" de la teoría, concluyan estos autores, que la Psicología actual del niño es inmadura científicamente.

CAPITULO III.- EL DESARROLLO EN EL NIÑO PREESCOLAR

Para poder entender la función del juego dentro del proceso de socialización, resulta imprescindible conocer como evoluciona el niño, como se adapta al medio, que tipo de procesos

deben actuar para que el niño conozca y maneje el mundo que le circunda, la capital importancia que tiene la maduración de su sistema nervioso etc., porque conociendo estos aspectos nos daremos cuenta de la naturaleza de sus necesidades motivaciones e intereses. No obstante si queremos hablar del niño preescolar, debemos primero tener un conocimiento amplio del infante, que es el periodo anterior por el cual tendra que atravesar necesariamente, por lo que tratare de dar una fiel imagen de éste ultimo en la parte primera del capítulo, describiendo de igual manera al niño preescolar en la segunda.

En el capítulo anterior revisamos las principales enfoques teóricos acerca de la Psicología del desarrollo; el capítulo presente, lo enfocaremos de acuerdo a la concepción moderna del desarrollo, la cual utiliza en sus observaciones y descripciones aquellas situaciones que han sido de alguna manera comprobadas por la experimentación, Y que sin duda estan de hecho inspiradas en gran parte, en las teorías descritas. Cabe hacer notar que el que dividamos el desarrollo del niño en etapas, obedece decididamente a la obtención de mayor claridad y precision en la exposicion y no como podría pensarse, a que consideramos tal proceso, fragmentado.

1.- EL INFANTE.

a) GENERALIDADES:

El nacimiento del niño está caracterizado fundamentalmente por 2 cambios en cuanto a su funcionamiento. En el momento de emerger al mundo está sujeto a estados de desequilibrio, privación o incomodidad que van a tender a corregirse rápidamente, y va a tropezar con toda variedad de acontecimientos y de experiencias que van a dar forma a su percepción del ambiente y a sus reacciones ante él

Característicamente se llama infancia, al período que abarca los primeros 18 meses de vida. Alrededor de los dos años de edad, meses más o meses menos, la infancia termina porque entre los 18 y los 26 meses la mayoría de los niños comienzan a hablar un lenguaje significativo y son capaces de comprender comunicaciones relativamente complejas. Las relaciones recíprocas del niño con el mundo cambian aparatosamente en esta época, porque es cuando comienza a dar significado simbólico a sus experiencias (Mussen, Conger y Kagan 1972).

La existencia del recién nacido está dominada por sus -- fugáces procesos internos, siendo su conciencia del mundo circundante rudimentaria; durante el transcurso de la infancia, el bebé irá adquiriendo un conocimiento bastante complejo de su contorno, de las personas y los objetos, y de sus cualidades del espacio y las relaciones espaciales, de las secuencias -- causales, de su propio cuerpo y su funcionamiento, y de insu- merables posibilidades de acción. Para el desarrollo de todos estos actitudes, y la aparición de importantes procesos en -- forma adecuada, el niño necesitaría, no sólo del cuidado y a- tención primordiales, sino también y de manera definitiva de- relaciones y vínculos afectivos (Church y Stone 1970)

El sistema nervioso del recién nacido no está maduro to- davía. Las respuestas ante estímulos internos o externos son- casi exclusivamente reflejos que dependen en gran parte del - mesencéfalo y la medula espinal. Los reflejos consisten en res- puestas relativamente automáticas o determinados tipos de es- tímulos. El reflejo requiere 3 unidades : El receptor, que es- un nervio sensitivo susceptible de captar un estímulo produci- do interna o externamente y de activar un impulso neural; el- transmisor, que se encarga de trasportar el impulso activado- por un estímulo y que es un nervio que puede constar de una - o varias neuronas; y el efector, el cual podrá ser un músculo o una glándula, o cualquier órgano activado por impulsos del- transmisor.

Los reflejos no incluyen necesariamente un control consi- ente o voluntario de la conducta y tampoco son aprendidas.- La corteza funcionará poco en las primeras horas de vida, pe- ro el niño posee y utiliza eficientemente con todo, muchos re- flejos que se desarrollan mientras el feto permanece todavía- en el útero. Los reflejos son innátos y constituyen una buena garantía de que el niño vivirá si se dedica un grado mínimo -- de atención. La supervivencia no puede depender, en la niñez- de un proceso gradual de aprendizaje social (Singer 1974).

Existen grandes diferencias individuales y pueden medir- se en ocasiones en términos de sensibilidad del sistema nervi- oso autónomo.

El nivel de actividad en un infante va desde una activi- dad mínima, durante el sueño, hasta el estado de plena vigi- lia en el que podrá estar chillando y golpeando a sus alrede- dor.

Durante el sueño profundo, el recién nacido está total- mente calmado, no muestra actividad muscular alguna, o sólo - poca.

A medida que el sueño del niño se hace más irregular y menos completamente relajado, su tono muscular se va sintiendo más firme al tacto. Aparece la actividad motora, que va de unos ligeros movimientos de los miembros a sobresaltos espontáneos, alternando con períodos de inactividad relativa,

En el estado de somnolencia, el recién nacido está -- más activo que durante el sueño profundo, pero menos activo sin embargo, que en el sueño irregular o periódico.

Los recién nacidos reaccionan fácilmente a los estímulos visuales, al sonido, al tacto y al cosquilleo, siendo durante los períodos de inactividad alerta cuando el recién nacido es más sensible a todas clases de estímulos.

El llorar, gimotear y quejarse se producen a partir - del nacimiento y suelen considerarse como indicación de malestar. Pueden provocarlas una diversidad de estímulos, como cambios internos súbitos auditivos o visuales, lo cual significa que el desarrollo y el malestar pueden producirse a consecuencia de estímulos no dolorosos físicamente en sí mismos, pero que interrumpen un estado progresivo de alguna clase.

Algunos estímulos parecen inhibidores innatos o tempranamente aprendidos de malestar como el contacto con la madre, el chupar y la vista de la cara adulta. Todos estos estímulos operan al propio tiempo como productores de las primeras sonrisas sociales (Singer 1974).

b) PROCESOS MOTORES ::

La actividad primaria más importante es sin duda su capacidad motora que definitivamente hace que el desarrollo integral del niño sea posible si este no estuviera en condiciones de moverse a sí mismo o mover otros objetos, su conocimiento sería mínimo. El cambio que toma lugar en la forma de la conducta, a medida que las primeras repuestas sin -- coordinación o inefectivas del lactante son con firmeza refinadas en conductas crecientemente numerosas, diestras y efectivas, en uno de los aspectos más importantes del desarrollo infantil (Bijou y Baer 1969).

A los siete meses es corriente el control de la cabeza, y el tronco para que el niño pueda sentarse con algún apoyo. A los nuevos meses la mayoría de los niños pueden sentarse sin apoyo por todo el tiempo que deseen, y levantarse con alguna ayuda. Entre los tres o cuatro meses empieza a volverse de lado sobre la espalda o hacia adelante. El -

arrastrarse o moverse entre los seis y los ocho meses, precediendo estos movimientos, al gateo y al alzarse en posición erecta. Empieza entonces un precavido andar de lado, agarrado de algún apoyo. A continuación sigue el andar de frente sostenido por la mano y finalmente a andar solo. El promedio del andar independientemente es entre los 13 y los 14 meses aunque algunos niños logran hacerlo a los nueve meses, o tardar hasta los 18.

A medida que las piernas separadas se van enderezando, el paso vacilante se va haciendo más regular, desarrollándose a continuación el trotar o correr. La mayoría de los niños pueden subir escaleras a partir del momento que empiezan a andar, y no dominan la acción de bajarlas alternando los pies, sino hasta los 3 o 4 años. Es muy importante recordar que a los niños no sólo les gusta el juego sino que al propio tiempo aprenden de él al practicar y perfeccionar sus habilidades de nueva adquisición.

De los seis a los siete meses la mayoría de los niños son capaces de agarrar eficazmente. Durante el segundo y tercer años, la mayoría de las actividades motoras muestran progresos en cuanto a suavidad y destreza. (Singer 1974).

c.-) APRENDIZAJE:

El aprender a evitar un acontecimiento desagradable o a escapar al mismo, se conoce con el nombre de condicionamiento adverso. Si el recién nacido aprende a responder apropiadamente a una señal preliminar, el acontecimiento podrá no tener lugar. Este tipo de aprendizaje va a aparecer entre los 45 días de nacido y los 6 meses.

La mayoría de los recién nacidos sólo se adaptarán a ser alimentados en determinados momentos dentro de los 10 días del nacimiento. Al alcanzar los 9 días, se pasa a los lactantes del régimen de una mamada cada 3 horas, al de una mamada cada 4 horas: Se hacen más activos durante la 4a. hora los niños acostumbrados al horario de 4 horas, tal vez porque tienen más apetito, pero acaban por adaptarse al nuevo tiempo de alimentación; a este tipo de aprendizaje se le conoce como condicionamiento apetitivo clásico. Es importante recordar que el condicionamiento clásico implica la fijación de una respuesta establecida a un estímulo que anteriormente no la provocaba.

Los recién nacidos cesan de responder a estímulos que eran inicialmente incitadores eficaces de respuesta, después de cierto número de presentaciones similares, lo cual se puede considerar como la forma precursora más temprana y primitiva del aprendizaje.

Cuando el niño opera en su medio, lo cual incluye a su propio cuerpo, para producir algún evento-estímulo, o un cambio en un evento-estímulo, estamos hablando de una conducta operante, dependiendo la fuerza de ésta conducta, de los efectos previos que tiene en el medio. Este tipo de aprendizaje está incluido dentro de las conductas "ensayo" y "error", y la respuesta que es la solución a tal secuencia, se fortalece por la "recompensa" (Bijou y Baer 1969).

El objeto del condicionamiento operante consiste a menudo en lograr que el niño haga algo con mayor frecuencia que algunas otras cosas. La conducta deseada se recompensa en tanto que las otras no. Por supuesto, la conducta deseada es ejecutada con más frecuencia por el niño.

Para el niño en su casa y con su familia, un aprendizaje de diversas clases tiene por lo regular lugar casi todo el tiempo, en una gran variedad de formas, tanto si los adultos se lo proponen o no. El recién nacido observa la gente a su alrededor, y no tarda en reproducir sus acciones y sus expresiones verbales en la medida en que sus facultades se lo permiten; este proceso es llamado "imitación" y a la persona imitada se le designa "modelo". A medida que crece, el niño imita sectores cada vez más amplios de alguna o algunas personas a su alrededor. Algunos teóricos designan a este fenómeno, "identificación" del cual hablaremos más ampliamente en el capítulo IV; no obstante mencionaremos que la imitación es utilizada muy tempranamente entre el niño y el adulto como medio de comunicación a través de actividades de juego.

d.-) LENGUAJE:

Los balbuceos y los sonidos vocales son respuestas universales durante la infancia. Las influencias de los padres afectan la cantidad de vocalización producida por los recién nacidos, conducta que aparecerá con más frecuencia; los padres vocalizan mucho para él y premian sus vocalizaciones en respuesta.

El infante emite sonidos fundamentales. El Primero esta presente desde el nacimiento y abarca todos los sonidos relacionados con el llanto. La segunda categoría de sonido abarca a los que eventualmente, pasarán a ser parte del habla con sentido. El Balbuceo que se produce durante las primeras seis semanas es una respuesta innata y la experiencia casi no la cambia durante estos primeros dos meses. El ambiente parece afectar la frecuencia y la variedad de estos sonidos del bebé después de las primeros 8 o 10 semanas.

La conducta de balbuceo del infante al parecer, puede modificarse a través de la experiencia, y puede aumentar o disminuir, según cual sea la cantidad de estimulación social que reciban las vocalizaciones del niño. Una vez adquiridos

Los sonidos elementales del habla, el avance en la expresión verbal consiste en las utilizaciones de estos sonidos en toda una variedad de formas y en combinaciones diferentes. - Las diferentes individuales, por lo que toca a la tasa de desarrollo del habla, se observan desde la más temprana infancia.

Alrededor de un año de edad, las respuestas a palabras pueden considerarse aproximadamente cuatro meses más aprisa, que a otros sonidos no verbales. El aprendizaje "instrumental" tiene lugar cuando el niño amplía el lenguaje como instrumento para obtener el objeto deseado. Es posible señala Singer (1974) que la adquisición del lenguaje, constituya el cambio cualitativo Psicológico más importante en la vida del niño. Durante el segundo año, las nuevas destrezas y capacidades del niño, junto con su mayor comprensión del mundo y el aumento de su capacidad para enfrentarse a él, le permiten desempeñar, un papel mucho más activo en relación con su ambiente, ya que puede usar el lenguaje por lo menos de manera rudimentaria, para comunicarse con otros.

2.-) DESARROLLO COGNOSCITIVO:

Durante el primer año de vida, no hay una abundancia de esquemas y gran parte del aprendizaje del infante implica asociaciones entre estímulos externos o sensaciones internas y una respuesta manifiesta. A este tipo de aprendizaje Jean Piaget lo designa con el nombre de aprendizaje sensoriomotor, y que va a abarcar los primeros dos años de vida, partiendo de la primera etapa, o sea, la de los reflejos innatos, hasta la sexta y última de este periodo, que está caracterizada por la invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales internas, en donde el rasgo más notable y significativo es el desarrollo de una forma primitiva de representación (Mussen Conger y Kagan 1972).

Hacia la edad de seis meses, el niño ha dominado hasta cierto punto sus instrumentos nativos. Efectúa delicadas - discriminaciones visuales y auditivas, empieza a conocer a los miembros individuales de la familia al lado de su madre, y ha empezado inclusive a mostrarse relativamente coordinado en sus actos de agarrar y otros movimientos motores grandes. En Términos generales, estas facultades siguen mostrando progreso - con la edad, aunque esto no acontece con todos sus percepciones. La discriminación sensible de la altura del sonido, del peso, el matiz y el color saturado mejoran con la edad. Pero no lo hacen, en cambio, los umbrales superior e inferior del sonido, ni el de la sensibilidad de la piel a dos puntos, los que muestran un descenso en agudeza a medida que el niño crece (Singer 1974).

La primera conducta del niño consiste en actividades de tipo reflejo. El aprendizaje conduce rápidamente a la modificación de estos conductos. El aprender implica no sólo la adquisición de respuestas observables, sino también el aprendizaje acerca de la naturaleza del medio ambiente.

A la edad de tres o cuatro meses, un niño satisfecho aplicará cada una de las respuestas de su repertorio a un objeto que le sea ofrecido. A medida que se van desarrollando nuevas respuestas, las aplicará a cualquier objeto que le venga a las manos.

A los siete u ocho meses, si un niño ve un objeto familiar fuera de su alcance, lo "reconocerá" efectuando las respuestas apropiadas en forma fraccionada; por ejemplo, al percibir una muñeca, moverá acaso su mano para agarrarla.

Estas respuestas fraccionadas se van haciendo cada vez más esquemáticas, y se vuelven útiles en la solución de problemas a medida que se dejan transferir de una situación de estímulo a otra.

Alrededor de los 18 meses, la conducta "imitativa" o "representativa" puede diferirse a un momento en que la persona a imitar ya no esté presente, siendo éste un cambio cualitativo muy importante, ya que anteriormente el estímulo había de estar presente. El niño está aprendiendo a recordar y pensar lo cual constituye el aprender cognoscitivo.

La capacidad de resolver problemas empieza a manifestarse a los 8 meses, el niño se va haciendo capaz de clasificar objetos en términos de sus respectivos empleos en base a su experiencia, aprende que para producir efectos ha de agarrar el objeto que se convierte de ésta manera en una extensión de sus manos, puede catalogar cualquier objeto como extensión posible de su alcance, ha empezado ahora claramente a pensar o sea, se ha producido una generalización. El niño es conducido por la experiencia a postular un mundo de objetos consistentes que pueden ser explorados por los diversos sentidos. El mundo del niño va cambiando de un mundo de experiencias fugaces a uno de cierta estabilidad y consistencia, así pues, antes de llegar a los 2 años de edad, el niño ha desarrollado la "atribución de significado" a los objetos, en términos de una definición de sus empleos por las respuestas; aprende a servirse de los objetos como medios en la solución de problemas en base a experiencias repetidas, y desarrolla un concepto de permanencia de los objetos (Piaget 1946)

A este desarrollo de las funciones perceptuales y sensoriomotoras, se encuentra intimamente ligado el concepto de una fuerza motivadora de alguna clase que refuerza al niño a explorar y dominar su medio. Si el niño ha de comprender el mundo necesita explorarlo. Esta exploración adopta en gran parte, la forma de juego, mediante el cual el niño construye un mapa cognoscitivo de sus alrededores.

El interés del niño en objetos no tiene relación directa con los impulsos primitivos. El niño saciado es el que más activamente explorará las propiedades de cualquier cosa a su alcance, los niños poseen la tendencia de ser curiosos, de explorar, aprender, actuar sobre objetos y estímulos exteriores, y dominarlos.

f.-) PROCESOS EMOCIONALES:

El organismo es un sistema de evolución; además experimenta placer o disgusto a partir de diversos procesos interiores al sistema, o de otros que resultan de acontecimientos externos que actúan sobre él mismo.

Los estímulos táctiles y cinestésicos, como toques ligeros en regiones sensibles, etc, arrancan del niño una sonrisa "no social" que se interpreta como indicación de placer. Un margen ya existente, moderado, de excitaciones hace posible la sonrisa verdaderamente social. Por regla general, las pequeñas variaciones de estímulo le resultan al recién nacido placenteras, en tanto que le resultan desagradables, las variaciones mayores.

Si el sonreír a estímulos que implican tacto es innato, constituye una conducta innata que necesita varias semanas para hacer su aparición. Wolff insiste en el papel de ciertos estímulos auditivos o visuales como "provocadores" de la sonrisa, a la que clasifica como una respuesta innata emparentada con la "impresión" de las aves y la respuesta subsiguiente. Salzen por su parte, concluye que la respuesta de la sonrisa puede ser evocada por cualquier forma de contraste o cualquier cambio en la intensidad de la luz. Ambrose encontró que la sonrisa social es aprendida como una respuesta condicionada. Spitz sostiene que, toda vez que el recién nacido sonreíría a cualquier configuración vagamente humana de estímulo, como una máscara o un espantajo, no puede ser originalmente una respuesta aprendida. El punto de vista tradicional es partidario del carácter innato de la sonrisa.

Tal parece que la sonrisa "no social" de Watson comprende de la base innata de una respuesta que puede desarrollarse, alterarse o eliminarse por medio de componentes de refuerzo del aprendizaje.

A partir del nacimiento, el llanto del recién nacido se considera como una manifestación de dolor. Es producido en el momento de nacer y puede ser provocado por cambios auditivos y visuales internos y repentinos, entre otros.

Los estímulos no dolorosos, productos de experiencias desagradables o amenazadoras, pueden producir las respuestas características del sistema nervioso autónomo, asociados normalmente al miedo o la angustia.

La interrupción de cualquier respuesta repetidamente practicada y bien organizada puede conducir a malestar. Una diversidad de acontecimientos que sobresaltan, trastornan o son imprevistas o amenazadoras, pueden provocar malestar o estados emocionales desagradables parecidos.

El llanto tiene un elemento innato considerable, pero no tarda en hacerse modificable por estímulos aprendidos. Los recién nacidos aprenden a estar disgustados o contentos con las nuevas situaciones externas asociadas a experiencias agradables o molestas.

Según Philip Gray, la primera respuesta social del recién nacido, es la de aprender a distinguir a su madre. Este proceso podrá ser análogo a los que se designa como "impresión" en los animales inferiores. Una vez que distingue a la madre con respecto a los extraños, el pequeño aprende a temer a éstos. Cuando el recién nacido ha formado lazos específicos con determinadas personas, se ha producido un cambio cualitativo muy importante. Este autor considera que el período crítico para la impresión humana ha de situarse entre la sexta semana y el sexto mes, empezando con el comienzo de la capacidad de aprender, siguiendo con la respuesta de la sonrisa y terminando con el miedo con respecto a los extraños; Caldwell sustenta la teoría de que la respuesta oculomotora de seguir de los recién nacidos, es el equivalente a la respuesta locomotora del seguir en las aves (Singer 1974).

Durante los 6 primeros meses, la conducta de fijación de los recién nacidos parece ser indistinta. El recién nacido protesta ante la falta de atención de quién sea, y no solamente de su madre, inclusive más adelante la madre no es siempre el objeto principal de fijación o apego. No obstante, el recién nacido depende por completo para sobrevivir, de la persona que lo atiende.

El recién nacido depende siempre, en alto grado de determinados patrones propios de la especie y para que pueda sobrevivir, la madre ha de efectuar determinadas actividades sucesivas de cría indispensables. El fenómeno análogo a la impresión forma parte de un patrón de apoyo entre madre e hijo. Los recién nacidos fuertemente vinculados a la madre acostumbran a tener más miedo de la gente extraña (Massen, Conger y Kagan 1972).

Los recién nacidos no logran distinguir entre adultos hasta que no alcanzan una edad situada entre los 3 y los 6 meses.

La capacidad de respuestas visuales y auditivas está presente, aunque en forma rudimentaria, poco después del nacimiento. La fijación de atención a tales estímulos se designa como "reacción de orientación", la cual va acompañada de cambios en el nivel de excitación y de modificaciones de la atención. Estas modificaciones de la atención son los fenómenos precursores de las respuestas designadas como "curiosidad" y "exploración". Es posible que esta reacción de orientación constituya el primer fundamento del desarrollo social del recién nacido, ya que lo pone en contacto con agentes de la sociedad, ya sea su madre o otros.

Durante los primeros 6 meses, suele ser la madre la que proporciona al recién nacido la mayoría de los diversos estímulos pues no sólo realiza actividades de atención materna,

sino que influye así mismo sobre su nivel general de estimulación. Esta estimulación parece acelerar el desarrollo pues se supone que éste, progresa gradualmente en la respuesta a una complicación cada vez mayor del medio.

A partir de una edad muy temprana, los recién nacidos mirarán por mas tiempo, o interrumpirán otras actividades por más tiempo, para fijarse en estímulos que vayan cambiando que son de caracter más complejo, atendiendo con menor intensidad a aquellos patrones invariables, monótonos e simples.

La mayoría de los estímulos que provocan la respuesta de la sonrisa, inhibirán al propio tiempo el malestar causado por otro estímulos. Esta clase de inhibidores de malestar son en la mayoría de los casos, alguna forma de estímulos complejos y nuevos.

El organismo tiende a buscar y conservar un nivel óptimo de estimulación, la que a su vez conserva un nivel de excitación óptimo. Dicha estimulación puede tener lugar a través de la manipulación y el tacto, a través de los receptores a distancia (la vista y el oído), o a través de las propias actividades exploradoras del recién nacido, o sea, dicho en otras palabras, a través del juego. Cabe señalar que para que el desarrollo progrese normalmente se necesitan una excitación y una estimulación razonables, ya que la ausencia o la poca frecuencia de estos, obviamente retardará y entorpecerá el desarrollo.

Los procesos del aprender dependen de la presencia de niveles de estimulación que proporcione excitación, y la formación de asociaciones apropiadas entre los estímulos y las respuestas, y entre estos niveles de estimulación debemos destacar una cualidad que debe estar siempre presente: el afecto, que constituye un factor vital en la socialización normal, y que va a depender de una interacción inteligente regular a partir de una edad temprana, entre el recién nacido y las personas que lo atienden, ya que la formación de vínculos sociales y de relaciones de afecto con otras personas es una de las características cualitativas más importantes del desarrollo humano.

3.-) SOCIALIZACION:

Como veremos mas detalladamente en el capítulo IV, el recién nacido se está socializando en la medida en que aprende a comportarse en la forma que espera que lo haga la gente que lo cría, dominando estas formas esperadas de conducta si se une fijamente a alguna o algunas personas que lo atienden, siendo frecuentemente la madre, aunque no en forma exclusiva. El destete y el control de las necesidades de evacuación representan demandas importantes, a las que todo niño habrá de enfrentarse.

Como ya dijimos, el primer lazo verdaderamente social del niño lo establece con la madre generalmente, lo cual va a dar origen a una serie de respuestas de conducta, como aferrarse o llorar, a las que la madre y las demás personas responderán en forma característica, que va a afectar a su vez la conducta de apego. El vínculo afectivo del niño para con la gente, se convierte en un factor vital del dominio de los problemas de desarrollo a lo cual se enfrenta. Tanto el destete como la educación higiénica proporcionarán al niño la oportunidad de demostrar el dominio de una tarea como cierta autonomía.

La socialización depende del aprendizaje. Como ya dijimos, el niño ha de aprender a conducirse en determinadas formas que se esperan de él. El recién nacido llega al mundo exterior equipado con reflejos bien desarrollados, con una percepción visual y auditiva relativamente buena, y con otras facultades notables, todo lo cual va a experimentar la influencia de acontecimientos externos -- constituyéndose la base del primer aprendizaje. Las características o cualidades relativamente incambiables de determinado niño hacen que la socialización le resulte fácil en mayor o menor medida (Lipsit y Reese 1974).-

En ésta primera etapa como hemos visto, se dan importantes cambios y transformaciones en el niño, llegando a los dos años aproximadamente, con una gran cantidad de recursos que le permitirán manipular y adaptarse al medio. A ésta edad el niño ha identificado en gran parte el mundo que le circunda, y aunque en forma limitada, se comunica con él. Los diferentes procesos que actúan, como el del aprendizaje, el cognoscitivo, el sensoriomotriz, el de maduración del sistema nervioso, etc., lo hacen poseer un importante repertorio conductual, el cual será la base donde se finque el desarrollo ulterior, por lo que la influencia de lo que haya sucedido en estos primeros años será de una importancia capital.

2.- El Preescolar.

Durante este período, que comprende mas o menos entre los dos y los cinco años de edad, las diferencias en cuanto a personalidad se tornan cada vez mas manifiestas y, hacia el final de éste estan ya, bien definidas. Los desarrollos primordiales en esta etapa, nos dicen Mussen, Conger y Kagan (1972), son: - el crecimiento rápido de las capacidades cognoscitivas y del lenguaje, el comienzo de la tipificación sexual, y la identificación con molelos de los padres, la aparición de un supero o conciencia y el establecimiento inicial de conductas defensivas en reacción a situaciones provocadoras de ansiedad, - todo lo cual aparece dentro de un marco de aprendizaje social, el cual se dá dentro de la familia y con influencias extrafamiliares.

a) Desarrollo Cognoscitivo y del Lenguaje; Antes de entrar en materia debemos aclarar que el término cognición es amplio y - designa todos aquellos procesos en virtud de las cuales el conocimiento se adquiere y utiliza, abarcando los procesos de - percibir, aprender, pensar formar conceptos y solucionar problemas.

El crecimiento físico se hace patente en este período. La estatura y el peso sufren evidentes transformaciones, llevando un ritmo diferente algunas partes del cuerpo en relación a - - - otras, por ejemplo, el crecimiento de la cabeza es lento mientras que el de las extremidades es rápido y el del tronco conserva un nivel medio. Los sistemas óseo, muscular y nervioso - del niño se van haciendo mas maduros. Otros cambios fisiológicos aumentan la fuerza y la resistencia del niño, permitiéndole participar en actividades mas agobiantes. La respiración se - vuelve menos variable, de manera que la presión sanguínea aumenta constantemente.

El sistema nervioso crece rápidamente en los años preescolares; hacia la edad de seis años el cerebro pesa el 90% de su peso adulto. La mielinización de las fibras nerviosas, que ya se ha completado casi en las porciones inferiores del cuerpo, - se completa en los centros superiores del cerebro durante este período generalmente (Mussen, Coger y Kagan 1972).

La progresiva maduración de la neuro-musculatura del niño

preescolar pone fundamentos para el aumento de su destreza en -- la ejecución de actividades psicomotoras. El aprendizaje desempeña un papel cada vez mayor en estos mejoramientos, pero al igual que en el caso de los niños más pequeños, el aumento del repertorio de destrezas motoras tiene que aguardar al desarrollo neuromuscular.

A los tres años es capaz de construir una torre con 9 o 10-cubos. Al dibujar, sus trazos se van haciendo más definidos, menos difusos y menos repetitivos. Puede doblar una hoja de papel vertical u horizontalmente.

Hacia los 4 años corre más armoniosamente y es capaz de saltar longitudinalmente tomando "vuelo" con resultados moderada -- mente buenos existiendo mayor independencia de los músculos de -- las piernas. Ha adquirido orientación especial y puede doblar un papel diagonalmente y dibujar un círculo y una cruz. A los cinco años, el niño medio tiene un sentido del equilibrio bastante ma -- duro. Aunque todavía no puede saltar sobre un solo pie, brinca -- mas armoniosamente. Los movimientos delicados son mas precisos -- y finos (Gesell 1956).

La percepción que el niño tiene de su medio ambiente se va -- modificando también; o sea que la selección, la organización, la -- interpetación inicial o categorización de las impresiones senso -- riales son más y mayores, debido a que cambian en función del -- aprendizaje y de la experiencia. El niño escogerá aquellas par -- tes de sus interpretaciones sensoriales que se destaquen mas para -- el.

La manera en que el niño organiza lo que ve es uno de los -- procesos primarios que sufren cambios con el paso de la edad. A -- medida que se desarrolla habrá mayor diferenciación y precisión -- de la percepción visual, es decir, una mayor precisión en el re -- conocimiento de semejanzas y diferencias en los estímulos físi -- cos. Al aumentar su experiencia y su aprendizaje, y porque ha s -- i do adquiriendo terminología adecuada, el niño tiende a hacer más -- diferenciaciones entre los estímulos de su ambiente.

La adquisición del lenguaje ayuda al proceso de aprender -- que las cosas tienen rasgos distintivos diferentes, caracteris -- ticas o conjunto de características unicas que de otras cosas se -- distinguen. El hecho de que a los objetos se les den nombres --- -- distintivos facilita que se perciban como separados y diferentes -- unos de otros. Es decir los estímulos se vuelven más "distinti -- vos" Cuando se les pegan etiquetas específicas del lenguaje. Me -- diante el aprendizaje, los nombres quedan ligadas a aspectos di -- ferenciados de la experiencia sensorial.

El niño de tres años tiende a categorizar un estímulo entero y a reaccionar ante él en su totalidad, en vez de poner-etiquetas verbales a sus diversas partes. Esto ocurre especialmente cuando no está familiarizado con respecto a los estímulos o cuando no tienen significado para él. Al aumentar de edad, el niño se va volviendo más capaz de prestar atención -- tanto al "todo" como a las "partes".

El niño pequeño, aunque por lo común no presta atención -- a la orientación de los objetos, es capaz de advertir la orientación espacial y de reaccionar a ella si se atrae su atención completamente, hacia esta dimensión, y si se le recompensa -- porque le preste atención.

El niño de 4 años de edad en comparación con los niños -- mayores o con los adolescentes, necesita más "claves" para poder reconocer un objeto, o sea que necesita mucha información -- extra para llegar a la misma conclusión perceptiva que el niño mayor.

Parece ser que lo que es percibido está muy relacionado -- con las simbologías verbales que el niño ha adquirido. Algunos sociólogos respaldan este punto de vista diciendo que el lenguaje de una estructura ejerce una poderosa influencia en la -- manera en que se experimenta al mundo.

El lenguaje es el factor fundamental del desarrollo cognoscitivo y los avances que el niño hace en este sentido durante los años preescolares, son asombrosas. Entre las edades de tres y cinco años el niño añade más de 50 palabras nuevas a su vocabulario cada mes, aproximadamente. Así, de esta manera, el niño que tenía a los 2 años un vocabulario efectivo, o sea palabras -- que podía usar y comprender de 272 palabras a edad de 5 años -- maneja un repertorio de más de 2000. A medida que el niño avanza a través de los años preescolares, va hablando más y su lenguaje se va volviendo más rico, más comprensible, mejor articulado y más complejo en su estructura gramatical (Singer y Singer 1974).

Aunque el sistema gramatical de cualquier lenguaje es complejo, los niños de sólo tres o cuatro años de edad han adquirido algunas reglas fundamentales. Es éste, un logro impresionante.

Este avance sobresaliente de la capacidad de lenguaje en el

nño se ve acompañada de modificaciones radicales en sus capacidades cognoscitivas, siendo su aprendizaje, percepción, pensamiento, razonamiento y resolución de problemas, considerablemente diferentes de los de niños de uno o dos años de edad. -- Estas actividades cognoscitivas de nivel elevado se acreditan considerablemente gracias a la mediación verbal, o a la generalización mediada y esto, a su vez está estrechamente vinculado con la adquisición del lenguaje (Mussen, Conger y Kagan 1972).

Las actividades cognoscitivas, según Piaget (1954), son adaptativas o sea sirven para la adaptación del individuo a su ambiente. Esta adaptación supone una interacción entre dos procesos a los cuales él denomina de "asimilación" y "acomodación". El primero designa el hecho de que el niño relaciona lo que percibe con los conocimientos y la comprensión que ya tiene. -- Las percepciones nuevas se incorporan en la propia comprensión que el niño tiene del mundo, y los estímulos desconocidos son asimilados en sus propias estructuras mentales. El segundo proceso complementa al primero, y va a actuar, cuando las variaciones de las circunstancias del ambiente exigen que se les haga frente, lo cual va a modificar los esquemas ya existentes. -- El niño modifica su sistema de referencia para que sea congruente con la realidad externa.

Hacia el final de lo que Piaget denomina, período sensoriomotor que como ya vimos se inicia en el momento del nacimiento y acaba aproximadamente a los 6 años de edad, el niño da ya algunas pruebas de razonamiento y a su vez inventa nuevos métodos para resolver problemas mediante combinaciones mentales.

Como ya habíamos mencionado en el capítulo anterior, la siguiente etapa del desarrollo cognoscitivo es la preoperacional que va a durar desde los 18 o 24 meses hasta los 6 o 7 años de edad, en otras palabras se va a extender precisamente por toda la edad preescolar. Durante la fase preconceptual que dura aproximadamente hasta los cuatro años de edad, el niño -- construye símbolos, utiliza lenguaje y realiza juegos de simulacro. Es durante este período cuando el niño adquiere su "función simbólica, sus imágenes y su representación auténticas. -- Comienza a distinguir entre significadores y cosas significadas. Los primeros son las palabras y las imágenes, y los segundos, no son más que los significados o acontecimientos perceptualmente ausentes. La conexión entre estas 2 entidades va a estar mediada por imágenes que intervienen en el desarrollo de la imitación, del juego y de la representación cognoscitiva. A partir y en base a estos desarrollos, el niño no queda ya limi

tado a las acciones manifiestas que tratan con objetos reales, sino que puede pensar acerca de objetos y de actividades, y -- manipularlas simbólicamente, ampliándose enormemente de esa -- manera, el rango del funcionamiento cognoscitivo de su pensa-- miento. (Mussen, Conger y Kagan 1972).

En este nivel, el niño posee exclusivamente "preconceptos" la naturaleza de las clases y la membresía de clase no es entendida por él, careciendo estos preconceptos de generalidad real, ya que no pasa de lo particular a lo general, ni de lo general a lo particular, (razonamientos inductivo y deductivo-respectivamente), por lo que no tiene un concepto auténtico.- El tipo de pensamiento que se desarrolla en ésta edad, es estre madamente concreto, limitándose a recorrer su mente, en sucesiones de la realidad como lo podrá hacer al efectuarlo manifiestamente. En su pensamiento y lenguaje se aprecia un notable egocentrismo, siendo incapaz de ponerse en el lugar de -- otra persona o de ver que su punto de vista no es sino uno de los muchos puntos de vista posibles. Tiende, también su pensamiento, a ser estático y se concentra en un rasgo cada vez; el niño, característicamente, presta atención a un aspecto sobresaliente de un problema, haciendo caso omiso de otros aspectos importantes (Piaget 1954).

La fase siguiente del período preoperacional, es la del pensamiento inductivo y dura desde la edad de 4 años hasta la de siete años. En ésta época el niño conceptualiza mas, elabora sus conceptos y construye mas representaciones, pensamientos e imágenes complejas. Es capaz de agrupar objetos para formar clases de acuerdo con sus propias concepciones de la semejanza. Tiene ya nociones de membresía de clase y de los objetos incluidos en esa clase particular. No obstante, su capacidad de sacar conclusiones es muy limitada. Su comprensión en gran parte, se encuentra todavía restringida a sus propios percepciones, siendo su comprensión de objetos o de las situaciones poco evolucionada, ya que se funda todavía en aspectos perceptuales sobre salientes del estímulo.

Para Piaget la característica mas significativa del pensamiento preoperacional es su irreversibilidad, o sea que toda operación lógica o matemática no tiene para el niño un carácter reversible, en el sentido de que, en el pensamiento, los pasos pueden desandarse, las acciones cancelarse y restablecerse la situación original.

Estos cambios en su mayoría, parecen tener una íntima relación con el perfeccionamiento de la capacidad de lenguaje del

niño, en esta edad, pues tales avances son muy importantes para la mediación verbal, la formación de conceptos y la solución de problemas (Mussen Conger y Kagan 1972).

b) Procesos Motivacionales; Un motivo es una estructura o variable mediadora que hace referencia al deseo de una meta en particular. Los motivos tienen que inferirse de la conducta, y más específicamente las diferencias individuales por lo que toca a la fuerza de los motivos se infieren, característicamente, de la direccionalidad de la conducta del individuo y de su perseverancia en los esfuerzos por alcanzar la meta deseada. Ahora bien, un motivo puede ser fuerte y sin embargo no conducir directamente a una conducta que satisfaga este motivo o puede suceder, que el miedo o la ansiedad inhiban una conducta dirigida a cierta meta a pesar de la existencia de una poderosa motivación por alcanzarla.

El niño aprende fácilmente las respuestas que conducen, directamente, a la satisfacción de sus motivos. Un motivo -- se expresará en una conducta manifiesta si tal conducta, efectivamente, satisface necesidades, es decir, si el niño espera alcanzar sus metas como consecuencia de dicha conducta. Los motivos de dependencia, sexuales, agresivos y otros, se aprenden; si bien es cierto que tienen cada uno de ellos componentes inatos, el niño debe de aprender cuales son los fines --- apropiados y como alcanzarlos (Singer y Singer 1974).

En muchos de los motivos del niño de cinco años de edad esta envuelto el llamado conflicto de acercamiento-evitación. Lo cual nos dice que por una parte, existirá el deseo de acercarse a una meta y por otra, una ansiedad asociada con el logro de dicha meta. La conducta del niño en este caso se exhibirá en función de la interacción de estas 2 fuerzas.

Dentro del aprendizaje social a que está sometido, el niño tendrá que inhibir conductas prohibidas, y aplazar la realización de muchos de sus deseos. En la edad preescolar se espera que el niño ejerza algún control sobre sus impulsos -- agresivos, de dependencia y sexuales, que los modifique y que los exprese solamente de manera aceptable. Esta creciente capacidad de aplazar la satisfacción inmediata de un motivo es un aspecto importante del desarrollo del yo.

Los motivos sexuales abarcan muchas clases de deseos relacionados con sensaciones gradables y la satisfacción en general van quedando asociados con la masturbación, el interés-

que siente el niño por sus genitales.

Las conductas agresivas son acciones cuyo propósito es -causar daño o ansiedad a otros, y entre ellos figuran pegar, patear, destruir cosas ajenas, disputar, etc. Por motivación hostil se entiende el deseo que el individuo siente de causar daño o ansiedad a otros, y una gran variedad de conductas que de satisfacer motivos hostiles.

Las formas y los grados de agresión que un niño exhibirá dependen de la intensidad de su motivación, el grado de frustración en el ambiente, su observación e imitación de modelos agresivos y la cantidad de ansiedad y de culpa asociados a la expresión de la agresión.

El motivo de la dependencia es el deseo de que otras personas lo cuiden, lo ayuden, lo conforten y lo protejan a uno, o de sentirse íntimamente ligado a otro o de ser aceptado por otros. Existen numerosas formas de conducta dependiente: buscar ayuda, atención, reconocimiento, aprobación, contacto, --aferrarse a otros, etc.

Las formas predominantes de expresar la dependencia, así como los objetos de la dependencia del niño cambian durante el periodo preescolar. Buscando más la atención y la aprobación, que son formas más maduras, que la solicitud directa de afecto consistente en aferrarse a la gente, en tocarla, en llorar etc.

El niño preescolar debe de ser independiente en cuanto a hacer cosas, pero razonablemente dependiente en cambio, desde el punto de vista afectivo, de sus padres y sus hermanos mayores. Si el niño muestra una dependencia emocional excesiva esta dependencia será inadecuada, ya que se considera que un término medio de ésta clase de dependencia es lo adecuado. Es muy importante señalar que la cantidad de dependencia que se espera de un niño, se relaciona a menudo con la cultura en que se desarrolle. Además, resulta imprescindible apuntar que una parte de las diferencias en la conducta dependiente entre niños es muy probablemente constitucional (Singer y Singer 1974).

El deseo que tiene el niño de dominar la solución de problemas y de aumentar sus destrezas y capacidades en otro tipo de motivación.

El niño independiente, confiado en si mismo, será probablemente el que tenga una motivación más elevada de logro, ad-

quiriéndose a temprana edad. El desarrollo temprano de la moti vación de logro elevado durante los años preescolares tiene -- efectos prolongados y perdurables siendo uno de los aspectos -- mas estables de la personalidad de un niño.

c) Aprendizaje de las Normas Sociales.-- Durante este período-- el niño comienza a dar muestras del desarrollo de la "conciencia", es decir, de tener un conjunto de normas de conducta aceptable, que actúa de acuerdo con estas normas y de que se siente culpable cuando las viola. El niño preescolar ha adoptado,-- hasta cierto punto por lo menos, los valores y normas morales-- de sus padres para estimar su propia conducta y la de otros.-- Freud consideró el desarrollo de la conciencia o super yo, como producto de la identificación.

Los esfuerzos que haga el niño por ser semejante al padre absorberán las normas morales, las conductas y las predicciones de los padres tal y como adopta otras conductas de sus progenitores. La adopción de las normas de los padres lo hace sentirse semejante a ellos, fortaleciendo de ésta manera su identificación con ellos.

La conciencia sin duda, es un componente muy amplio de la organización psicológica del individuo. El término comprende -- una amplia variedad de respuestas, opiniones y juicio. El establecimiento y desarrollo de la conciencia, son fenómenos muy complejos y no simplemente productos de la identificación. Por desgracia nos dicen Mussen Conger y Kagan (1972). se han hecho -- muy pocos estudios sistemáticos de la conducta moral. No obstante, parece claro que cuando la conducta del niño se rige -- por las normas de sus padres probablemente será recompensada-- y, por consiguiente, repetida.

La ansiedad provocada por la probabilidad de un castigo -- o la pérdida de amor pueden motivar la adquisición de normas -- o conductas morales que agranden a los padres. La culpa provocada por la infracción se utiliza frecuentemente como índice -- del índice del desarrollo de la conciencia. El mantenimiento de una estrecha relación con el niño y la práctica de técnicas de entrenamiento que sean capaces de provocar una reacción de desagrado en el niño por su mala conducta, y que alientan al -- niño para aceptar la responsabilidad de sus acciones, fomentan el desarrollo de un nivel elevado de conciencia.

La disciplina de los padres fundada en una relación estrecha y afectuosa con el niño, probablemente fomentará el desarrollo de reacciones interiorizadas a la infracción de normas, mientras que el uso de técnicas de fuerza para controlar--

al niño probablemente quedara asociado a reacciones exteriores -
zadas ante la infracción moral, es decir al temor de castigo -
a la ansiedad.

La asociación entre niveles elevados del desarrollo de la conciencia en el niño y las relaciones cordiales, afectuosas, -- recompensadoras entre padre e hijo, concuerdan con la hipóte-- tesis de que el desarrollo de la conciencia o moralidad es en-- parte, una consecuencia de la identificación. Pero la identi-- ficación parece que es únicamente uno de los diversos factores-- que influyen en el desarrollo de la conciencia.

El desarrollo de la conciencia influye la naturaleza de -- las interacciones del niño con sus padres y, por tanto, la fuer-- za de su identificación con ellos siendo éste, uno de los facto-- res que influyen en los juicios y conductas morales de los niños Evidentemente, el nivel de desarrollo cognoscitivo del niño, -- es uno de los determinantes fundamental.

Aprendizaje del Rol Sexual.- La tipificación sexual tiene un pa-- pel muy importante en la socialización del niño preescolar. La-- mayoría de los padres prestan una atención considerable a la -- conducta que es propia del sexo de su hijo, recompensando aque-- llas respuestas que se consideran propias de su sexo, y casti-- gando aquellas que no lo son. A la edad de cinco años, en su -- mayoría los niños tienen una idea muy clara de cuales son los - intereses y las conductas propias de sus respectivos sexos.

Las presiones sociales también aumentan la tipificación--- sexual de la conducta. La cultura proporciona recompensas consi-- derables a quien acepta el papel sexual que le corresponde y -- castiga la manifestación de rasgos propios del sexo opuesto, -- ejerciendo de ésta manera presión al niño, mediante la cual, -- tome como modelo al padre, y en la niña para que se identifique con la madre, adquiriéndose sin duda, los componentes fundamen-- tales de dicha tipificación, en el hogar a través de la identi-- ficación, e imitación con el padre del mismo sexo.

El concepto de identificación, derivado de la Teoría psi-- coanalística propuesto por Freud, hace referencia al proceso -- que lleva al niño a pensar, sentir y comportarse como si las -- características de otra persona le pertenecen a él. La identi-- ficación, por lo común, no es un proceso consciente.

La identificación con un padre fuerte puede ser una fuen-- te importante de seguridad para el niño ya que por medio de ella el niño va a incorporar en si mismo la fuerza y la capacidad - del padre, sintiéndose más capaz y mas fueño de si mismo, te-- niendo resultados completamente opuestos si el padre es debil-- e inseguro.

La identificación es por tanto, como señalan Mussen, Conger y Kagan (1972), un proceso hipotético conforme al cual el niño incorpora o absorbe algunas de las pautas de conducta --- complejas e integradas del modelo, así como sus atributos, --- características y motivos personales. Las respuestas adquiridas por identificación parecen emitirse espontáneamente, sin entrenamiento específico ni recompensa directa de la imitación siendo generalmente mas duraderas y estables, que transitorias.

Aunque la comprensión científica del desarrollo de la identificación dista mucho de ser completa la mayoría de los científicos de la conducta concuerdan que es un proceso fundamental en la sociolización del niño. No obstante, existen al parecer dos circunstancias que facilitan dicho desarrollo: El hecho de que el niño debe estar motivado para identificarse con el modelo y el de tener alguna razón para creer que él y el modelo son semejantes en algunas cosas.

En conclusión podemos decir que la situación ideal para la asopción de los papeles sexuales culturalmente aprobados sería aquella en la cual, el padre del mismo sexo proporcione cuidados al niño teniendo características y, cuando ambos padres recompensen consistentemente las respuestas adecuadas al sexo del niño y castigue las inadecuadas.

d) Aprendizaje y Manejo del Stress.- Como el miedo, la ansiedad lleva al individuo a ejecutar alguna clase de acciones. La ansiedad mínima puede ser, y a menudo es útil y actúa como acicate de la creatividad de la solución de problemas y de la inventiva; pero tambien puede ser emocionalmente paralizadora y hacer caer al individuo en un estado de ineficacia y desesperación.

Los años preescolares parece que son un período decisivo para el desarrollo de la ansiedad, pues todo niño tiene que enfrentarse con muchas causas de ansiedad, y por consiguiente, -- tropieza con numerosas oportunidades para adquirir reacciones de ansiedad.

La ansiedad intensa y frecuente en los niños pequeños hunde sus raíces en las primeras relaciones padre-hijo y, en base a las observaciones clínicas, los antecedentes significativos -- son los castigos y las restricciones excesivamente severas. Las ansiedades de los niños son resultado de una interacción compleja entre la amenaza paternal de evaluación negativa de la conducta del niño y el conflicto entre los sentimientos de agración respecto de sus padres y las necesidades de dependencia de ellos.

La ansiedad puede facilitar el aprendizaje la tarea es sencilla y si una respuesta simple bien establecida es la correcta Pero si la tarea es compleja y difícil y si las respuestas aprendidas previamente incorrectas, la ansiedad estorba al aprendizaje. Cuando las tareas de aprendizaje en la escuela y las labores que se le encargan se vuelven más difíciles y van exigiendo una mayor capacidad de abstracción a medida que el niño avanza en la escuela, la ansiedad estorvara las realizaciones escolares con mayor probabilidad en los grados superiores que en los inferiores.

Ante la ansiedad todo mundo adquiere técnicas para enfrentarse o defenderse de ella. Estas técnicas se conocen con el nombre de "mecanismos de defensa", y son respuestas aprendidas para evitar o reducir la ansiedad. Se usan comúnmente para permitirle al individuo vivir con mediana tranquilidad. Característicamente, el individuo no advierte la presencia de la defensa que le ayuda a evitar problemas que no puede resolver adaptativamente. Cuando se usa una defensa, por lo común se deforma algún aspecto de la realidad.

Una dependencia muy grande de éstos mecanismos puede estar asociada con preonentes y vastas deformaciones de la realidad y a una incapacidad de lidiar adaptativamente con los problemas psicológicos y con el mundo real.

Los individuos recurren a los mecanismos de defensa, como ya dijimos, con objeto de lograr una existencia tolerable, diferenciando grandemente tanto respecto a las situaciones que apelean a tales defensas, como en los peculiares mecanismos que utilizan. En realidad se conoce muy poco de l funcionamiento de -- estos mecanismos por lo que resulta necesario ampliar nuestro conocimiento, para poder tener así, un marco de referencia y de fondo para la descripción del desarrollo emocional (C.L. Sandstrom 1968).

En los niños de edad preescolar se destacan particularmente algunos mecanismos de defensa y son los del retraimiento, la regresión, la negación, la represión y la proyección.

El retraimiento es la evitación o huida de una situación, o de personas amenazadoras. Ya regresión es la adopción de una respuesta característica de una fase anterior del desarrollo. La negación se advierte en la marcada insistencia del niño, en que el acontecimiento o situación provocadora de ansiedad no es verdadera y cree que su negación esta en lo cierto. La represión se utiliza cuando el niño se niega a recordar el acontecimiento que le produjo ansiedad. Cuando se emplea la proyección, el niño atribuye sus propios pensamientos o acciones censurables

a alguna otra persona.

Hasta aquí hemos tratado de describir las características más importantes del niño en edad preescolar, hemos tratado de dar una imagen de su desarrollo, de sus avances y sus nuevas adquisiciones de la forma en como capta y conoce al mundo que le rodea y como se comunica con el, todo lo cual lo lleva a -- adaptarse a ese mundo, y a aprender a manejarlo, no obstante -- hemos omitido hablar intencionalmente de la socialización como un proceso que aparece y se desarrolla de peculiar forma en -- esta y que se fundamental, el deseo de destacar la importancia de la socialización en el desarrollo del niño preescolar y la relación que guarda el juego con dicho proceso en este trabajo por lo que dedicaremos el capítulo siguiente a la explicación y descripción del mundo social del niño.

CAPITULO IV.- EL PROCESO DE SOCIALIZACION EN EL NIÑO PREESCOLAR.

El Presente capítulo lo hemos destinado para proporcionar una idea general del proceso social del niño evitando dar una definición estricta de tal proceso debido a que si adoptásemos determinada postura muy problemente nos limitaría a observar -- tal fenómeno bajo un solo punto de vista por lo que nuestro -- trabajo estaría muy reducido probablemente. Hemos preferido -- por estas razones dar una descripción de los factores y circuns-- tancias que juegan un papel capital en dicho proceso como son: La familia, la interacción del niño con el medio, las condicio nes mas importantes que aparecen en la socialización como la -- identificación, la internalización, la condición de dependen-- cia y las diferencias intraindividuales.

a) LA FAMILIA COMO AGENTE DE SOCIALIZACION.

El recién nacido comienza a vivir teniendo muy pocas res-- puestas emocionales omotivacionales específicas innatas a amar, odiar temer acercarse o alejarse de personas. Sus experiencias con seres humanos en el principio de la vida ponen los funda-- mentos de sus actividades futuras respecto de ellos. Sus reac-- ciones aprendidas a la persona o personas que lo cuidan que en la mayoría de los casos es su madre, forman el núcleo de su -- conducta ulterior.

Debemos partir de una premisa fundamental, desde el momen-- to en que nace el niño, manifiesta conducta. Algunas de sus -- respuestas son espontáneas; otras son reacciones a necesidades. Es importante señalar que el ser humano es el objeto del medio hacia el cual las respuestas del infante se dirigirán.

Los primeros teóricos asumían que la responsiya social -- del infante, evoluciona de la actividad social. Una de las situa-- ciones mas enfatizadas anteriormente era la de alimentación.-- Estudios recientes han demostrado que esta situación es mucho-- menos importante de la que se pensaba. Harlow en 1958 demostró que el confort del contacto dentro de la situación de alimenta-- ción es el factor mas determinante para provocar la conducta -- de apego en el niño. De acuerdo a las nociones de la "importan-- cia" los animales forman apegos sociales con cualquier objeto-- sobresaliente al que están expuestos durante un período criti-- co.

En investigaciones con infantes humanos, se demostró que la satisfacción de las necesidades físicas no parecen ser una precondición necesaria para el desarrollo de los apegos, sino que ocupa un lugar posterior independientemente y sin la atención obvia a las experiencias que el niño encuentra en las situaciones del cuidado físico.

El hecho de que la gratificación oral no sea la causa más importante de la responsiva social, no implica que la alimentación no -- tenga importancia para el desarrollo de la sociabilidad durante la alimentación las madres proporcionan estimulación auditiva, táctil y kinestésica, que servirá para que el niño conosca el mundo que le rodea paulatinamente.

Como la madre es semejante a otras peronas, el infante aunque engrados variables generalizará su respuesta de acercamiento a otras peronas. El infante sonrie, balbucea, escudriña, manipula, -- etc. siendo la madre a menudo el estímulo que constituye el blanco de estas respuestas. La madre habla y estimula el balbuceo del bebe la madre le permitirá al niño que juegue con su pelo y con sus dedos y así dara lugar a que aparezcan respuestas manipulativas. En consecuencia, el bebe se irá apegado gradualmente a la madre.

Durante el segundo año las nuevas destrezas y capacidades del niño, junto con su mayor comprensión del mundo y el aumento de su capacidad para enfrentarse a el le permitirán desempeñar un papel mucho mas activo en relación con su ambiente.

La mayoría de los padres en la cultura occidental inician el entrenamiento de socialización durante este periodo, el cual consiste en guiar al niño en la adquisición de las características de personalidades de la conducta de los valores y de los motivos de la -- cultura considera adecuados. Es esencialmente, en su calidad de -- agentes de socialización. los padres dirigen aprendizaje de los niños, en lo que respecta lo que la cultura define como características y conductas convenientes, y al mismo tiempo, lo estimula para -- que inhiba motivo y conductas indeseables. Siendo condición necesaria para una socialización eficaz el afecto y la aceptación por parte de los padres.

Mas tarde. a partir del período pre-escolar, el niño suele estar mas motivado por sudeseo de ser como algúien al cual respecta, ama y admira en otras palabras por su deseo de identificación ya que el niño tiene una tendencia general a imitar a otros, pero esto tam bien puede ser un mecanismo mas poderoso en la socialización ulte--

rior, que en el entrenamiento a muy corta edad.

La aceptación que le muestren los padres, y una actitud razonablemente permisiva respecto a las exploraciones y a la naciente autonomía del niño, probablemente fomentarán el desarrollo de la confianza en sí mismo, de la independencia y de la espontaneidad.

A medida que la coordinación motora y el lenguaje del niño van avanzando y que mejora su calidad en la formación conceptual en los años pre-escolares, su personalidad se va diferenciando cada vez más. La personalidad del niño surge y se desarrolla en el contexto de las primeras relaciones sociales complejas, especialmente de las que están relacionadas con la familia. A medida que el niño va madurando, las relaciones con sus padres se van haciendo más intensas, más complejas y más sutiles.

La disciplina dentro del hogar, juega un papel importante en la vida futura del niño, los ambientes hogareños democráticos tienden a producir niños activos, competitivos, extrovertidos, agresivos, curiosos e inconformes, los niños de hogares en los que se ejerce un control elevado muestran relativamente poco negativismo, desobediencia. Los padres de los niños de edades pre-escolar más maduros, competentes e independientes, son muy consistentes, afectuosos, amorosos y seguros. Respetan la independencia de su hijo; pero mantienen firmemente sus propios puntos de vista, y proporcionan razones claras y explícitas de sus decisiones siendo ésta última el tipo de disciplina familiar más adecuado ya que proporciona al niño un ambiente ideal para el desarrollo de su personalidad.

b) INFLUENCIAS EXTRAFAMILIARES

Los niños viven y se desarrollan bajo la influencia de dos medios; uno manejado por su padres, y el otro influenciado por sus compañeros, sus maestros, etc. Este último posee una importancia capital en la socialización y para entenderlo necesitamos revisar las relaciones del niño a este nivel, y la involucración de otros factores que juegan un papel descollante en este proceso como son los diferentes medios de difusión.

Los compañeros son agentes de socialización y de reforzamiento se convierten en modelos de imitación e identificación y en su calidad de grupo ejercen presión sobre el niño para que lleve a cabo algunas modificaciones de su conducta. Sólo los padres tienen mayor importancia en la influencia de los compañeros, en el desarrollo de la personalidad en la conducta.

Cuando el niño llega a la escuela, tiene característicamente poca o ninguna experiencia de interacción con grupos grandes de niños durante período prolongados. Así pues la escuela constituye el - en que los niños aprenda a ajustarse a grupos de personas; tanto en interacciones íntimas como en relaciones de carácter más amplio y - general.

Al establecer sus nuevas relaciones sociales, el niño genera liza las respuestas, las características y la conducta social que - no ha adquirido en el hogar las ensaya en la escuela y prueba la re acción de los iguales y de los maestros. Pero probablemente descu-- bra ya que lo que esperan de él no es idéntico a lo que le piden los padres y sus hermanos. Por lo que tiene que valorarse continuamente así mismo y a sus pautas de conducta establecida para descubrir cua les son eficaces y cuales no le servirán en este nuevo ambiente y - que tal vez harán lugar al rechazo o a la agresión por parte de los demás.

El niño aprende mucho gracias a experiencias de ensayo de -- respuesta y sus consecuencias, muchas de las respuestas bien estable cidas le proporcionaran aceptación por parte de sus iguales y elevan su posición social. Otras respuestas del repertorio del niño seran - relativamente debiles cuando ingrese a la escuela, pero si se provo- ca recompensas por parte de sus iguales se iran haciendo mas fuertes y mas preminentes. Otras respuestas mas adquiridas a traves del -- aprendizaje en el hogar tal vez resulten inconvenientes en la escue- la y provoquen el rechazo o el castigo por parte de los demas; estas seran debilitadas o extinguidas. Respuestas nuevas deben adquirirse- tambien por imitación o identificación con los compañeros o maestros en pocas palabras la escuela le proporciona al niño un sistema nove- doso y diferente de recompensas y castigos y, en respuesta a estos - factores su conducta importantes modificaciones.

Además, durante el período pre-escolar, el niño sigue madurando física e intelectualmente, y de este modo, cuenta con un fundamento más sólido para la realización de interacciones sociales prolongadas y complejas. Las estructuras cognitivas avanzan también y se hacen más complicadas a consecuencia de la maduración y de una gama más amplia de experiencias sociales.

Las tradiciones de clase social y cultura del niño, afectan sus relaciones entre compañeros, diferentes patrones aparecen entre las clases media y baja; así como entre las varias subculturas étnicas.

En contraste con nuestro propio sistema escolar la educación soviética está marcada por el control del niño en las relaciones entre compañeros, el kibbutz israelí también usa los grupos de compañeros en la primera socialización. Una variación cultural en la influencia de grupos ocurre entre los niños mexicanos y los niños norteamericanos. Los mexicanos viven bajo la protección familiar por lo que no tienen la influencia social tan fuerte y de tanta presión de sus compañeros. Los niños norteamericanos son por lo regular, abandonados a la influencia moral y costumbres de sus grupos de compañeros (munsinger)

El sexo y la edad del niño controlan una buena parte de sus relaciones en grupo; los niños son segregados de acuerdo a estos factores. El sexo y la edad influyen en sus selecciones de miembros dentro del grupo. Los niños más grandes formarán heterogéneos grupos en cuanto a sexo. Los compañeros son la primera fuente de modelos; los niños copiarán lo que sus compañeros hacen y aprenderán algunos comportamientos apropiados del sexo de éstos. Los grupos son más efectivos controlando a los miembros individualmente cuando maduran.

La estructura familiar también afecta la relación del niño con sus compañeros; los niños imitan las relaciones de sus compañeros después de la interacción familiar. Los niños con buenas relaciones familiares interactúan más adecuadamente con sus compañeros que los tienen un mal ajuste en casa.

Los niños aceptan o rechazan a otros, basados en las características de personalidad, destreza y habilidad. En las características de personalidad se incluye la cordialidad y la socialidad; y en la destreza, en las áreas creativas y atléticas. Por último diremos que el concepto que tenga el niño de sí mismo estará afectado por las relaciones con sus compañeros.

Los medios de comunicación como la televisión, los cuentos, el radio y las películas absorben una parte sustancial de la atención de los niños, a ellos éstos medios los atraen muy pronto y aprenden modelos sociales de lo que ven y oyen. Su apego y gustopor el entretenimiento es sumamente fuerte. Estos medios de diversión pueden ejercer su influencia tanto por medios indirectos como por medios directos o sea llevando al niño fuera de otras actividades o provocandole reacciones emocionales o aprendizajes nuevos de actitudes y creencias.

Se considera que ésta poderosa atracción de los medios tiene su base en el hecho de que divierte al niño y le permite escapar de la realidad a un mundo de experiencias de otras personas. Se cree que el niño se identifica con el heroe y experimenta sus actos; no obstante debemos señalar que no todos los niños son influidos de igual manera, ya que ellos no son pasivos y tienen diferentes intereses , por lo que el heroe debe ser apropiado a sus intereses antes de que ocurra la identificación y el aprendizaje.

6.-DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES Y SU REPERCUSSION EN EL PROCESO DE SOCIABILIZACION

Aunque la socialización parece ser principalmente resultado del aprendizaje derivado de la interacción del niño con su medio ambiente, existen características relativamente incambiables que hacen que este proceso le resulte fácil en mayor o menor medida a determinado niño. Es importante señalar que todas estas características están sujetas a una función de formación; entendiéndose por formación en psicología, cualquier actividad o serie de experiencias destinadas a mejorar una acción. La formación puede de este modo, extenderse desde el ejercicio repetitivo de tareas motoras sencillas, pasando por los complejos procedimientos instructivos, a las más intangibles facetas de la educación (ANASTASI , 1973).

INTELIGENCIA.-La inteligencia resulta una función combinada de factores genéticos, congénitos, ambientales o de oportunidades de aprender. Sean cuales fueran los determinantes, una vez alcanzado un nivel estable de funcionamiento intelectual, el

coeficiente intelectual de los grupos permanece notablemente estable y tiene un papel importante, aunque aún no bien - - conocido en el proceso social, ya que los problemas de - - sociabilidad van unidos a una inteligencia baja frecuentemente , por la sencilla razón de que como la sociedad es muy compleja , se necesita una inteligencia considerable para enfrentarse - - incluso a los problemas diarios de la convivencia social. Así - de ésta manera el niño con mayor capacidad intelectual estará - siempre en ventaja sobre aquél cuyo potencial sea bajo , - - manipulando y adaptándose al mundo circulante con mucha más - - facilidad.

ESTRUCTURA CORPORAL. - Pocas razones existen para estar de acuerdo en el hecho de que las características de personalidad de un - individuo cambian dependiendo y según la estructura del cuerpo ; pero la estructura corporal si puede definitivamente mediar - el temperamento, pues en todos nosotros existe la tendencia -- a conducirnos como la sociedad espera que nos conduzcamos. Así pues se espera de acuerdo con la tipología de Sheldon, que los mesomorfos sean los líderes y los justos, y tal vez aprendan - ese papel. Si se considera a los ectomorfos como frágiles y - - vulnerables, quizá también aprendan a quebrantarse con - - - facilidad y a sufrir hondamente.

Tal vez otros elementos acompañan la estructura corporal. Por - ejemplo, los mesomorfos alcanzan la madurez sexual antes que -- los niños con otras estructuras corporales, etc.

ACEPTACION DE CONTACTO FISICO. - Los infantes se diferencian - - enormemente entre si en su propensión a tener contacto físico - con las personas. De no mediar diferencias en otras cosas, el - infante mismo puede esperar una mayor aprobación social que el - infante que se resiste a ello, por lo menos dentro de nuestra - cultura; atraerá más a la madre, se le manejará mejor y, por - ello, se predice que se le manipulará más con lo que tendrá - mayores oportunidades de adquirir los primeros sistemas de - - recompensa que sirven de base a la socialización.

NIVEL DE ACTIVIDAD. - El nivel de actividad es una importante -- variable humana fácil de demostrar desde el nacimiento, pero - que ha sido poco estudiada apesar de que obviamente importante para la socialización. Se le puede relacionar con la estructura corporal, siendo los niños mesomorfos más activos que los - - ectomorfos y los endomorfos con frecuencia. De tenerse un - - - ambiente benigno, un elevado nivel de actividad y energía, se tendrá una situación ventajosa para la socialización.

MODALIDADES SENSORIALES. - Desde el nacimiento son obvias las diferencias individuales de sensibilidad a la estimulación de todo tipo. La estimulación más ligera causa una respuesta vigorosa en algunos infantes y escasa en otros. No se conoce las repercusiones entre sensibilidad, la estimulación y -- nivel de actividad, pero es lógico suponerlos relacionados (LIPSITT y REESE, 1974).

Si como se ha sugerido, el organismo humano busca -- estimulación, el niño que sea relativamente insensible a los estímulos buscará activamente estímulos nuevos, mientras un -- niño hpersensitivo se retraerá para reducir la entrada de -- estímulos y evitar ser apabullado. Son obvias las consecu -- encias para la socialización de esa sensibilidad sensorial -- tan diferente

REPERCUSIONES CULTURALES SOBRE LA SOCIALIZACION.-

Si por una parte, las diferencias individuales relacionadas con el sexo, los factores congénitos y genéticos, afectan -- al proceso de socialización de cualquier niño, entonces por otra parte los valores comunes de determinada cultura y las oportunidades de aprendizaje que ofrezcan deberán afectar -- de algun modo a todos los miembros de esa cultura, -- -- -- -- cualesquiera que fueran las diferencias individuales. ✓

d.-LA CONDICION DA DEPENDENCIA

Sin la porción de sustancias alimenticias precisa -- mente proporcionadas de cierto tipo, de protección de -- -- peligros externos y cuidado de las diversas variaciones -- climáticas, el infante humano no podría sobrevivir. Desde -- el mismo comienzo, los seres humanos estan insertados en las relaciones sociales que se requieren para su misma existe -- ncia, porque los resultados del niño están en forma impor -- tante medidos por las acciones del adulto, debido a que el -- niño es muy dependiente de su efecto.

Las demandas de socialización del adulto se pueden -- aplicar exitosamente, ya que la dependencia del niño en el agente socializador proporciona la liberación esencial para moldear aquellas características que el agente considera -- importatntes.

Los principales agentes socializadores en los primeros años son, por supuesto los padres, los cuales, van a -- ejercer un control estricto sobre los estímulos que refuerzan al niño. Los padres poseen un impresionante potencial -- para seleccionar las respuestas particulares de los que el niño es capaz y aumentar la probabilidad de incurrencia de estas respuestas, de esta manera ellos pueden condicionar -- al niño para que espere alimentos a ciertos periodos -- -- --

regulares y para que adopte pautas usuales para dormir en la noche, o aplicar su considerable fuerza para controlar los -- premios y los castigos para asegurarse que ciertas respuestas van a ser producidas.

La fuerza de los padres para proporcionar, o retenerlos-reforzadores y, generalmente arreglar la escena del aprendizaje es un factor en extremo importante en la socialización del niño. Pero la dependencia implicada en la relación de un niño con sus padres, no es simplemente cuestión de quien controla los premios y los castigos, ya que el niño es también muy dependiente de los demás para obtener información acerca del medio ambiente, de su significado y de las posibilidades de actuar en este. Naturalmente obtendrá mucha información a través de su exploración manipulativa de lo que rodea y sus propios sentidos, pero gran parte de las informaciones que es importante por el, es mediada por las comunicaciones y enseñanzas de los demás. La distinción entre efecto y dependencia de formación resultará muy útil para analizar los procesos de influencia social en cualquier contexto que surja.

La existencia de la dependencia de formación, implica -- por supuesto, que los agentes de socialización tienen un control persuasivo del desarrollo de la estructura cognocitiva -- del niño, presentando selectivamente ciertas explicaciones de los hechos en vez de otros. Los agentes pueden influenciar la concentración de la realidad del niño y la interpretación de sus experiencias. El hecho de que los padres hayan tenido la oportunidad de llegar primero al mundo que el niño, sin duda ayuda a explicar lo persuasivo de su influencia en el desarrollo de las posiciones y creencias acerca de la realidad. Así, diferentes concepciones de la autoridad de la vida y de la muerte, es posible que sean comunicados al niño por padres en diferentes grados de fe religiosa y las actitudes acerca -- de otras personas, de otras religiones y de otras razas, es -- afectado notoriamente por las creencias expresadas y por los ejemplos más sutiles de los adultos, en tanto que el niño -- llega a ponerse en contacto con más y más fuentes variadas -- de información; usualmente aprende a discriminar entre ellos en términos de su creabilidad, su relevancia e importancia, -- puede incluso llegar a rechazar algunas actitudes básicas de sus padres.

Sin embargo éstos y algunos agentes de socialización, claramente juegan un papel extratético, proporcionando respuestas a las preguntas de los niños, sosteniendo un monopolio sobre los canales de información a los que el niño está expuesto en sus primeros años.

La amplia motivación humana a comprender y reducir las grandes incertidumbres a cerca de la naturaleza de la realidad nos hacen receptivos a aquellas informaciones que nos puedan ofrecer explicaciones. Estas explicaciones, es probable que sean aceptadas en el grado en que compitan entre si no estan disponibles, o si no hay otras fuentes disponibles de información, aunque el niño es posteriormente reforzado a diferentes respuestas a las que sus padres puedan haber premiado, y en tanto que se hace mayor, la información se hace más y más mediada por otros. Su condición de dependencia prolongada es de importancia enorme, para cuando el niño tiene la edad suficiente para vivir y prosperar sin los cuidados y protección de los padres, otros factores ya han tomado su lugar para asegurar su conformidad a las demandas de la cultura, estos factores incluyen valores, creencias y otras disposiciones que constituyen la personalidad emergente del niño.

En tanto que el infante se vuelve niño y luego el niño crece lentamente hasta la adolescencia y la adultéz, el proceso de socialización se ve cada vez más afectado por las reacciones de personas externas a la familia, maestros, curas, consejeros, etc., juegan un papel creciente de reforzar, redefinir y algunas veces contravenir, la influencia paterna. El niño es tambien cada vez más afectado por sus compañeros, por sus ideas acerca de lo que es divertido hacer, de lo que es correcto, de lo que es incorrecto, lo que es bueno y lo que es malo.

La cultura es mediada por la pertenencia a varios grupos, siendo la familia uno de ellos, siendo el más crucial de los implicados en el proceso de socialización. Dado que muchos grupos en nuestra sociedad refuerza ciertas practicas en favor de otras, para poder predecir las actitudes, creencias y valores de una persona en particular podemos obtener una lista de los grupos a los cuales pertenece, esto es cierto porque los grupos tienen diversos grados de fuerza para con sus miembros para producir la obediencia con la opinión mayoritaria y también porque los individuos tienen cierto control para seleccionar a que grupos pertenecen

La cantidad de conducta dependiente manifiesta por el niño esta en función del grado en que sea reforzada y de la imitación de modelos dependientes. En origen de la dependencia al parecer, se inicia en edad temprana como satisfacción relativamente consistente de las necesidades de dependencia satisfechas por otras personas. Así tambien, la autonomía o independencia es un factor general sobre saliente de notable estabilidad durante los años pre-escolares su-

mando también un reforzamiento a estas experiencias.

La dependencia durante la niñez es mas constante en las niñas que en los niños en nuestra cultura. Para las niñas les es más fácil manifestar su dependencia, la cual no sucede con los niños ya que en éstos se crean conflictos que los obligan a no manifestar una conducta de este tipo; no es extraño que los niños muy dependientes se sientan presionados y se vuelvan agresivos a causa de su frustración al intentar depender de otros.

De manera semejante los niños dependientes de otros niños de su edad suelen mostrarse mas complacientes cuando sus semejantes piden que hagan algo, y tienden a mostrarse protectores de otros niños, - en cambio los niños dependientes de adultos no gozan de popularidad entre los demás niños de la escuela.

e.- LA IDENTIFICACION .- La identificación es un concepto derivado del psicoanálisis y propuesto por Freud, que hace referencia al proceso que lleva al niño a pensar, sentir y comportarse como si las características de otra persona, le perteneciesen a él; comunmente la identificación no es un proceso que se inicie conscientemente como sucede al aprender a andar en bicicleta o a leer.

Kagan considera que la identificación es un proceso hipotético, conforme al cual el niño incorpora o absorbe algunas de las pautas de conducta complejas e integradas del modelo, así como sus atributos, características y motivos personales. Este punto de vista concuerda con la postura de Albert Bandura, el cual considera que este proceso podía definirse como la adquisición de una persona de los patrones de conducta, los pensamientos, los sentimientos, los valores y las acciones de otra persona. Siendo necesario siempre echar mano de "modelos sociales" para transmitir aquellas formas de conducta que permitan a los individuos movilizarse adecuadamente en su medio ambiente (Albert Bandura 1969).

La mayoría de los científicos de la conducta consideran que la identificación es un proceso fundamental en la socialización del niño. Por desgracia la comprensión científica del desarrollo de la identificación dista mucho de ser completa, aún cuando hay varias teorías e hipótesis y algunas pruebas empíricas pertinentes, no obstante existen algunos autores que han dirigido su atención de manera importante al estudio de éste proceso.

Desde el nacimiento el niño está sometido al impacto de modelos de aprendizaje que no son solamente sus padres. Desde el punto de vista del aprendizaje social se define una situación de identificación como la similitud entre la conducta de una persona que ha servido como modelo y la de otra que ha seguido cuando la conducta del modelo ha funcionado como indicador esencial para que se produzcan las respuestas apareadas.

Se ha tratado de hacer una distinción un tanto arbitraria entre: identificación, imitación, introyección, incorporación, confrontación y adquisición de Rol. Quizá la diferenciación mas enfatizada en este campo, es la de identificación con imitación. Para algunos la imitación es la reproducción de la conducta en presencia del modelo e identificación es la ejecución de la conducta en ausencia del modelo. - Otros indican que la imitación es base para la identificación y otros, que la identificación propia a la imitación. Gewirtz y Stingle nos dicen que un niño se ha identificado con un modelo cuando lo imita en un amplio rango de conductas y aun alto nivel de abstracción y generalización, la imitación generalizada que ellos consideran base de la identificación se refiere a copiar exacta o aproximadamente muchas respuestas de un modelo, en muchos tipos diferentes de situaciones, en otras palabras estos autores no hacen una distinción verdadera entre imitación e identificación. Bandura afirma que no existen razones válidas para sostener que las respuestas aparejadas difieren en sus procesos si son ejecutadas en presencia o en ausencia del modelo.

Lo realmente importante es establecer la diferencia entre "adquisición espontánea" de la conducta simultánea nos dice Bandura, el cual utiliza imitación, adquisición y aprendizaje observacional como sinónimos. Es importante explicar como son adquiridos los patrones de respuesta cuando un modelo exhibe su conducta, como se adquieren nuevos patrones mediante la sola observación de la persona hacia un modelo de conducta, sobre todo cuando ese observador se guarda su observación para ejecutarla posteriormente, razón por la que no recibe reforzamiento ni él, ni el modelo. Aquí el aprendizaje observacional es muy importante porque el observador adquiere representaciones perceptuales o simbólicas de las ejecuciones del modelo, mientras procesos representacionales internos propiciarán la reproducción de la conducta. El aprendizaje observacional toma en cuenta dos sistemas representacionales: uno verbal y otro imaginario. Una vez que el modelo ha sido codificado en imágenes o en palabras por las representaciones de la memoria, estas servirán como mediatizadores para la recuperación y reproducción de la respuesta.

Durante la observación, la percepción transitoria produce imágenes que se pueden recuperar después cuando se necesite reproducir una secuencia de conducta modelada. La mayoría de los procesos cognitivos que regulan la conducta son más bien verbales y esto permite mayor rapidez en el aprendizaje y retención a largo plazo.

El aprendizaje observacional está influido por una serie de subprocesos que constituyen el modelamiento, a saber

Procesos atencionales: sino existe atención por parte del individuo para tomar en detalle la conducta que ha de ser reproducida, no podrá ejecutarla en forma similar.

Proceso de retención: uno de los más importantes es la identificación. Estos procesos a largo plazo son importantes porque el niño adquiere ciertos patrones de conducta que no reproduce de inmediato pero al pasar los años le es necesario hacerlo porque alguna situación se lo demande, entrando en juego su capacidad retentiva. La repetición de procesos está influenciada por situaciones motivacionales que pueden ser muy distintas de las que tuvo el modelo, al cual se está imitando.

Procesos de reproducción motora: son acciones abiertas producidas por la representación simbólica de patrones modelados verbal e imaginariamente. Si la conducta del modelo no ha sido adquirida en todos sus componentes, solo podrá ser exhibida parcialmente.

El aprendizaje observacional se ve afectado si se introduce incentivos adecuados y positivos. El aprendizaje identificatorio se verifica por múltiples procesos que son determinados por factores reguladores del registro sensorial del modelamiento, su transformación a formas representacionales, la estabilización y la recuperación posterior de los contenidos del modelamiento, la capacidad para responder y los procesos motivacionales.

Los datos obtenidos en relación con la identificación y sus relaciones con la crianza o manejo primario del niño son en sentido de que no existe correlación entre crianza e identificación. Se ha demostrado que la recompensa adecuada al modelo es condición facilitadora; pero no necesaria para la imitación y que los niños tienden más a imitar conductas específicas que a copiar generalizadamente las conductas de otros. Sin embargo nos dice Kagan existen dos circunstancias que al parecer facilitan al desarrollo de la identificación con un modelo. En primer lugar, el niño debe de estar motivado para identificarse con el modelo, es decir debe querer poseer alguno de los atributos de modelo. En segundo término ha de tener alguna razón para creer que él y el modelo son semejantes en algunas cosas, que tienen en común algún atributo físico o psicológico. Whiting cree que la causa primaria del deseo del ejecutar un papel es alcanzar un status de la persona que comunmente lo ejecuta. (Roger Brown 1972).

Bandura ha determinado dos características que podrían determinar que se desee un status; el control de los recursos y el consumo de los recursos, cuando éstos se separan, él muestra que es el poder que atrae la imitación, lo cual tal vez se deba a que el poder implica la posibilidad de disfrutar de los recursos, mientras que el disfrutar no implica el poder de los mismos.

El reforzamiento extrínseco juega un papel muy importante en la modificación y mantenimiento de la cuna social. En ocasiones se presenta un fenómeno de autorecompensa cuando el individuo logra el estar autoimpuesto y el autocastigo y la autocritica cuando no logra las ejecuciones que se ha trazado.

El modelamiento puede ser influido en forma importante por el contraste impersonal de la forma en que se manipule la recompensa en interacción con otras variables sociales más que por la magnitud de la gratificación absoluta.

Los modelos sociales difieren en la medida en que su conducta es exitosa. La identificación sera una consecuencia de razonamiento diferencial o modelos que tienen diferentes caracteres - como consecuencia de la generalización de estímulos, los efectos del prestigio de un modelo son transferidos de un área de conducta a otra.

Un aspecto muy importante es el papel de las variables del sistema social y de influencias extrafamiliares en la identificación. Un grupo al que se le da poca importancia es el de los compañeros como factores en el aprendizaje social en el proceso de identificación nos dice Albert Bandura (1969). En múltiples ocasiones los amigos son más importantes en la confirmación de la conducta como modelos y agentes de socialización. Cuando las conductas de los padres y las de los amigos entran en conflicto, la identificación de los niños es más difícil. Al tiempo, el individuo se da cuenta de que esos valores y conductas aprendidas en la familia no le funcionan en el ambiente externo en toda su amplitud y es necesario aprender otros y sustituir los inservibles. Así, aprende de los amigos, compañeros de escuela, maestros, Etc., aquellas conductas que piensa que le serán de utilidad.

De acuerdo a la interpretación del aprendizaje observacional del modelamiento, los niños observan y aprenden conductas y valores de sus padres, hermanos, compañeros, etc/, de tal manera que les es dado elegir el modelo de comportamiento social que le sirva de punto de partida de la conducta pero no lo toman por completo, casi nunca se ve la adopción absoluta de un modelo específico. Muchos de los cambios de conducta social pueden ocurrir por identificación cuando existen diversos patrones de modelamiento.

f) LA INTERNALIZACION DE VALORES.- Toda teoría de la motivación supone que hay cierto estado de cosas que las personas encuentran más deseables que otras. La mayor parte de los teóricos también suponen que las personas actuarán de tal manera que logren éstos estados deseables y eviten los indeseables. Aquellos que desean teorizar acerca de la conducta, deben desarrollar construcciones que se refieran a los factores que se cree determinan o afectan las respuestas del organismo. Estas construcciones resultan convenientes para los teóricos, pues las utilizan para dar cuenta de los datos de conducta que desean explicar y enfatizar aquellos aspectos de las relaciones, conducta ambiental que considere más importantes. Así, cuando decimos que una persona intenta alcanzar estados deseables estamos diciendo algo relativamente a todo el rango de construcciones motivacionales, construcciones que son parte de nuestra herencia de la literatura Psicológica, como podrían ser los siguientes términos: reforzamiento, impulso, insentivo, necesidad, aspiración, valor, etc.

La elección propia de las construcciones, es una parte importante del asunto de la esencia y nadie puede negar la utilidad de una terminología compleja y diferenciada para hablar de las sonoridades de los fenómenos motivacionales. Sin embargo corremos el riesgo de la sobresimplificación utilizando constantemente la palabra valor, para referirse a toda la amplia gama de fenómenos usualmente clasificados como motivacionales. Este concepto, valor, esencialmente captura el grado de deseo o de no deseo de un estado de cosas, como pueden ser un objeto, una idea, un hecho, una persona o cualquier experiencia que sea importante al individuo para sobrevivir y prosperar.

Deseamos aquí comprender, como se mantienen los valores adquiridos cuando las condiciones en que produjeron ya no existen. No es difícil ver como los padres están en una posición aventajada para manejar o controlar a sus niños, y asegurar que se comporten de una manera deseada. Los padres tienen abundantes recursos para premiar o castigar al niño, los cuales están en condiciones de explotar al moldear su conducta. Pero cómo es que los eventos previamente neutros se desarrollan en incentivos que provocan y canalizan la conducta? Cómo las restricciones desde el exterior se vuelven inhibiciones que gobiernan desde el interior? Cómo el autocontrol y la autoregulación suplanta una mera reactividad con los premios y los castigos externos? Cada uno de estos desarrollos, son resultantes de la aplicación, por parte del individuo de estándares internos para valorar su propia conducta, se controla y se aplica algunos equivalentes de los premios y los castigos que fueron meramente una parte de la reacción de los otros. El desarrollo de estos estándares y valores que nos mantienen es obviamente en función de los procesos de aprendizaje, pero estamos especialmente interesados en el mantenimiento de estos valores que se han adquirido y su inmensa resistencia al cambio.

Es indudable que el medio ambiente social inmediato del niño, ejerce un gran control sobre la modificación y el sistenimiento de su conducta. Según Aronfreed (1969) lo más importante de todo es que proporciona a los patrones conductuales adquiridos por el niño una estabilidad que presenta una independencia incrementada del control externo del que es dependiente al principio, y que va siendo paulatinamente gobernada por "monitores internos" que funcionan de la misma manera como lo hacía el medio ambiente externo, estableciéndose por mecanismos de aprendizaje en los principios de la conducta social.

Se ha llamado "internalización" a "interiorización" a un proceso mediante el cual, la conducta que una vez fue pública y abierta, es representada por un modelo cognocitivo interno. Estos mecanismos tienen motivacionales e informacionales de muchos de los determinantes externos de las experiencias del niño. Toman diversas normas, muchas de las cuales son transformaciones elementales de impactos cognocitivos y afectivos que ha recibido el niño del medio ambiente social.

El concepto de la internalización es aplicado con frecuencia para indicar la adopción del niño de normas, valores y roles sociales, como propios con un control interno de su conducta mediada por procesos cognocitivos y verbales.

Experimentos con niños han demostrado que se pueden utilizar diversas formas de aprendizaje para proporcionar control internalizado sobre la conducta. Un criterio de internalización se enfoca sobre el control directo de la conducta por eventos externos (premio y castigo). Otros, consideran que el control de una persona en su conducta no necesita enfatizar las consecuencias del premio o el castigo: las personas pueden evaluar las consecuencias de su conducta a partir de los estándares aprendidos en su sistema social. Rotter ha demostrado que los efectos del reforzamiento externo sobre la conducta en varias tareas, se ve influenciado por las espectancias del individuo de la proximidad del reforzamiento para su ejecución. Estos hallazgos han demostrado que el valor de la recompensa y el castigo no radica en las propiedades concretas de los resultados externos de un acto. El valor de ellos puede estar dado parcialmente por procesos cognocitivos.

Generalmente se supone que los valores son las fuentes de control más importantes sobre la conducta social: en la práctica se observa que hay gran diferencia entre la expresión verbal evaluativa y la conducta real en el contexto social. Sin embargo, los hallazgos al respecto son bastante inconsistentes, debiéndose ésta probablemente, a las relaciones motivacionales tan complejas entre valores y conducta, que activadas en diferentes formas por variaciones en el impacto efectivo y cognocitivo de situaciones de estimulación social específica.

La internalización ocurre como consecuencia de los cambios efectivos en la situación afectiva. Es un propósito paulatino del control de situaciones externas a la mediación de "monitores internos" que se relacionan más intrínsecamente con la conducta del niño.

La internalización puede ser entendida en términos de mecanismos de condicionamiento y aprendizaje contingente de conducta. El control afectivo internalizado puede contener representaciones cognitivas que puedan servir de estímulo intrínseco común, a través de una secuencia de señales propioceptivas y extrínsecas que se despliegan cuando un acto es inicial y completado.

De acuerdo a una serie de investigaciones, la representación verbal de las intenciones de un niño facilitan la supresión conductual internalizada solo cuando la ocurrencia real del castigo parece apartarse en tiempo con la intención. La fuerza de la supresión internalizada que puede producirse por acompañar al castigo directamente con las intenciones, es muy notable, por el lugar significativo que ocupan las intenciones en la adquisición del juicio moral del niño.

Aunque el aprendizaje del castigo puede algunas veces producir supresión internalizada efectiva en ausencia del mediatizador verbal de socialización, es probable que existan efectos supresivos que irrumpen en formas inesperadas, si para el éxito del aprendizaje se necesita información para la cual el niño no tiene una adecuada representación cognoscitiva.

El reforzamiento y el castigo interno directo forma un papel muy importante en el aprendizaje de reacciones del niño para la comisión de transgresiones, las cuales son adquiridas a lo largo del proceso de socialización e internalizadas por que pueden ser controladas de las transgresiones. Las reacciones motivadas por estados aversivos efectivos positivos que producen transgresiones, vienen a ser el resultado del castigo en ocasiones. Las reacciones de transgresión adquieren muchas formas: autocrítica, confesión, reparación y reacciones tendientes hacia una resolución punitiva externa de transgresión. Estas reacciones específicas serán dependientes, en alguna medida, de las disposiciones cognoscitivas del afecto aversivo que es activado por una transgresión.

Es evidente que el niño aprende comportamientos mediante la observación de la conducta de otros, encontrando en este aprendizaje sus bases en relación con la observación, más bien que en la conducta del niño emitida abiertamente debido a resultados externos positivos o aversivos. Este aprendizaje observacional toma diversas formas que -

que exigen las capacidades cognoscitivas del niño, para procesar y clasificar la información que proviene del medio ambiente.

Es frecuente ver que los niños reproducen secuencias completas de conducta de un modelo, simplemente con ver pocas veces su comportamiento y en tal forma que la reproducción se verifica sin previo reforzamiento de la conducta. Además la imitación del niño es selectiva, no imita toda la conducta completa del modelo que observa, pero sí persiste en la parte que imita. Estas características de la conducta imitativa tienen propiedades de reforzamiento intrínseco derivado del valor afectivo que el niño ha dado a la representación del modelo durante el período de observación. La conducta de los modelos del niño ocurre en contextos afectivos que son transmitidos socialmente y que la impactan fuertemente.

Algunos autores opinan que como la imitación parece producir con frecuencia modificaciones notablemente rápidas y seguras, sin haber sido reforzadas externamente, el niño se empeña a cubrir la repetición de las acciones del modelo. Otros teóricos piensan que el hecho de que el aprendizaje imitativo ocurre frecuentemente en situaciones en que el reforzamiento externo no es identificado, puede llevarnos a la comprensión de cada aprendizaje, en términos de mecanismos de contiguidad. Algunos más han sugerido que las experiencias primarias del niño en relación a la crianza y afecto establecen el valor positivo del afecto, de los atributos del estímulo de sus modelos sociales, nutriendo de éste modo las disposiciones del niño para producir esos atributos en su propia conducta.

Otros aspectos que son imitados por el niño son las gesticulaciones o señales de aprobación del modelo porque son señales primitivas de aceptación. Para determinar el valor del reforzamiento en la conducta imitativa se debe basar en el modelo con el cual un individuo se une a otro a través de las repeticiones de la conducta del modelo y del reforzamiento externo. En su comportamiento el niño toma del medio ambiente las señales que determinarán la reproducción de la conducta de otra persona como modelo.

La tendencia a imitar que es adquirida por el aprendizaje observacional, está sujeta al reforzamiento externo o a la supresión de su expresión abierta. La ocurrencia de la conducta puede ser controlada selectivamente por la recompensa u otras formas de reforzamiento social.

El niño ya atraviesa por experiencias empáticas y vicarias.

Empático y vicario son usadas frecuentemente como sinónimos, sin embargo pueden ser distinguibles. Empatía nos puede indicar la experiencia efectiva del niño cuando es extraída por señales de un estado afectivo correspondiente en la conducta expresada por otra persona. El término vicario se aplica mejor cuando se refiere a una experiencia afectiva del niño extraída de la observación de estímulos que impactan a otra persona. Ambos términos se refieren a la experiencia afectiva del observador, solamente necesitan alguna semejanza entre estados afectivos del observador y la experiencia afectiva que el observador percibe en otra persona.

El establecimiento de disposiciones empáticas o vicarias pueden considerarse como un proceso de internalización.

El difícil identificar el control vicario o empático de la conducta. Estos conceptos pueden ser encontrados acertadamente para aquellos estados efectivos del niño producidos por su percepción de la experiencia afectiva de otros, que son independientes del estímulo social que es percibido como impactante para el mismo.

La influencia de la observación social sobre la conducta del niño, casi siempre muestra la capacidad del niño para obtener representaciones cognoscitivas o de información de su medio ambiente, pero que no necesariamente impulsan una actividad afectiva empática o vicaria.

Se ha intentado establecer una relación entre cualquier índicio de internalización y el cuidado o tratamiento del bebé. Hay evidencia de que el proceso de aprendizaje subyacente a la internalización puede ser dependiente de un grado mínimo de crianza. Se han reportado un gran número de descubrimientos en relación a establecer que el control de la conducta. agresiva del niño, su responsabilidad en el logro de la tarea y sus reacciones a sus propias transgresiones, se caracterizan por un bajo grado de internalización cuando el niño ha sido expuesto a rechazos y castigos externos por parte de los padres. Muchos teóricos afirman que el niño adquiere grande y generalizada disposición para el control intenalizado de su conducta social, y que el amplio rango de variación en crianza parental es un determinante importante de estas disposiciones.

Hay, realmente, grandes limitaciones sobre la magnitud o extensión de la crianza de los padres como determinante de la fuerza de una amplia disposición que el niño adquiere hacia el control intenalizado de su conducta. Es fácil entender por que es necesaria

una mínima cantidad de crianza por parte de los agentes de socialización, como un prerequisite indispensable para que el niño adquiera un grado substancial de control internalizado sobre su conducta. La ausencia de crianza puede interferir en el valor aversivo o positivo que se establezca para una gran variedad de estímulos sociales que son transmitidos mediante la conducta de otros.

La expectativa de la efectividad de los agentes de socialización, en transmitir castigo o recompensa social podría ser sensible a un amplio rango de variación en sus atributos de crianza. Podría tomarse en cuenta, que el nivel de crianza es probable que establezca un contexto en el cual el castigo adquiriría categoría y magnitud por contraste y que la cantidad resultante por el contraste determine la experiencia del niño de la privación de afecto. Pero no es posible que todos los productos internalizados de socialización, puedan derivarse de una disposición generalizada del niño a reproducir los atributos de los agentes socializadores los cuales ejercen función en relación a la cantidad de crianza que el niño ha experimentado.

La crianza y el enlace social puede tener una influencia primaria sobre la efectividad con la que los agentes socializadores pueden transmitir resultados recompensantes de la conducta del niño.

En general los exámenes sobre la crianza del niño no han proporcionado mucha información acerca de las consecuencias conductuales internalizadas de recompensas parentales directas en la socialización del niño.

El uso del castigo por partes de los padres es generalmente acumulado en el contexto de una amplia variedad de controles externos sobre la conducta del niño. La práctica de la disciplina otorgada por los padres puede dividirse en dos categorías: La Psicológica u orientada al amor mediante el convencimiento, la explicación, el razonamiento y la desaprobación verbal o evaluación de la conducta del niño, y la segunda, de reacciones concretas que conducen a la aplicación de estímulos aversivos al niño, con castigo físico, conducta verbal agresiva, ironía, burla, ridiculización, etc.

Ambas formas de disciplina ejercen importantes impactos sobre el niño; las formas de disciplina menos positivas tienden a inducir al niño al mismo tiempo, y producir su ansiedad y a buscar formas adecuadas de reducción de la misma. Por el contrario los hábitos de disciplina no aversivos de ataque físico y verbal pueden caracterizarse como sensibilización, debido a que tienden exactamente a sensibilizar al niño a la anticipación del castigo. La sensibilización refuerza al niño para poder atención a la respuesta punitiva potencial de otros. Los niños con padres que utilizan hábitos disciplinarios equivocados, muestran más internalización en sus reacciones de transgresión.

La utilidad de distinguir entre patrones de disciplina de inducción y de sensibilización, es importante si observamos ciertos componentes específicos de la situación de aprendizaje de castigo. Las contingencias bajo las cuales la privación de afecto es frecuentemente experimentada por el niño, pueden dar una contribución especial a la internalización más afectiva que es producida por la disciplina inductiva.

CAP. V.- LA TEORIA DEL JUEGO EN PSICOLOGIA.

La preocupación por explicar el papel del juego en la conducta humana, se remonta desde la antigüedad. Tanto Platón como Aristoteles, tuvieron la idea de utilizar formas de juego en los métodos de enseñanza, considerando que la actividad lúdica, no era, de ninguna manera intrascendente en la vida del niño.. Dicha idea se repitió en los pensamientos de grandes pedagogos de la talla de Roussean, Pestalozzi, Fröbel, Etc., que reformaron de una u otra manera la educación tradicional.

La teoría de la evolución de mediados del siglo XIX, ejerció una gran influencia que propició el surgimiento de las primeras teorías sobre juego, las cuales se plantearon la interrogante, de cual sería la función que podría asignarse a tal actividad. No fué sino hasta 1896, en que apareció la primera obra que intentaba explicar desde un punto de vista psicológico la función del juego.

a) LA TEORIA DE KARL GROSS

La publicación de "EL JUEGO DE LOS ANIMALES" y "EL JUEGO DEL HOMBRE" por Karl Gross, fueron los primeros intentos científicos de explicación de la conducta lúdica. En éstas obras, el autor, sustenta la teoría de que el juego en el hombre y en los animales, es una actividad de entretenimiento temprano, que preparará al individuo para sus futuras funciones en la edad adulta, siendo éste el principal fundamento de su teoría, de lo cual se ha derivado que se conozca con el nombre de la "Teoría del Ejercicio Preparatorio". Su postura está enfocada desde un punto de vista biológico y determinista; afirma, que la variación del juego dependerá del instinto y que no puede explicarse tal actividad fuera de las leyes de la maduración psico-fisiología (Piaget -- 1966). Según Cross existen cinco categorías de juego: Fisiológico, Biológico, Psicológico, Estético y Sociológico.

En el Fisiológico, según el autor, el juego es una descarga necesaria de energía, por lo que proporciona relajamiento y a su vez conserva dicha energía, ya que es un intento de recapturación de un estímulo placentero.

El Biológico, señala que el juego es instintivo, por lo que el expresarlo satisface necesidades biológicas.

El Psicológico, postula que la actividad lúdica, es una reproducción del placer, de ahí que sea repetitiva, conciente y acompañado de atención y diversión, teniendo una cualidad de ensueño. El placer proviene de la satisfacción de impulsos innatos, envolviendo libertad, creatividad y dominio. Objetivo de la Psicología del juego.

Sigmund Freud propuso cuatro fases fundamentales en el juego de los niños que engloban naciones tales como: sustitutos del cuerpo, relaciones madre-hijo y conflicto de Edipo.

FASE 1: - El niño experimenta ansiedad general porque el siente que le falta atención y ayuda. Los juguetes en esta fase son usados como sustitutos o versiones mejoradas de su cuerpo. Los niños esperimentan aquí, fantasías de gran potencia y destreza.

FASE 2: - Freud describe que aquí, el tema central del juego del niño son las relaciones con la madre. Este juego es repetitivo - serio y sobrio expresándose de la siguiente manera: "Te puedo hacer lo que mamá me hizo" o, "Te puedo dejar como ella me dejó".

FASE 3: - Comienza a la edad de tres años y se caracteriza porque el juego va en contra de los intentos por resolver el complejo de Edipo. Los niños comienzan a planear sus juegos, y se interesan en tretas, bromas y palabrería. En esta fase, el juego es más socializado y sirve para liberar al niño de los dolorosos desacuerdos de los afectos dentro de la familia.

FASE 4: - Aparece el final de la etapa Edipal cerca de los seis años de edad, siendo característico un predominio por los juegos de grupo. Surgen las reglas del juego, las cuales son muy estrictas y deben ser seguidas por los participantes, dando un sentido de independencia de la autoridad externa. Los juegos comienzan, siguen un curso prescrito y terminan, sugiriendo al niño que los problemas tienen solución.

Para Freud la ocupación favorita y más importante del niño es el juego. Cuando el niño juega, crea un mundo propio, tomando muy en serio tal actividad, y poniendo gran cantidad de afecto. - No obstante, el niño distingue perfectamente entre la realidad y su mundo de juego. Por otra parte, este autor afirma que el juego siempre esta al servicio del crecimiento del niño ya que va a aparecer bajo la influencia del poderoso deseo de conocer, el cual responde al crecimiento tanto en términos de necesidades, como al hecho de ver otros niños mayores y desear ser como ellos, que necesidades impuestas por la experiencia.

Anna Freud en su libro "El yo y los mecanismos de defensa" (1950) le da al juego una función muy importante en el desarrollo afectivo de la personalidad, afirmando que las actividades lúdicas van evolucionando como expresiones de tendencias simbólicas y altamente formales del ataque agresivo, la competencia y la defensa. Al hablarnos del juego como una defensa, nos esta hablando de la función adoptativa de la actividad lúdica, ya que se traduce como un intento de adaptación del individuo en el plano emocional y afectivo.

El Estético, afirma que los placeres del juego pueden dirigirse a la estética y al arte. Las habilidades en el esfuerzo - artístico se reflejan en el juego.

El Sociológico se refiere al efecto de alegría, satisfacción, placer y armonía del juego, lo que fortalece los lazos sociales positivamente, ya que al encontrar satisfechas sus necesidades al lado de compañeros, buscará las relaciones por ser reforzante para él.

El juego, concluye Cross, no conduce a una meta determinada, es producido por una necesidad específica. El ser humano y el animal, juegan por el juego en sí, y no por una necesidad intrínseca a cada especie. (Munsinger 1969)

b) LA TEORIA CATARTICA

Carr considera que a través del juego, el niño canaliza sentimientos, y deseos que en otra forma no podrá exponer. El juego, según este autor, es un medio socialmente aceptado para dar salida a impulsos. Es decir, las tendencias impulsivas que todo ser humano trae en mayor o menor grado, encuentran un camino de expresión social, la cual es aceptada.

c) LA TEORIA ATAVICA

La teoría atávica postula que los juegos de los niños van - evolucionando en relación con la edad, en la misma forma que las actividades humanas han evolucionado a través de la historia. - Stanley Hall, sustentador de este enfoque, opina que el desarrollo del niño no es más que una breve recapitulación de la raza, considerando que el espíritu del pasado se expresa en los juegos infantiles como algo que queda de las actividades de entoces - (Kanner 1948).

Hall pensó en un principio que la actividad lúdica tiene por objeto destruir las presiones rudimentarias que son útiles, rectificando después tal noción, por la conclusión de que el juego no hace desaparecer una función rudimentaria, sino que pone en movimiento actividades atávicas que desaparecerán en la edad adulta.

d) LAS TEORIAS PSICOANALITICAS.

Las teorías psicoanalíticas parten del hecho de que cada etapa de la vida de un ser humano produce ansiedades y privaciones. Los niños evitarán el contacto con objetos relacionados con sus temores, si es que les producen mucha ansiedad, y jugarán con ellos si la ansiedad es manejable.

Según Anna Freud, las habilidades en los juegos y el placer que se obtenga de ellos, comprende como resultado un "LOGRO COMPLEJO", en el cual, dan su contribución muchas áreas de la personalidad, a la cual juega y califica globalmente.

Dentro de esta corriente teórica debemos mencionar la importante obra de Erick Erickson, el cual ha estudiado el juego, como un camino que facilita el crecimiento, tanto en sentido individual como social. Este autor, afirma que el niño utiliza el juego para compensar las derrotas, los sufrimientos y las frustraciones, destacando de manera importante, aquellas que resultan de un uso limitado de la expresión verbal.

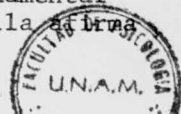
Para Erickson el niño encuentra en el juego, elementos para incorporar la realidad social, ya que se enfrenta a los sentimientos de los adultos que lo rodean, aprendiendo a relacionarse con ellos. Según este autor el juego posee significados muy propios y especiales: en primer lugar, el juego posee un significado común a todos los niños de una misma comunidad, representando por esto una necesidad de participación dentro de los intereses sociales de su grupo, adquiriendo de esta manera, la participación habitual y el dominio de la realidad.

En segundo lugar, el juego posee un significado especial, ya que para algunos niños podría representar una nueva adquisición - en sus habilidades motoras, de lenguaje, o como una nueva participación social. Finalmente el juego tiene también un sentido único, debido al hecho de que el niño es capaz de simbolizar alguna pérdida de persona, animal u objeto del medio.

Erickson a su vez, distingue tres fases sucesivas en la evolución de los juegos del niño: A la primera la denomina como "Auto Esfera", en la cual el niño explora sensaciones extero o interoceptivas, relacionadas con su cuerpo o con las personas que se ocupan de sus cuidados corporales.

A la segunda fase la llama "Microesfera" en donde el niño utiliza pequeños juegos representativos mediante los cuales exterioriza sus fantasías. En la tercera fase, la cual recibe el nombre de "Macroesfera", el niño utiliza sus relaciones con los adultos y aborda el proceso de socialización (Lebovinci 1969).

Otro de los personajes notables dentro de esta corriente es sin duda Melanie Klein, la cual considera que los juegos imaginativos representan en los niños su propia persona así como en los juguetes con que juegan y en los roles que pretenden desempeñar en sus actividades lúdicas. Para esta autora, el juego es el mejor medio de expresión del niño, puesto que en ellos manifiesta sus fantasías; sus deseos y sus experiencias que son fundamentalmente expresiones de su vida afectiva. En conclusión, ella afirma



que "Los diferentes pensamientos del juego del niño y los afectos asociados, van representándose uno al lado del otro y en un margen reducido, permitiéndonos tener una visión de las conexiones generales y dinámicas de los procesos mentales que hemos hecho emerger".

Susan Isaacs, considera que el juego es un medio al alcance del niño para aliviar y externalizar sus vivencias, tensiones y conflictos. Slavson, por su parte le concede mucha importancia a los juegos en grupos, considerando que el contacto con otros niños, sirve para estimular la autoexpresión en varios niveles. El niño a través de sus compañeros de juego pueden vivir fantasías, situaciones y conflictos que le son propios (Hartley, Frank y Goldenson 1969).

e) LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE.

El principal efecto que las teorías del aprendizaje han tenido sobre la psicología del juego, es que como tal ya no existe. Según Sglosberg, el juego es un concepto totalmente vago, y desde el punto de vista científico completamente inútil, ya que abarca una gran variedad de conductas que deberán ser investigados por separado.

Según esta teoría, la curiosidad, la exploración y el impulso de investigación, se derivan de un reflejo, al cual han denominado como reflejo de orientación y que es una respuesta innata a una novedad o un cambio.

Explorar y jugar con objetos "por el juego en si" tiene lugar precisamente, cuando el animal parece estar más adaptado y menos acuciado por las necesidades fisiológicas y sus derivados. Según opinión de Hull, ninguna de estas situaciones conduce al aprendizaje, y si éste se realiza, probablemente sea debido a impulso secundarios. Tolman, Opina que la recompensa mueve a la acción mucho más que el aprendizaje (Susanna Millar 1972).

Según Bereyne, la investigación, exploración y manipulación, se manifiestan cuando existe una relativa novedad, cambio sorpresa, incongruencia, conflicto, complejidad e incertidumbre de la estimulación, activando los mecanismos del organismo para una acción de emergencia.

En conclusión podemos decir que para la teoría del aprendizaje el juego implica aprendizaje y respuesta selectiva a la estimulación, aunque en realidad este enfoque no se ha ocupado mayormente por las actividades lúdicas en el niño.

f) LA TEORIA COGNOSCITIVISTA DE JEAN PIAGET.

Jean Piaget en su obra "Psicología y Pedagogía (1973), señala que el juego es un caso típico de conducta despreciada por la escuela tradicional, porque parecería desprovisto de significación funcional. Para la pedagogía corriente, el juego es tan solo un descanso o la exteriorización abreviada de energía superflua. No obstante, este punto de vista simplista no explica la importancia que los niños atribuyen a sus juegos, ni tampoco la forma constante que revisten los juegos de los niños como por ejemplo su simbolismo o ficción. Según este autor, el niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc., siendo el juego una palanca del aprendizaje tan potente que se ha conseguido transformar en juego, ocupaciones que ordinariamente se presentan como desagradables, como la lectura o la aritmética, con resultados muy positivos.

Para Piaget el desarrollo envuelve cambios en estructuras del conocimiento; estos cambios provienen de la acción de dos invariables procesos; la asimilación y la acomodación. El considera que el juego involucra primeramente la asimilación, mientras que la imitación involucra la acomodación.

La teoría del juego de Piaget está íntimamente relacionado con su teoría acerca del desarrollo de la inteligencia, siendo la actividad lúdica y la imitación parte integrante del desarrollo intelectual. Como hemos visto anteriormente se distinguen cuatro períodos en el desarrollo intelectual, cada uno conteniendo varios subestadios. El período Sensorio-Motor abarca desde el nacimiento hasta los 18 meses, y el niño recibe las primeras impresiones de los diferentes sentidos no coordinadas, y es incapaz de deslindar sus propias respuestas reflejas. Durante este tiempo alcanza gradualmente las condiciones sensoriomotoras y los ajustes necesarios para percibir y manipular objetos en el espacio y en el tiempo, y encontrar conexiones casuales entre ellos. Según Piaget el juego empieza en este período. El recién nacido no percibe el mundo en función de los objetos fijos que existen en el espacio y el tiempo, poco a poco el niño va superando la etapa refleja, va incorporando nuevos elementos a la reacción circular entre estímulos y respuestas, pero todavía sus actividades son sólo una repetición de lo que ha hecho antes. A los 4 meses, las acciones de mirar y tocar se han coordinado y el niño aprende que empujando un juguete que cuelga de su cuna lo hará balancear y sonar. Una vez aprendida la acción será repetida una y otra vez, convirtiéndose en juego.

El placer "Funcional" y "El Placer de ser una "Causa", surgen de la repetición de acciones a medida que se les va dominando durante los sucesivos subestadios del período Sensomotor. El juego ya no es una mera repetición de lo que tuvo éxito, sino que es una repetición con variaciones, apareciendo ésto de los 7 a los 12 meses. De los 12 a los 18 meses existe una sistemática experimentación activa, encontrándose además, que las diversas posibilidades de actuación con los objetos se han coordinado, señalando el comienzo de una exploración sistemática, y de una búsqueda de todo lo nuevo. Al final de este período se hace posible la acción en ausencia de los objetos, y con ellos, la simbolización, la simulación y el artificio.

En el segundo período, la etapa pre-operacional, que va desde los 2 años hasta los 7 u 8 años, los procesos se realizan en el plano simbólico y verbal. A partir de la simple capacidad de representarse los objetos en su ausencia, el niño llega a aprender la simbolización de todo un universo de objetos y las relaciones existentes entre ellos. No obstante el niño es incapaz que contemplarlos desde un punto de vista diferente del suyo. Este egocentrismo le impide el razonamiento lógico; no puede agrupar los objetos sobre la base de sus características comunes. En este momento aun no puede realizar mentalmente la operación de retroceso.

El juego simbólico o de fantasía caracteriza el período de la inteligencia preoperacional. Al principio de este periodo, el pensamiento toma la forma de acciones sustitutivas que todavía pertenecen a las últimas fases del desarrollo sensorio-motor. Acciones apropiadas a un objeto se realizan en relación con un sustituto. Según Piaget, las imágenes resultan de las adaptaciones corporales a un objeto en su ausencia. Al principio, las acciones interiorizadas substituyen al objeto como símbolos concretos, mas tarde actuarán como signos, señalando o significando el objeto. El lenguaje consiste en un conjunto de señalizadores confeccionados socialmente. El juego simbólico y de artificio tiene la misma función en el desarrollo del pensamiento pre-operacional, que la que tuvo el juego práctico en el período sensoriomotor. Es esencialmente asimilación, y por consiguiente repite y organiza el pensamiento en función de las imágenes y símbolos ya conocidos.

El juego simbólico funciona también para asimilar y consolidar las experiencias emocionales del niño. Cualquier cosa importante que le vaya ocurriendo en la realidad queda tergiversado en el juego, pues el niño no hace ningún esfuerzo por adaptarse a la realidad.

Durante el período pre-operacional, el juego de artificio se va haciendo progresivamente más elaborado y organizado. Con la creciente experiencia del medio ambiente físico y social, se pasa a una más precisa representación de la realidad. Este desarrollo implica el ejercicio sensorio-motor e intelectual de tal manera, que el juego va haciéndose constructivo y adaptado a la realidad. Al mismo tiempo el niño se va adaptando socialmente y por lo tanto no necesita acudir a substitutos simbólicos y por lo tanto no distorsionará la realidad.

El tercer gran período, del cual nos ocuparemos brevemente, abarca desde los 7 años hasta los once o doce. En esta fase el niño es capaz de invertir operaciones mentalmente en casos concretos. A lo largo del desarrollo la atención se descentra, se hacen posibles las operaciones mentalmente reversibles, coordinándose poco a poco hasta llegar a verse como un aspecto del conjunto global. No será, sino hasta la adolescencia que el niño logrará hacer operaciones totalmente abstractas, formadas a partir de cosas concretas, pudiendo manejarse ya la argumentación Lógico-Formal.

La teoría de Piaget atribuye al juego una clara función biológica como repetición y experiencia activa, que va a recopilar mentalmente nuevas situaciones y experiencias. El autor postula principalmente que, el desarrollo intelectual tiene lugar en una secuencia susceptible de ser retardada o acelerada pero no modificada por la experiencia, que dicha secuencia no es continua sino que esta formada por grados, y que la secuencia puede explicarse en función de la clase de operaciones lógicas implicadas. Cabe hacer notar que Piaget distingue entre el juego como repetición de una acción conocida y la repetición de una actividad con el fin de conocerla, y que en su forma de "Pura" asimilación, la actividad Lúdica acaba al final del período preoperacional con la disminución del egocentrismo.

Todos éstos enfoques teóricos han dado pie a diversos y numerosos estudios e investigaciones dentro del campo de la psicología del desarrollo actualmente, lo que nos está demostrando que el juego sigue siendo un tema que provoca la curiosidad y el interés entre los estudiosos del niño.

A continuación mencionaremos algunos de los trabajos más recientes que se refieren en particular, al tema tratado en ésta tesis.

En el año de 1974 fueron publicados por el Nevada Mental Health Institute de Reno los trabajos de Roberth Quilitch y Fodd Risley, sobre el efecto del material del juego en el juego social, llegando a la conclusión de que la conducta social de los niños puede ser quizás, significativamente influida - por la naturaleza de los objetos de juego utilizados y que la selección de los materiales de juego puede ser una consideración importante para enseñar conductas sociales a los niños.

Margaret Iwanaga en la Universidad de Chicago, exploró las estructuras de juego interpersonal mediante una observación naturista en niños prescolares de una comunidad china, encontrando diferencias significativas en los niños dependiendo fundamentalmente de las variables de edad cronológica y sexo.

En el mismo año en Munich, Alemania Occidental, Flitner - presentó una colección de lecturas en relación al juego y al desarrollo del niño incluyendo áreas de juego, interpretación psicoanalítica, desarrollo de roles sociales, punto de vista cognoscitivo, curiosidad en el aprendizaje y creatividad.

Bruno Bettelheim enfocó sus estudios sobre juego en relación a la educación, partiendo de la premisa de que el juego tiene una capital importancia en la educación y en la socialización del niño. Habiendo conducido sus investigaciones demostró que las actividades del juego no tienen reglas externas y que a través del entusiasmo hacia el juego, el niño puede aprender más significado hacia su educación y hacia la vida.

En Francia Lineard y Sarvais presentaron un estudio histórico en donde exploraron las actividades de la niñez y las diferencias en la socialización, mostrando que al principio el niño tiene una actividad social indiferenciada que finalmente se convierte en una función educativa e intelectual.

Akiko Naito en el Japón estudió los efectos de la mímica, el juego y la incitación. Sus estudios lo llevaron a la conclusión que a través de la imitación y el entrenamiento médico son efectivos en el aprendizaje de conductas sociales, - tomando sin embargo el entrenamiento más tiempo.

En el transcurso del año de 1975 Saltz y Johnson investigaron los efectos del juego fantasioso en relación al incremento del desarrollo cognoscitivo y social en niños preescolares mediante un estudio longitudinal, encontrando que tal actividad desarrolla en forma importante la espontaneidad y la participación en juegos de tipo sociodramático, facilitando el desarrollo de percepciones interpersonales y elevando el puntaje de C.I. en test psicométricos.

Draper en Oklahoma exploró el rol de las acciones de juego y de los objetos de juego en el desarrollo del niño, específicamente en el período sensoriomotor, enfocando su trabajo bajo la teoría de Jean Piaget.

En la U.R.S.S. Royac investigó a lo largo de tres años en un estudio longitudinal, los conflictos entre niños en actividades de juego.

Eckerman y Whatley examinaron el crecimiento del juego social con pares de niños durante el segundo año de vida.

En Ohio, Wolfgang hizo una exploración de las relaciones de el área de lectura y aspectos del desarrollo mental en el juego de los niños, encontrando un nivel dramático en los buenos lectores y un nivel fantaseoso en las malas lectoras.

En el capítulo que a continuación sigue, intentaremos, tomando en cuenta todo lo revisado hasta aquí; demostrar cual es la importancia de las actividades lúdicas en la socialización de niños en edad preescolar.

CAP. VI.- LA FUNCION SOCIAL DEL JUEGO.

En base a las teorías expuestas en el capítulo anterior y tomando en consideración trabajos, publicaciones e investigaciones recientes, podemos afirmar que el juego se ve involucrado en tres grandes dimensiones inherentes a la personalidad del individuo que son: La esfera afectiva, La esfera cognocitiva y del aprendizaje y La esfera de la socialización, las cuales van sufriendo modificaciones a lo largo del desarrollo.

Según el Dr. Erick Berne (1966) la estimulación sensorial es imprescindible para el adecuado desarrollo del niño, no sólo desde un punto de vista biológico sino también psicológico y socialmente. Como ya hemos visto en los capítulos anteriores, el niño posee un sistema nervioso que lo hace potencialmente capaz en cuanto a emitir conductas, pero éstas, sólo se manifestarán gracias a la estimulación que provenga del medio y a la maduración de dicho sistema. El juego es una actividad por medio de la cual, el niño es estimulado y se estimula a sí mismo cuando lo ha aprendido, dando lugar a que el niño vaya evolucionando y vaya adquiriendo mayor número de conductas en su transcurso hacia la madurez, llegando al final de ésta suficientemente equipado.

Berne considera que los juegos infantiles tiene una importante repercusión en la vida adulta del individuo fundamentalmente - en lo referente a las relaciones sociales. Para éste autor el - juego de hecho nunca desaparece como tal, sino que simplemente - toma otras formas, de ahí la capital importación que tal actividad tiene, en los primeros años de vida del individuo.

El inicio de la actividad Lúdica en el niño, es provocada por el adulto que lo cuida; cuando le habla, le canta, le hace cosquillas, le mueve las manos y los pies y cuando de un modo general sus acciones tienden a suscitar una respuesta afectiva en el bebé. A su vez, el niño va aprendiendo a suscitar, jugando, las emociones del adulto, sonriéndole llamando su atención, iniciando un juego particular, exhibiendo sus habilidades, bromeando etc., el juego afectivo se basa en la universal satisfacción que produce el mero hecho de estar en comunión con otras personas, de estimular y lograr respuesta y de ser estimulado y manifestar una actitud.)

Durante los tres primeros años de vida, los otros niños no juegan un rol importante en la vida del infante, existiendo poca reciprocidad en el juego. Es a partir de los tres años, cuando los compañeros de juego vienen a ser cada vez más importantes en las experiencias del niño. Sin embargo, existen amplias diferencias de los patrones de interacción que emplean los niños; en un principio el bebé comienza muy tempranamente a gozar de un juego de placer meramente sensorial, en el cual se origina en el exterior en las estructuras luminosas, de color, de movimiento, de sonidos, de ritmos, de gustos, de olores, texturas y consistencias que atraen su atención. Más tarde cuando explora las cualidades de los objetos y de su propio cuerpo, puede gobernar sus experiencias sensoriales. Podemos considerar como pertenecientes a esta categoría de juego sensorial: el saltar, el mecerse, los garabateos, los canturreos, el escuchar música, el mirar la ropa dando vueltas dentro de la lavadora, el ver la televisión, la costumbre de sentarse en la falda de un adulto, etc., todo lo cual como dice Harlow, originara en el niño una conducta de apego o de fusión afectiva con el adulto. (Susanna Millar 1972)

Una vez que el bebé ha comenzado a aferrar, a manipular cosas, aparece una persistente ejercitación de estas habilidades recién adquiridas. Es obvio que hay a menudo un elemento de placer sensorial a estos juegos, pero en muchos casos la única finalidad de una actividad, parece ser práctica de una nueva aptitud. No necesariamente el niño tendrá la idea de que el dominio de una habilidad le resultara útil, ni de que lo mueva la intención de lograr competencia, lo cual puede suceder; sino quizás la razón más importante sea, el impulso de ser capaz de hacer algo, que comparte con otras personas.

En el juego con muñecos se observa una actividad que se conoce como Juego dramático; la imitación de escenas y acontecimientos de la vida cotidiana, durante la cual el niño ensaya papeles e identidades extraídos de los modelos que conoce. El primer juego dramático suele ser episódico y limitarse a temas sencillos de la vida doméstica, como hacer llamadas telefónicas, atender la puerta, afeitarse o arreglar el auto. En los años siguientes el niño elaborará esos temas sencillos convirtiéndolos en dramas más complejos y extensos. Sus dramatizaciones dicen mucho acerca de las cosas que más le interesan y el significado afectivo que tienen.

Poco después de la etapa deambulatoria, el niño aprende juegos formales que al principio son de un carácter ritual y autosuficiente, convirtiéndose poco después en competitivos, como pueden ser los juegos de salón y el fútbol.

Ya habíamos expresado anteriormente la postura de Piaget con respecto al juego, al cual concibe como un medio de aprendizaje, y por ende de conocimiento de objetos y eventos nuevos y complejos, como un instrumento que el niño posee para darse cuenta del mundo que le circunda, dotándole de las armas suficientes para poder manipular y adaptarse a ese mundo.

En la concepción de Piaget, también encontramos una clasificación de juego sensorial, al cual denomina como juego de ejercicio, el cual se limita a originar, una conducta ordinaria que ya está adaptada a un fin utilitario, pero extrayéndola de su contexto y repitiéndola por el solo placer de ejercer su poder. Existen también una segunda clase de juegos de simple ejercicio, la cual es denominada de las combinaciones sin objeto. Estas actividades a diferencia de las anteriores no se limitan a hacer actividades ya adquiridas, sino que construye nuevas combinaciones que no tienen un fin previo.)

La principal función de este tipo de juegos en el desarrollo de la adaptación, consiste en que constituyen una asimilación funcional que permite al niño consolidar sus capacidades sensomotrices e intelectuales. Las combinaciones sensotrices en el juego, sientan los ^{los}pródomos para que el juego de ejercicio se transforme posteriormente en juego simbólico, y en juego de reglas.

✓ Cuando el niño tiene la capacidad de construir esquemas simbólicos en el pensamiento, hacen su aparición los juegos simbólicos que van a constituir el segundo tipo de juegos.) Recordando lo que habíamos dicho con anterioridad, los esquemas simbólicos se dan en el momento en que los ejercicios lúdicos se separan de la acción habitual, para aplicarse a otros objetos, por lo que el símbolo va a implicar la representación de un objeto ausente, - constituyendo un factor importantísimo en la evolución posterior del juego, ya que los esquemas de este tipo aseguran la primacía de la representación sobre la acción pura. Es, en este momento, cuando surge uno de los principales instrumentos de adaptación. social. que es el lenguaje.

Hacia el final de la etapa preescolar, se va a establecer el apogeo del juego, ya que en éste momento es cuando se demuestra la función esencial que llena dicha actividad en la vida del niño. El niño se ve obligado constantemente a adaptarse al mundo social de los mayores, el cual tiene sus reglas muy particulares y también tendrá que adaptarse al mundo físico que le rodea, por lo que no llega a satisfacer sus necesidades afectivas e intelectuales con estas adaptaciones, en consecuencia ante esta situación, al niño le es indispensable encontrar un equilibrio afectivo e intelectual que le permita tener un sector de actividad en donde no tenga imposiciones.)

Cuando empieza a caminar juega sólo en una habitación, deja la puerta abierta, y sale a menudo para ver donde esta el adulto, a cuyas rodillas suele abrazarse antes de retornar a su juego solitario.

En un principio los bebés no juegan con sus contemporáneos, sin [✓] tiendo curiosidad por otros bebés, y los examinan cuidadosamente, sometiendo a todos los manipuleos de que son capaces, mientras la otra parte hace lo mismo, pero no manifiestan un reconocimiento de su similitud. Los deambuladores dan vueltas uno en torno de otro, extendiendo a menudo una mano investigadora, pero no entablan un verdadero contacto social. Hacia el final de los años, [✓] los niños suelen demostrar repentinamente un gran afecto hacia otros niños, como si finalmente se percataran de la existencia de un vínculo. En este momento, el niño realiza la transición desde el juego solitario al llamado juego paraleto en el que dos o más niños juegan al lado del otro, disfrutando obviamente de la mutua compañía, pero sin intercambios reales, con excepción de alguna pelea a propósito de un objeto o juguete codiciado por ambos.)

El paso siguiente después del juego paraleto, en el cual la [✓] actividad de un niño no tiene relación con la de otro, es el juego asociativo, en el que todos los niños hacen una misma cosa, [✓] por ejemplo jugar con arena, dejarse caer por el tobogán, etc., haciendolo separadamente, todavía sin intercambio alguno.

En el periodo preescolar, generalmente hacia los tres años, [✓] los niños pasan el juego cooperativo, en el que discuten y distribuyen papaeles necesarios para una empresa común, como cuando dos niños usan alternativamente un columpio y se impulsan mutuamente, o cuando en un grupo, un niño hace de mamá, otro de nene, etc. Al principio de la edad preescolar le resulta difícil a los niños hablar entre sí y prefieren tener un intermediario adulto. Cuando los niños comienzan realmente a conversar, es en la forma de los que Piaget llama "Monologo Dual" o Colectivo": Los niños hablan por turno, y cada uno aparenta escuchar lo que el otro dice, pero cada uno de ellos habla de un tema distinto, con escasa o ninguna relación con lo que esta diciendo el otro.

La clasificacion ideada por Parten en 1932, ilustra muy convenientemente el desarrollo social del niño a través del juego, este autor, estudió los grupos de juegos de los niños y su naturaleza; haciendo registros de tales actividades a intervalos espe-
dificos y llegando en base a esto, a establecer las siguientes categorias:

Los juegos de imaginación forman parte de los juegos simbólicos, y consisten en que imitan en cierta forma, lo que en el adulto aparece como pensamiento interior. El niño inventa compañeros imaginarios, los cuales van a heredar la acción moralizadora de los padres, tratando de incorporar de esta manera, la realidad en una forma más agradable.

"Las Combinaciones Compensadoras", constituyen otro de los juegos simbólicos y consisten, en aislar una situación del contexto desagradable, es decir, la realidad con todas sus restricciones, para progresivamente ir asimilando dicha realidad mediante la incorporación a otras conductas. Otra forma de juego simbólico, es la implicación de una anticipación de las consecuencias del acto realizado en forma lúdica, ya que se va a presentar como un atributo de un compañero imaginario. Los juegos simbólicos que tienen su apogeo entre los 2 y 3 años de edad comienzan a desaparecer a los 7 años, ya que poco a poco el niño va representando más fielmente la realidad.

Comienza entre los 4 y 7 años un nuevo tipo de juego, en el cual existe ya una diferenciación y adecuación de los roles, - al cual Piaget ha denominado como simbolismo colectivo. En este momento aparece un marcado progreso en la dirección del orden y la coherencia, así como en la socialización.

Hacia la edad de los 7 y 12 años, desaparece, según este autor, el simbolismo en el juego, para dar lugar a la implantación de los juegos de reglas.

Fundamentalmente los juegos simbólicos provocan el desarrollo de otro tipo de actividades lúdicas, como son los juegos de construcción y los juegos creativos, los cuales van a construirse poco a poco, en verdaderas adaptaciones a soluciones de problemas y reacciones inteligentes. En conclusión podemos afirmar que el desarrollo cognocitivo va a propiciar el surgimiento y la implantación de diferentes tipos de juego de acuerdo a la evolución del individuo; y que los juegos, por otra parte, facilitarán el progreso del desarrollo intelectual.

Por último señalaremos el aspecto quizá más importante del juego, el cual, en nuestro concepto, es la dimensión social.

Los primeros juegos del bebé, son en su mayoría una interacción con personas adultas, y la participación de éstas en el juego, seguirá siendo importante varios años. A medida que el niño se va desarrollando, la acción social se convierte en más variada y compleja. De manera creciente el niño se hace capaz de jugar solo, o de jugar por su cuenta cuando alguien está cerca de él.

- 1) Desocupado
- 2) Solitario
- 3) Expectador
- 4) Juego paralelo
- 5) Actividades asociadas y
- 6) Cooperativo.

En la primera de sus categorías no existe propiamente dicho ninguna actividad lúdica, concretándose el niño simplemente a recibir estimulación del medio externo. En la segunda categoría, o sea el juego denominado solitario, consiste en jugar con los objetos, en explorar los al igual que a su propio cuerpo. En la tercera categoría, la de expectador, el niño se va a limitar a observar como juegan los demás niños, pero sin participar en absoluto con ellos.

La cuarta categoría que menciona Parten, es la de juego paralelo, en la cual, la actividad que va a realizar, va a ser similar a la de otros niños pero sin que exista relación entre sus juegos. La actividad asociada viene a constituir la quinta categoría de juego, en donde el niño va a estar aparentemente involucrado en otra actividad lúdica, que implica también a otros, pero que en realidad se interesa solamente por su propia tarea.

Finalmente va a aparecer el juego cooperativo, en el cual es considerado por Piaget como el juego social por excelencia. Aquí la actividad del niño tiene como objetivo una meta común para todos los que participan dentro de la actividad, en el, el niño jugará diferentes papeles que se complementarán unos con otros por todos los miembros. Cabe hacer notar que el concepto de juego social, es aplicado fundamentalmente a aquella actividad en la cual los juguetes y las actividades son compartidas, y que van a estar sujetas a reglas que son aceptadas por el grupo de niños. Es por eso, que la actividad de juego del niño pequeño no tiene en sí mismo un carácter social, pero este tipo de actividades que van apareciendo y evolucionando de acuerdo con el desarrollo, forman escalones o peldaños fundamentales que determinarán el resultado de la socialización. Así podemos observar como los niños entre 6 y 8 meses no se prestan atención entre sí, a los 9 meses el compañero irá adquiriendo mayor importancia, entre el año y medio y los 2 años ya existe una influencia recíproca entre las actividades desplegadas, entre los 3 y 4 años de edad ya juegan a una misma cosa y finalmente hacia el final de la edad preescolar, su juego es de cooperación mutua. (Munsinger)

Un aspecto muy importante para el conocimiento del carácter del juego en la vida infantil es la comprensión del papel de la realidad y de la fantasía. Gran parte de los juegos que hemos mencionado pueden considerarse como un producto de la fantasía infantil. Pero esto es correcto solo parcialmente, ya que supondrá que la realidad y la fantasía son dos campos separados, cosa que no es así para el niño preescolar, para quien, realidad y fantasía suelen ser intercambiables.

En algunos aspectos el niño preescolar mantiene un contacto muy satisfactorio con nuestro mundo "Objetivo": Reconoce a las personas, los lugares y los límites, emplea adecuadamente los instrumentos y los juguetes de que dispone, observa ciertas reglas de seguridad, etc. Pero en torno y dentro de los objetos existen para él, toda clase de posibilidades mágicas.

Los niños preescolares piensan que las personas que ven en la pantalla del televisor, están literalmente dentro del aparato, aun que alrededor de los 4 a los 5 años se les ocurre preguntarse como han hecho para llegar allí. De modo similar, en algún momento el niño preescolar pensará en examinar la radio para buscar la orquesta que está tocando.

El niño preescolar suele estar firmemente convencido de que puede influir sobre los acontecimientos mediante el ejercicio de su voluntad. Esa creencia puede originar en algunos casos sentimientos de culpa, si el niño le desea algo malo a una persona en un momento de enojo, y luego esta sufre algún percance. Poco a poco entre los dos y los cinco años, el niño ira requiriendo apoyos cada vez más realistas para sus juegos falseados.

Durante la edad preescolar, especialmente a los cuatro y cinco años van apareciendo muy a menudo los compañeros imaginarios, los cuales frecuentemente son experimentados con toda la vivacidad y solidez de los verdaderos objetos materiales sucediendo comúnmente, que las familias de los niños tengan que tomar medidas extravagantes para adaptarse al visitante invisible, teniendo cuidado de no golpearlo, poniendo un cubierto para él en la mesa, etc. Los compañeros imaginarios no necesariamente obedecen a un motivo evidente, ni personifican un problema especial. Se limitan a entrar en escena, hacen lo que hacen y se van; a veces se desvanecen y otras veces tienen un final melodramático en un accidente de automóviles o a manos de los piratas.

Hasta aquí hemos enumerado las diversas etapas de juego por las que atraviesa el niño preescolar, hemos intentado resaltar la importancia de las actividades lúdicas en el desarrollo de procesos afectivos, cognocitivos y muy especialmente sociales; importancia que es definitiva, ya que en los primeros 6 o 7 años de su vida, el niño aprende, conoce, madura y se adapta al mundo que le rodea, gracias no sólo a la maduración de un sistema nervioso, al paulatino desarrollo de sus capacidades intelectuales o al continuo crecimiento físico, sino también gracias a una actividad que le permite ejercitar sus potencialidades, conocer al mundo y ubicarse dentro de la realidad estableciendo lazos afectivos y relaciones sociales, actividad universal que se denomina: JUEGO.

B I B L I O G R A F I A

- | | | | | |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------|
| 1.- Anastasi Anne | "Psicología Diferencial" | Ed. Aguilar | Madrid España | 1973 |
| 2.-Aronfreed J. | "El Concepto de Internacionalización" | Tomado del "Handbook of Socialization theory and Research" | Ed. Goslin | 1969 |
| 3.-Bandura Albert | "Teoría del Aprendizaje Social de los procesos de Identificación" | Tomado del "Handbook of Socialization theory and Research" | Ed. Goslin | 1969 |
| 4.-Bandura and Walters. | "Social Learning and Personality Development" | Holt, Rinehart and Winston, Inc. | New York | 1963 |
| 5.-Berne Erick | "Juegos en que Participamos" | | Ed. Diana México DF | 1966 |
| 6.-Bettelheim Bruno | "Play and Education" | School Review | U. Chicago | 1974 |
| 7.-Bijou y Baer | "Psicología del Desarrollo Infantil" | | Ed. Trillas México DE | 1969 |
| 8.-Brown Roger | "Psicología Social" | | Ed. Siglo XX Buenos Aires Argentina. | 1972 |
| 9.-Capello Héctor Manuel | Apuntes de Psicología Social | UNAM | México DF | 1969 |
| 10.-Cardós Fajardo Ruby | Tesis "El Juego" (como medio de estructuración del yo en los niños; psicoterapia de juego) | UNAM | México DF | 1966 |
| 11.-Cueli y Reidl | "Teoría de la Personalidad" | | Ed. Trillas México DF | 1974 |
| 12.-Diatkine S. Lebovici R | "Significado y función del juego en el niño" | | Ed. Proteo Buenos Aires Argentina | 1969 |
| 13.-Draper, Mary W | "Play: the pathway to learning" | University of Southern California | Los Angeles C.A. | 1975 |

- | | | | |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 14.-Eckerman, Carol O,
Whatley, Judith L
y Kutz, Stuart L. | "Growth of social play
with peers During the
second year of life" | Developmental
Psychology Jour-
nal Abstract | 1975 |
| 15.-Erickson Eric | "Infancia y Sociedad" | Ed. | Ed. Hormé
Buenos -
Aires Ar-
gentina 1968 |
| 16.-Flitner, Andreas | "Das Kinderspiel (the
children's game)" | Munich, W
Germany | 1974 |
| 17.-Freud Anna | "EL yo y los mecanis-
mos de defensa" | | Ed. Paidós 1965
Buenos Ai-
res, Argen-
tina |
| 18.-Gesell Arnold | "El niño de 1 a 5 años" | | Ed. Paidós 1956
Buenos Ai-
res, Argen-
tina |
| 19.-Gesell Arnold y
Matruda C. | "Diagnóstico del Desa-
rrollo normal y anor-
mal del niño" | | Ed. Paidós 1966
Buenos Ai-
res, Argen-
tina |
| 20.-Hartley R.E, Fra
Franck L.K y
Goldenson R.M | "Como comprender los
juegos infantiles" | | Ed. Hormé 1969
Buenos Ai-
res, Argenti-
na |
| 21.-Iwanaga, Margaret | "Development of Inter-
personal play structure
in three, four and five
year-old children" | Journal of
Research
and Deve-
lopment in
Education | U. Chicago 1974 |
| 22.-Kanner Leo | "Child Psychiatry" | Thomas -
Sprengfield III | 1948 |
| 23.-Lineard, G y
Servais, E | (Childhood activities
and differentiated
Socialization: Socia-
logical approach) | Revue de Psycholo-
gie et des Scian-
ces de Education, | France 1974 |
| 24.-Lipsitt y Reese | "Psicología Experi-
mental Infantil" | | Ed. Trillas
México 1974 |
| 25.-Madsen K.B. | "Teorías de la Moti-
vación" | | Ed. Paidós 1967
Buenos Ai-
res, Argen-
tina |
| 26.-Mc Neil Elton B | "El Desarrollo Humano" | | Ed. Marfil S.A
México DF 1967 |

- 27.-Millar Susana "Psicología del Juego Infantil" Ed. Fontanella Barcelona. 1972 España
- 28.-Mueller F.L "Historia de la Psicología" Ed. Fondo Cultura Económica. México 1966
- 29.-Musinger Harry "Fundamentals of Child Development" University of Calif. San Diego 1969
- 30.-Mussen, Conger y Kagan "Desarrollo de la Personalidad en el niño" Ed. Trillas México D.F 1972
- 31.-Maito, Akiko (the effect in young children of mimicry and training by plays) Japanese Journal of Educational Psychology Japan 1974
- 32.-Piaget Jean "La formación del símbolo en el niño" Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1966
- 33.-Piaget Jean "The construction of reality in the child" Basic Books New York 1954
- 34.-Piaget Jean "Psicología y Pedagogía" Ed. Ariel Quincenal México 1973
- 35.-Quillitch, H Robert y Risley, Fodd R. "the effects of play materials on social play" Journal of Applied Behavior Analysis Nevada. Mental Health Inst. Reno. 1974
- 36.-Renchlin Maurice "Historia de la Psicología" Ed. Paidós Buenos Aires Ar. 1973
- 37.-Royak, A.A (Psychological aspects of peer conflict situations among preschool children) Academy of Pedagogical Sciences, Scientific Research Inst. of Preschool Education Moscow USSR 1975
- 38.-Saltz, Eli y Johnson, James "Training for thematic-fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary Results" Journal of Educational Psychology Wayne State U 1975
- 39.-Sandström C.I "Psicología del niño y del adolescente" Ediciones Mgrata S.A México 1968

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------|
| 40.-Singer y Singer | "Psicología Infantil" | Ed. Inter
americana
México | 1974 |
| 41.-Skinner B.F. | "Ciencia y Conducta
Humana" | Ed. Fonta-
nglla
Mexico | 1974 |
| 42.-Stanger Ross | "Psicología de la Per-
sonalidad" | Ed. Trillas
México | 1974 |
| 43.-Stone y Church | "Niños y Adolescencia" | Ed. Hormé
S.A.E.
Buenos Ai-
res Arg. | 1970 |
| 44.-Strong y Elwyn | "Neuroanatomía Humana" | Ed. El Ate-
neo. Buenos
Aires Arg. | 1964 |
| 45.-Wolfgang, Charles | "an exploration of the
relationship between the
cognitive area of reading
and selected developmental
aspects of children 's play" | Psychology
in the schools
Ohio State U | 1975 |

