



MARTA DOMÍNGUEZ PINO

El conocimiento de sí mismo
y sus posibilidades

M. Se. MARTA DOMÍNGUEZ PINO

El conocimiento si mismo y sus posibilidades.



Editorial Pueblo y Educación

El presente material forma parte de un conjunto de publicaciones elaboradas por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP).

Edición y corrección: Ing. Mayra Valdés Lará Diseño: Olga Luisa Domínguez Sánchez
Emplante: Karina López-Chávez Brea

© Marta Domínguez Pino, Cuba, 2004 © Editorial Pueblo y Educación, 2004

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Ave. 3ra. A No. 4605 entre 46 y 60, Playa.
Ciudad de La Habana,
Cuba. CP 11300.

INTRODUCCIÓN

La humanidad ha tardado varios siglos en reconocer que el aprendizaje comienza con la vida misma, incluso antes del nacimiento, momento en que ya se reconoce la importancia de iniciar una estimulación conscientemente dirigida a crear las bases del desarrollo posterior, en el cual los primeros años son decisivos.

Se ha logrado consenso también en que las condiciones de vida y educación son determinantes para la calidad de la vida y la formación del ser humano, de su desarrollo psíquico, en fin de su personalidad.

Todas las cumbres celebradas a favor de la infancia y la adolescencia abogan, cada día con mayor fuerza, por la necesidad de una educación inicial integral, dada la propia naturaleza del objeto al que va dirigida, con el propósito de formar una personalidad sana y multilateralmente desarrollada, que sea capaz de enfrentar los retos del mundo de hoy y del futuro.

La convención sobre los Derechos del Niño, que en varios de sus artículos hace énfasis en la necesidad de estimular su desarrollo desde la edad más temprana, fundamenta la concepción de este como sujeto de derechos, dejando atrás la noción objetual del niño y la niña como beneficiarios o receptores pasivos de la acción social, lo cual integra el enfoque de derechos de la niñez en la perspectiva del ciclo vital evolutivo (*Jire cycle perspective*).

Para lograr estos propósitos es indispensable conocer, en primer lugar, cómo transcurre el proceso, mediante el cual un ser totalmente indefenso y necesitado de protección, afecto y estimulación deviene personalidad y se convierte en un ser capaz de regular de forma consciente y estable su comportamiento, transformar el mundo que lo rodea y transformarse a sí mismo, a partir del conocimiento de sus potencialidades y del rol que desempeña como individuo en la sociedad que le toca vivir, y en segundo lugar, el papel que le corresponde a "los otros" en este proceso, fundamentalmente a la familia y a la institución, como agentes socializadores que actúan como elementos que lo aceleran o lo retardan.



PREMISAS PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA EDAD TEMPRANA Y PREESCOLAR

Concepción general del desarrollo de la personalidad

La historia de la ciencia psicológica ha debido recorrer un largo y difícil camino para abordar el estudio de la personalidad, su formación y desarrollo, uno de los problemas psicológicos que se considera con justeza de más difícil análisis y, por lo tanto, uno de los menos científicamente desarrollados, dada la complejidad del objeto de estudio.

En realidad, la concreción de la ciencia psicológica y, por consiguiente, la aspiración a encontrar nuevos caminos en el estudio de la psicología de la personalidad del hombre, comenzó en los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, pero se desarrolló especialmente en los años del 20 al 30 de este último siglo, cuando comenzaron a formularse nuevas concepciones y puntos de vista psicológicos.

En este período, surgió una gran variedad de concepciones psicológicas: la reflexología, la reactología, el conductismo, la gestalt, la psicología del espíritu, el freudismo, la teoría histórico-cultural, entre otras, encaminadas a la búsqueda de un nuevo contenido y de nuevos métodos de investigación psicológica. Sin embargo, no todas trataron de encontrar nuevos caminos para el estudio de la psicología de la personalidad.

La historia de las investigaciones dedicadas al estudio de la personalidad demuestra que, a diferencia de otros problemas psicológicos sobre los cuales se ha mantenido un interés relativamente estable, en el caso de los problemas relacionados con la personalidad, este interés ha surgido periódicamente, a saltos, por oleadas.

Esto se explica, por un lado, por las necesidades de la sociedad, y por el otro, por la lógica del desarrollo de la propia ciencia psicológica, que evolucionó, de una concepción atomista de los procesos psíquicos y del ser humano en su conjunto, a una concepción que intenta comprender las psiquis como una estructura integral, tomada en todas sus complejas interrelaciones con la realidad.

Puede afirmarse que en los últimos veinte años la categoría personalidad ha sido reconceptualizada desde distintas posiciones teóricas y su estudio, a

pesar de las diferencias derivadas de las posiciones más generales que sirven de punto de partida a los diferentes autores, presenta un conjunto de problemas generales, comunes, que evidencian un momento cualitativamente nuevo en su desarrollo.

Así vemos como el funcionalismo y distintas tendencias orientadas a la comprensión parcial del hombre (rasgos, dimensiones, factores, que identifican tipos concretos de conducta de una manera descriptiva, pero no pueden utilizarse para explicar funciones diferentes de esos contenidos, de acuerdo con su significación en relaciones más complejas dentro de la personalidad) que conducen a una visión limitada y en última instancia reduccionista de la regulación psicológica, comienzan a dar paso a la búsqueda de mecanismos psicológicos más completos e integrales que permitan explicar las diferentes funciones de la personalidad en la regulación del comportamiento.

En la actualidad, dentro del psicoanálisis (que ofreció un marco dinámico más complejo del comportamiento humano y un modelo sobre la personalidad que se considera cerrado por apoyarse en un sistema de mecanismos e interrelaciones de contenidos estandarizados, definidos de manera absoluta en el Ello, el Yo y el Super yo) surgen tentativas interesantes que reflejan una toma de conciencia real sobre la significación de lo social en la vida psíquica, y sobre el papel del sujeto en la regulación del comportamiento.

En este sentido se enmarcan los trabajos de Enrique Pichón Riviere que concibe lo social no como una configuración externa de estímulos, sino como un sistema de relaciones donde el sujeto se implica como sujeto activo de estas relaciones, de cuya organización, enfrentamiento y manejo dependerá el nuevo paso de su desarrollo individual, trascendiendo la comprensión biologicista del sujeto y el reduccionismo en la explicación de la génesis de las operaciones psicológicas del sujeto. De igual manera la incorporación de la categoría comunicación como principio importante del marco terapéutico, enriquece la comprensión psicológica del sujeto de esta comunicación.

Otra corriente que ha aportado elementos relevantes al estudio de la personalidad es la psicología humanista, dirigida a la comprensión del hombre como un ser activo, complejo, orientado a la autorrealización. Por ello, los psicólogos humanistas, más que definir unidades aisladas de la personalidad, intentan caracterizar formas integrales de la regulación psicológica, que diferencian unos individuos de otros.

En tal sentido se inscriben los conceptos de hombre autorrealizado de A. Maslow y de personalidad madura de G. W. Allport, que plantean que cuando el individuo logra este nivel funcional de la personalidad, modifica esencialmente las particularidades cualitativas de todos los elementos psicológicos que participan en la regulación del comportamiento.

En realidad, tras el concepto de personalidad autorrealizada hay un esfuerzo por presentar al hombre como sujeto de su comportamiento, a través de diferentes niveles funcionales en la regulación psicológica.

La unidad conceptual de estos autores, por el énfasis que ponen en el carácter integral y funcional de la personalidad, también se pone de manifiesto en Carl Rogers, importante teórico del sí mismo por la importancia que le otorga al *Self*, como agente activo, cuyas valoraciones, percepciones y otras funciones tienen un papel decisivo en el sentido psicológico que un hecho adquiere para la personalidad.

Por otro lado, en la psicología cognitiva el énfasis se pone en los aspectos dinámicos y funcionales del funcionamiento psíquico y si bien no se orientan hacia aspectos estructurales de la personalidad, avanzan de manera notable en la comprensión del papel que desempeñan las operaciones cognitivas en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento.

Así, R. Lazarus, quien es uno de los máximos exponentes de la psicología cognitiva en la psicología contemporánea, expresa que aunque considera la cognición (del significado) como una condición necesaria de la emoción, es un error conceptual afirmar que las emociones preceden a los pensamientos o, al contrario, que los pensamientos preceden a las emociones. Con ello se orienta hacia una comprensión sistémica de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, relación que no puede ser comprendida en esquemas causales unilaterales.

En este sentido, las operaciones presentadas por los psicólogos cognitivos esclarecen mucho el sentido del intelecto y la cognición en las funciones de la personalidad y permiten ubicar con más precisión el rol de lo cognitivo en ella, ya que plantean que, si bien la personalidad no puede reducirse a un sistema de información, resulta indiscutible que opera con esta y que sus contenidos expresan distintos niveles de individualización de la misma, en lo cual intervienen diversas operaciones psicológicas.

De esta forma, se ha conceptualizado un conjunto de aspectos interesantes sobre el sistema de procesamiento de la información por la personalidad, que ocupan un lugar importante en los estudios realizados sobre ella por la significación que este sistema tiene en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento.

Resulta evidente que la forma en que el sujeto utiliza la información de que dispone y las propias operaciones, mediante las cuales fija la información que recibe, la generaliza, la sintetiza y la compromete, con su sistema de operaciones y objetivos, constituyen procesos importantes de la personalidad.

El enfoque sociocultural de lo psíquico se desarrolla básicamente a partir de las posiciones teóricas de L. S. Vigotsky, quien criticó en su obra, tanto las posiciones de la psicología idealista subjetiva como la llamada psicología objetiva, representada por el conductismo norteamericano y la reflexología rusa.

Vigotsky desarrolla una nueva concepción de las funciones psíquicas superiores, partiendo de su naturaleza social y destacando su carácter mediatizado por la conciencia. En este sentido señala la naturaleza de estas funciones, como un proceso desde afuera hacia dentro, enfatizando su carácter específico y su diferencia de las funciones biológicas elementales.

Esta teoría parte de la posición de que la psiquis del hombre posee una naturaleza social y se desarrolla bajo la influencia determinante del medio social y de que es precisamente en un determinado nivel del desarrollo social y psíquico que el hombre deviene personalidad. De esta forma la personalidad se considera como un producto del desarrollo histórico-social, ya que la condición fundamental que determina su formación es el lugar que el hombre ocupa en el sistema de relaciones sociales y la actividad que realiza.

En esta concepción, la formación de la personalidad tiene una importancia decisiva para la caracterización del hombre, ya que le permite formas de conducta y actividad más elevadas y conscientes y permite la unidad de todas sus actitudes hacia la realidad. En consecuencia, las reacciones del ser humano y todo el sistema de su vida afectiva interna, son determinados por aquellas particularidades de la personalidad que se formaron durante el proceso de su experiencia social.

Muchas de las investigaciones realizadas por los representantes de este enfoque se plantean como tarea, descubrir las relaciones que existen entre la forma de vida y de educación del sujeto, por un lado, y las particularidades de su personalidad por el otro.

Algunos de sus autores son de la opinión de que la psicología contemporánea no solo ha formulado posiciones metodológicas generales, desde las cuales se aproxima a la comprensión de la personalidad, sino también ha desarrollado toda una serie de investigaciones, algunas de las cuales estudian los fenómenos psíquicos en dependencia de las necesidades e intereses del niño y de la niña, y otras, las condiciones y el proceso de formación de los diferentes aspectos y cualidades de la personalidad. A pesar de ello, se considera que la personalidad como un todo único, y el ser humano como sujeto de la actividad psíquica, ha sido hasta el momento poco estudiada. Por

esto se explica el hecho de que aún no se posea una concepción psicológica única, suficientemente desarrollada, de la personalidad y de su formación.

Si bien es cierto que bajo la dirección de Vigotsky se realizaron importantes investigaciones concretas sobre los procesos cognitivos, a partir de un enfoque metodológico totalmente nuevo, no es menos cierto que el estudio de la personalidad y la motivación quedó sensiblemente rezagado con relación al de los procesos cognitivos.

Según González Rey, a partir de la importancia que tomó la categoría actividad en el enfoque histórico-cultural, el análisis de la personalidad se basó fundamentalmente en la relación sujeto-objeto, limitándose el estudio de las diversas formas de comunicación sujeto-sujeto y, por tanto, de las formaciones psicológicas que tienen lugar a partir de esta relación.

En este sentido se afirma que la forma individual de existencia del hombre no puede limitarse solo por el análisis de las relaciones sujeto-objeto. Estas relaciones son un solo aspecto del problema. El otro aspecto, más importante aún, es el de la relación del hombre con las otras personas, las relaciones sujeto-sujeto, en particular las relaciones sociales. Estas relaciones determinan la estructura psicológica de la personalidad.

El énfasis en las relaciones sujeto-sujeto y sus diferentes regularidades en las distintas etapas del desarrollo, posibilita que pasen a un primer plano un conjunto de categorías esenciales para el estudio de la personalidad/ que hasta el momento han sido poco investigadas y que constituyen la base para la comprensión de las formaciones psicológicas más complejas de la misma, como es la categoría vivencia.

La categoría vivencia, planteada por Vigotsky, pero poco elaborada después, es la unidad fundamental de la vida afectiva de la personalidad, pues ningún contenido psíquico puede convertirse en regulador del comportamiento si no posee una carga emocional suficiente que posibilite su vivencia por parte del sujeto.

La vivencia se manifiesta principalmente en el proceso de comunicación del hombre con los otros hombres, y la determinación de sus regularidades constituye un momento importante para el estudio de todas las formas reguladoras de la personalidad. Es el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto. Es a partir de la unión de un contenido con determinada carga emocional que se expresa en forma de vivencia, donde vamos a encontrar la clave para el surgimiento y desarrollo de las formaciones reguladoras más complejas de la personalidad, así como la particularidad esencial de la personalidad como nivel regulador superior de la vida psíquica del hombre.

Sin embargo, durante muchos años en la literatura psicológica se han

presentado como dos aspectos independientes, separados, el estudio de los procesos cognitivos y el estudio de la personalidad y los procesos afectivos. En la mayoría de los manuales de psicología general, la personalidad se presenta como el conjunto de diferentes propiedades psíquicas (carácter, capacidades, temperamento) y no se penetra en su esencia como nivel regulador del comportamiento, ni en los mecanismos principales de su funcionamiento integral.

Al valorar la personalidad como el conjunto de propiedades psíquicas, ha predominado un enfoque descriptivo en el que se han perdido las particularidades psicológicas que caracterizan sus potencialidades reguladoras.

Otros autores, continuadores de la obra iniciada por Vigotsky, destacan la importancia de concebir las propiedades de la personalidad integradas en un sistema que se oriente activamente por las potencialidades de la autoconciencia del hombre. En este sentido plantean que la cuestión final que se presenta en el plano del estudio psicológico de la personalidad es la de su autoconciencia como "yo": que en calidad de sujeto asimila conscientemente todo lo que el hombre hace, relacionando consigo todos sus actos y acciones, asumiendo conscientemente para sí la responsabilidad de los mismos en calidad de su autor y su creador.

Según el criterio de González Rey, en esta posición está expresado otro elemento esencial de carácter general para concebir el estudio de la personalidad en la psicología contemporánea, que es la participación activa de la autoconciencia en la regulación del comportamiento, lo cual establece las bases para desarrollar el principio de la unión de lo afectivo y lo cognitivo, de la dinámica y el contenido en el estudio de la personalidad.

Este es un principio básico para comprender la personalidad como sujeto regulador, que inmerso en diferentes tipos de actividad y sistemas de comunicación, no solo se transforma por ellos, sino que es capaz de mantener sus aspectos esenciales, trascendiendo lo inmediato, a través de fines y objetivos sociohistóricos que surgen en su desarrollo.

Siguiendo este razonamiento se puede decir que la función reguladora de la personalidad es su aspecto distintivo. Ello significa que la personalidad, a través de las distintas formaciones psicológicas que la integran, es el nivel regulador superior del psiquismo humano.

Sin embargo, si se enfoca como un conjunto de propiedades psíquicas se pierde su esencia, convirtiéndose en algo que no permite explicar su potencialidad en la regulación del comportamiento.

Otro aspecto importante a señalar es que cuando se habla de la función reguladora de la personalidad no se refiere a la motivación, como tradicionalmente ha sido enfocada (como conjunto de necesidades y motivos

independientes de los procesos de la cognición humana), sino a la unidad indisoluble de lo cognitivo y lo afectivo como principio esencial básico de la función reguladora de la personalidad.

De esta forma, lo cognitivo se integra de forma activa al sistema regulador de la personalidad, sobre todo a través de su función más compleja que es el pensamiento, pero también a través de otros procesos psicológicos como la percepción, el lenguaje. A su vez, la elaboración más compleja de la personalidad tiene en su base sus principales necesidades y motivos. En este proceso, tanto sus rasgos caracterológicos como sus capacidades, habilidades y otras particularidades psicológicas, se convierten en medios para lograr los fines principales que la personalidad se plantea ante sí.

Llegado a este punto del análisis pudiéramos decir que la personalidad no es un conjunto de rasgos ni de propiedades, sino un sistema integral cuya esencia es la jerarquía de motivos, orientada y regulada por la participación consciente del sujeto en la dirección de su comportamiento, por medio de las formaciones motivacionales conscientes de la personalidad.

También es necesario destacar que las motivaciones principales de la personalidad están estrechamente vinculadas a la autovaloración del sujeto, lo que se expresa de forma muy clara en las vivencias que este experimenta en relación con su autoestima, en dependencia del nivel de realización que alcanza cuando participa en las actividades que expresan estas motivaciones.

Se podría decir por lo tanto, que la personalidad es un complejo sistema que integran formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad, las cuales se organizan de manera activa alrededor de la jerarquía de motivos del hombre, con una participación muy dinámica de su autoconciencia (González Rey, 1982).

Para comprender la personalidad como el nivel regulador superior y más organizado de lo psíquico, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo se constituye en un principio teórico y metodológico fundamental. Solo sobre la base de este principio puede comprenderse a la personalidad como sujeto de la actividad, como sujeto activo que se autodetermina y que mantiene una relativa autonomía en el medio que lo rodea.

Una posición muy difundida hoy día, cuyo origen está en la psicología diferencial y en la psicometría, como expresión metodológica para evaluar a un hombre concreto, es la de valorar la personalidad mediante el análisis de rasgos o cualidades abstractas que dan lugar a un comportamiento específico.

A este planteamiento se contrapone el análisis realizado para demostrar, que la forma en que una cualidad participa en la regulación de la conducta depende, tanto del sentido como del significado que esta tiene para los objetivos principales que el sujeto se ha propuesto alcanzar, en correspondencia con su jerarquía de motivos.

De esta manera, mientras más activo es el papel del sujeto sobre sus rasgos y cualidades característicos, a partir de un proceso de reflexión y valoración que le permita incorporarlos a sus fines más importantes, mayor será el potencial de autodeterminación sobre su conducta. Sin embargo, cuando un rasgo o cualidad de la personalidad participa con una elevada rigidez en la regulación del comportamiento, conspirando incluso contra algunos de los fines propuestos, entonces se convierte en un elemento que conspira contra el desarrollo pleno e íntegro de la personalidad.

Este, evidentemente, es el resultado de una inadecuada educación, centrada más en la pasividad y dependencia de normas externas, que en la reflexión y participación activa en la regulación del comportamiento por el sujeto. Ello demuestra que la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en sus distintas formas de expresión, representa la particularidad funcional distintiva de la personalidad como instancia reguladora de la vida psíquica.

Otro de los grandes problemas que ha presentado el estudio y la investigación de la personalidad en la psicología es la tendencia a encerrarla en una definición acabada, apoyada esencialmente en un tipo de unidad psicológica constitutiva. Esta situación corrobora la tendencia a identificar la personalidad mediante unidades estables, definidas por contenidos psicológicos concretos (como rasgos, valores, actitudes, factores, etcétera).

En los manuales de psicología, por ejemplo, se identifica a la personalidad con el carácter, el temperamento y las capacidades, sin precisar cómo participan estas cualidades en la regulación de la actividad del sujeto. Existe el criterio de que el estado actual en que se encuentra la investigación y elaboración teórica en el estudio de la personalidad, no permite ofrecer una definición acabada que oriente su investigación en el campo empírico.

Hasta el presente, en los intentos de adoptar una definición, algunos autores se han orientado hacia los aspectos más generales que la integran, mientras que otros se centran más en sus funciones.

Por ejemplo, algunos la definen por la capacidad que tiene el hombre para autodeterminarse, sin referirse a las distintas formaciones o particularidades que caracterizan su esencia reguladora. Otros definen los elementos o niveles que forman la personalidad como sistema.

Por lo tanto, resulta necesario hacer algunas consideraciones que posibiliten mayor claridad al abordar la personalidad como objeto de estudio:

* La personalidad es una formación compleja que está muy lejos de poder reducirse a un conjunto de propiedades psicológicas.

* El análisis de la estructura y el contenido de la personalidad debe realizarse a partir de su comprensión como un conjunto de diferentes niveles

de regulación, en los cuales participan distintas formaciones psicológicas, cualidades y propiedades psíquicas.

* La personalidad la integran todas aquellas formaciones, propiedades y contenidos que caracterizan, con cierta estabilidad, la proyección integral del sujeto en distintas áreas de su vida, así como las formas, medios y procedimientos que él utiliza para ello.

Creemos además, que para la elaboración de una concepción psicológica integral de la personalidad, es necesario considerar, a partir de las posiciones teóricas antes tratadas, la vía de formación de la personalidad infantil, o sea, revelar las particularidades de las interacciones de los niños y las niñas de diferentes edades con el medio que los rodea y comprender las leyes psicológicas de la formación de la personalidad en cada etapa del desarrollo.

Ello implica que solo un enfoque genético, elaborado sobre material experimental, permitirá comprender la personalidad como una estructura que surge en el proceso de la vida y de la actividad del sujeto, y por lo tanto, descubrir su esencia psicológica.

A este objetivo están dedicados los epígrafes siguientes.

Determinantes del desarrollo de la personalidad. Su interrelación

El desarrollo del hombre como sujeto es un proceso complejo y contradictorio. Como ya se ha analizado, en los primeros años de la vida el ser humano es un individuo portador de psiquis, pero desprovisto de personalidad, por lo tanto es incapaz de regular de forma consciente y estable su comportamiento. Por ello se plantea que, si bien es cierto que la personalidad es parte del mundo interno, psicológico, del hombre, no todo contenido psicológico es personalológico, lo cual quiere decir que la personalidad se forma en el desarrollo psicológico como parte de este, pero posee una especificidad cualitativa diferente.

La personalidad representa el nivel superior de estructuración y organización de determinados contenidos psicológicos. Estos contenidos se caracterizan por la estrecha unidad de elementos cognitivos y afectivos, lo que posibilita su participación efectiva en el proceso de regulación del comportamiento.

Muchos estudiosos de la personalidad coinciden en ubicar el posible origen de su surgimiento alrededor de los tres años, cuando comienza a ponerse de manifiesto esa importante formación psicológica, que es uno de los logros más significativos del desarrollo psíquico en la edad temprana, denominada autoconciencia, a partir de la cual el niño y la niña empiezan a reconocerse como un ser diferente e independiente de los demás.

Por lo tanto, el desarrollo de la personalidad posee sus cimientos en los momentos iniciales de la vida, cuando los procesos psicológicos, aún elementales y fragmentados van alcanzado una complejidad y organización paulatinas, que permite hablar de una cierta organización de los contenidos y funciones psicológicas.

Para analizar cómo ocurre el proceso de formación de la personalidad, primero es necesario conocer cuáles son sus determinantes y la contribución de cada una de ellas en este proceso.

El desarrollo de la personalidad transcurre en diversas etapas de la vida que adquieren matices específicas de acuerdo con las regularidades que las caracterizan y es, además, un proceso que se produce de manera particular en cada individuo. En este intervienen múltiples factores e influencias que se concretan en tres categorías fundamentales: lo biológico, lo social y lo psicológico.

Cuando hablamos de lo biológico se hace referencia a las cualidades anatomofisiológicas del organismo y cerebro humanos y a la extraordinaria plasticidad y capacidad de aprendizaje de la actividad nerviosa superior, sin ello no puede surgir lo psicológico, ya que estos elementos son su sustrato material.

Por consiguiente, las particularidades de la actividad nerviosa superior y del sistema endocrino son condicionantes biológicas que mediatizan la interrelación del individuo con la sociedad. Todo ello determina la influencia de lo biológico en lo psicológico y viceversa.

Por supuesto que esta interrelación no es mecánica y adquiere su especificidad en cada sujeto. Lo social y las relaciones de que es portador actúan en el individuo en diferentes planos. La inserción en grupos e instituciones sociales hacen que la mediatización sea diferente.

En este sentido, el destacado psicólogo ruso L. S. Vigotsky planteó que cualquier función psíquica superior es externa porque fue social antes de ser interna. Ello nos lleva a la conclusión de que lo social no actúa de modo directo, lineal, sobre el individuo, sino que es mediatizado por sus condiciones internas, tanto biológicas como psicológicas.

Las psicológicas adquieren un creciente papel determinante en etapas posteriores en que el individuo, convertido en sujeto de su comportamiento, dirige su actuación con relativa independencia de las influencias externas.

Los contenidos sociales se mediatizan por el sujeto a través de sus necesidades, motivos y aspiraciones. En la búsqueda de niveles más complejos de autodeterminación e independencia el sujeto, en consonancia con sus recursos personológicos, alcanza crecientes posiciones activas hacia lo

social, lo selecciona, lo configura y lo transforma, a este y a sí mismo.

El crecimiento de la capacidad de autodeterminación permite que lo psicológico pase a un primer plano como determinante del desarrollo de la personalidad. Lo condicional se convierte en condicionante del proceso de interrelación entre el individuo y la sociedad.

De esta forma lo biológico, lo social y lo psicológico se mueven en un constante interjuego, con pesos diferentes a lo largo de la vida.

Así, en los primeros años de la vida, en el niño y la niña actúan con gran fuerza las necesidades primarias, ya que no cuentan con los contenidos y funciones psicológicas necesarias para trascender la inmediatez y aplazar o diferir en el tiempo la satisfacción de sus necesidades. Aparece como un ser egocéntrico, centrado en la individualidad y no en lo social. Paulatinamente se apropia de valores sociales, normas de relaciones y modos de actuar con los objetos.

En la edad escolar y aun en la adolescencia, a pesar del conjunto de formaciones psicológicas que poseen relativa estructuración y estabilidad, la regulación del comportamiento se encuentra determinada externamente, no se apoya en puntos de vista propios, los móviles del comportamiento se encuentran, en buena medida, en la aprobación de lo social o la evitación de la desaprobación o el castigo.

Con el surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil lo interno pasa a ocupar un lugar relevante en la determinación de la conducta, lo cual no es un resultado automático del desarrollo de la personalidad, ni de la edad cronológica, depende de las condiciones de vida y educación de cada sujeto. Esto no quiere decir que no se encuentren jóvenes y adultos en los que la opinión social y las normas externas (no personalizadas) constituyan reguladores más efectivos de su conducta, como consecuencia de un entorno social donde primen estereotipos rígidos y una insuficiente estimulación a la reflexión y a la problematización.

Por otro lado lo social opera con su historicidad. En este sentido lo sociohistórico actúa en tres niveles:

1. La sociedad y la cultura (en un momento histórico determinado).
2. Lo social-grupal (de acuerdo con los diferentes grupos en que se inserta el individuo).
3. Lo histórico-individual (la propia historia personal del individuo).

Por lo tanto cada individuo es portador de una síntesis del devenir histórico-social, grupal e individual.

La interrelación que se produce entre las determinantes del desarrollo, lo biológico, lo sociohistórico y lo psicológico se expresa en la definición de la categoría desarrollo, formulada por el eminente psicólogo L. S. Vigotsky.

Según este autor, el desarrollo es un proceso dialéctico complejo que se caracteriza por una periodicidad múltiple, una desproporción en el desarrollo de las diferentes funciones, la transformación cualitativa de unas formas en otras (metamorfosis) y una relación entre los factores internos y externos.

En el tránsito a lo interno, lo social se torna individual y lo psicológico alcanza su propia especificidad, convirtiéndose en ulterior mediatizador de las influencias externas.

En este tránsito no gradual se producen puntos críticos del desarrollo que son precisamente sus fuerzas motrices. Estas son las llamadas contradicciones que surgen y que cuando se solucionan de manera productiva para el sujeto conducen a saltos de progreso.

Hay autores que opinan que esta puede ser una alternativa de explicación y no la clave para explicar cómo se produce el desarrollo, dónde está su génesis o de qué depende la salud psíquica del individuo. En este sentido el desarrollo no puede concebirse como meta o fin, como un nivel estático y preestablecido que todo individuo debe alcanzar para convertirse en sujeto de su actuación.

Para que el desarrollo sea sinónimo de crecimiento y despliegue de las potencialidades del sujeto, de autoaceptación y autenticidad personal, de autonomía, independencia, seguridad, flexibilidad, de la capacidad de relacionarse con los demás desde la posibilidad de analizar y respetar sus opiniones, el desarrollo debe entenderse y promoverse como un proceso de intenso dinamismo.

De este modo la personalidad aflora como un sistema abierto, en constante proceso de intercambio de información y afecto con la realidad.

Para que el desarrollo de la personalidad se produzca en sentido de progreso, en tanto proceso de formación, despliegue y crecimiento del mundo interno del sujeto, tiene que establecerse determinada relación entre las exigencias sociales y las potencialidades de la personalidad del sujeto.

Si estas exigencias se ajustan o quedan por debajo de las posibilidades psicológicas del individuo se producen resoluciones poco productivas que detienen o hacen involucionar el desarrollo alcanzado.

Tampoco es favorable que las exigencias sociales excedan las posibilidades de la personalidad, ya que el no poder asumirlas hace que el individuo

retroceda a etapas anteriores del desarrollo o lo conduce a una enfermedad.

Por lo tanto lo más adecuado es que las exigencias sociales trasciendan las potencialidades de la persona para estimular la aparición de nuevos recursos y operaciones psicológicas.

El desarrollo de la personalidad es inseparable de la educación, que es una vía creciente de expresión de las influencias sociales y opera también por medio de los sistemas de actividades y de comunicación, mediante los cuales el individuo se inserta en la sociedad, cristalizando lo que resulta más significativo a un nivel social más general.

La influencia de lo social en el desarrollo de la personalidad, a través de las actividades y de la comunicación, ocurre en instituciones y de modo espontáneo. Estos son los espacios en que lo social alcanza un sentido personal en el individuo, integrándose a su personalidad, que se configura de modo irreplicable, singular y caracteriza su expresión individualizada.

La personalidad como instancia interna, psicológica, no puede concebirse como resultado directo de las influencias sociales, sino como un sistema de sentidos psicológicos que le sirven de base al sujeto para actuar en el medio social y autoperfeccionarse en lo personal (González Rey, 1982).

Estos sentidos psicológicos poseen para cada hombre un carácter único, irreplicable e individual, que tienen su vínculo con las exigencias sociales a que está sometido.

En este proceso el individuo se transforma en individualidad portadora de una personalidad, o sea, un ser social en su expresión concreta, convertido en sujeto psicológico de las relaciones sociales.

Se puede decir entonces, que la personalidad es la instancia psicológica donde se integra y articula la influencia de la sociedad en el plano de la subjetividad individual.

Lo social cristaliza en los diferentes grupos e instituciones de la sociedad que se integran por diversos sujetos, cuyas interrelaciones configuran lo que llamamos sociedad. Lo social se encuentra en la personalidad del individuo y a su vez los individuos, en virtud de los recursos psicológicos que han logrado en su devenir histórico-social, incorporan a la sociedad su síntesis subjetiva.

La personalidad es la instancia integradora de la expresión singular e irreplicable en la subjetividad del individuo, de todo el acervo cultural y social del cual es portador en el momento de su historia social y personal que le ha tocado vivir.

El papel de las condiciones de vida y educación

El desarrollo de la personalidad depende de múltiples condiciones. Esclarecer las mismas constituye una tarea fundamental de muchas ciencias: la psicología, la pedagogía, la fisiología, la antropología, entre otras. Dentro de este proceso resulta indispensable establecer sus regularidades con el objetivo de establecer las causas y los factores condicionantes y conocer cómo se produce el tránsito de una etapa a otra del desarrollo.

Igualmente resulta necesario determinar lo que puede atribuirse a las estructuras y funciones biológicas que están dadas genéticamente y lo que corresponde a las condiciones de vida y educación y, consecuentemente, todo lo que puede hacerse para posibilitar el máximo desarrollo de todas las potencialidades.

Numerosas experiencias se han dirigido a tratar de definir cuál de estos aspectos, lo biológico o lo social es lo principal o determinante para el desarrollo. En otras, los hechos de la realidad se han interpretado para sedimentar y consolidar una u otra posición.

En este sentido, investigaciones como la de la psicóloga rusa Ladiguina Kots, quien crió un bebé chimpancé en las propias condiciones de vida y educación en las que crió a su propio hijo durante los tres primeros años de vida, o los hallazgos del psicólogo indio Rid Singh, quien en las primeras décadas del siglo veinte dio a conocer el caso de las niñas-lobas,

Kamala y Amala, posteriormente confirmado por un caso similar, más cercano en 1986, en que el mundo conoció la muerte de Ramu, preadolescente, también sometido a semejantes condiciones, han permitido arribar a dos conclusiones fundamentales:

1. Sin la existencia de un cerebro humano no es posible el establecimiento de cualidades psíquicas humanas.
2. El cerebro humano por sí solo no determina el surgimiento de las cualidades psíquicas humanas.

Es decir, el psiquismo humano no surge sin condiciones humanas de vida. En el cerebro de un niño o una niña, recién nacidos, no existen los rasgos de las cualidades psíquicas inherentes a la conducta humana, sin embargo, sí poseen la facultad de adquirir todo aquello que le transmiten las condiciones de vida y la educación, aunque, en ocasiones, esta capacidad puede estar tristemente limitada.

La capacidad de aprendizaje y una extraordinaria plasticidad son las particularidades más importantes del cerebro humano, que lo diferencian de los animales. En estos una gran parte de la materia cerebral ya está "ocupada" en el momento del nacimiento y en ella están fijados los meca-

nismos para la realización de las distintas formas de conducta transmitida por la herencia. En los seres humanos, por el contrario, una parte considerable del cerebro "no está ocupada"; "está limpia" y por consiguiente, está en disposición de tomar y fijar aquello que le aporta la vida y la educación.

En la actualidad las principales tendencias existentes sobre las concepciones del desarrollo psíquico humano coinciden en que en este desarrollo desempeñan un papel importante tanto las estructuras internas, constitucionales, biológico-funcionales, como las condiciones externas, sociales, culturales y educativas.

La divergencia estriba en la valoración de cuáles de estas condiciones son las determinantes y esto agrupa a los científicos en dos grandes campos: los que consideran los factores internos como los fundamentales y los que, en oposición, señalan a los factores externos como los determinantes.

Históricamente muchos teóricos de la ciencia psicológica han tratado de fundamentar una u otra posición y han ido desde posiciones extremas, polarizando bien lo interno, como es el caso de la teoría de los instintos de McDougall, el psicoanálisis de Freud o el maduracionismo de Gesell, bien polarizando lo externo, léase el sociologismo de Durkheim o el conductismo de Watson y Skinner.

Otros han asumido una actitud más contemporizadora, estableciendo la doble consideración de la herencia y el medio, de lo hereditario y lo adquirido, dando origen a numerosos enfoques que pueden resumirse en tres grandes vertientes: la teoría de la convergencia de Stern, la concepción de la adaptación de Piaget y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, los cuales coinciden en la aceptación de ambos factores, pero difieren al considerar cuál es el determinante.

En este sentido es necesario señalar que las ideas de Vigotsky y los demás integrantes de la escuela histórico-cultural acerca del papel de la educación en el desarrollo psíquico del ser humano tienen su raíz mucho antes del nacimiento de la psicología como ciencia.

Así, ya en el siglo XVII, J. A. Comenius señaló el papel de la educación en la formación de las cualidades intelectuales del ser humano, destacando de esta forma la influencia del factor social sobre el desarrollo psíquico. En este sentido refirió que si hemos de saber algo, hay que aprenderlo, y teniendo, ciertamente la mente como tabla rasa, nada se sabe hacer, ni hablar, ni entender, sino que hay que ejercitarlo todo desde su fundamento. Así dejó sentado que a todos los que nacieron humanos les es precisa la enseñanza.

En el siglo XVIII, J. J. Rousseau y J. H. Pestalozzi coincidieron al plantear que existen potencialidades inherentes a la "naturaleza humana"; que se desarrollan de manera gradual con la ayuda de la estimulación y ejercitación.

que tienen lugar en el proceso educativo.

Rousseau consideraba que nacemos desprovistos de todo, que todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación, que nacemos capaces de aprender, pero no sabiendo nada.

Para Pestalozzi los niños eran seres dotados con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin devolver ninguna de ellas: botones no abiertos todavía, que cuando se abrían, cada una de las hojas se desarrollaba, ninguna quedaba atrás. Así consideraba debía ser el proceso de la educación.

En la actualidad la concepción histórico-cultural se constituye como la construcción más acabada e integradora de la explicación acerca de la estructura, el contenido y la génesis de la psiquis humana.

Desde el punto de vista metodológico este enfoque plantea la relatividad de las explicaciones científicas sobre los procesos que se encuentran en la base de lo psíquico y su relación con lo social, lo cultural e histórico y lo personal (Arias, 1998).

Como señaló con razón L. S. Vigotsky, ninguna de las cualidades psíquicas, específicamente humanas, tales como el pensamiento lógico, la imaginación creadora y la regulación voluntaria de las acciones, entre otras, puede surgir solo mediante la maduración de las capacidades orgánicas. Para la formación de estas cualidades se necesitan determinadas condiciones sociales de vida y educación.

El rol que desempeña el medio en el desarrollo psíquico infantil se resuelve de diferentes formas, en dependencia de la comprensión que se tenga de la naturaleza general del proceso genético que se estudia. Aquellos autores que reconocen el importante papel que desempeña el medio social en el desarrollo del individuo, pero desde un punto de vista metafísico, consideran que este influye sobre el ser humano al igual que el medio biológico lo hace sobre la cría de los animales. En realidad, es obvio que en ambos casos resultan diferentes no solo el medio, sino los procedimientos de su influencia sobre el proceso de desarrollo.

En este caso se confirma, por múltiples evidencias científicamente demostradas, que el medio social no es simplemente una condición externa, sino la verdadera fuente del desarrollo infantil, ya que en este se hallan contenidos todos los valores materiales y espirituales, en los cuales están encarnadas las capacidades del género humano.

Además, el reconocimiento de la influencia decisiva que ejercen en el desarrollo psíquico las condiciones de vida y educación, no niega en ningún momento la lógica especial de este desarrollo, ni la existencia en este de

determinado automovimiento.

Resulta evidente que cada nuevo nivel de desarrollo psíquico sigue lógicamente al anterior, y que el tránsito de uno a otro está condicionado no solo por causas externas, sino también internas, que determinan una nueva posición social de desarrollo.

El papel de la actividad y la comunicación

Desde su nacimiento y aun antes, tanto el niño como la niña, se ponen en contacto con la cultura espiritual y material creada por la humanidad. Esta familiarización ocurre no de manera pasiva, sino dinámica durante el proceso de la actividad, de cuyo carácter y de las particularidades de las relaciones que los pequeños establecen con las personas que los rodean, depende en gran medida el proceso de formación de su personalidad.

De acuerdo con esta comprensión de la ontogénesis de la psiquis humana, el estudio sobre el papel de las propiedades congénitas del organismo y la maduración de este, constituyen una condición necesaria, pero no la fuerza motriz del proceso que se analiza. En este sentido crea las premisas anatomofisiológicas para la formación de nuevos tipos de actividad psíquica, pero no determina ni su contenido ni su estructura.

A la vez que se reconoce la gran importancia que tienen para el desarrollo psíquico infantil las particularidades orgánicas generales e individuales, así como el proceso de maduración de estas en la ontogénesis, es necesario destacar también que estas particularidades constituyen solamente las condiciones, las premisas necesarias y no las fuerzas motrices de la formación de la psiquis humana y de la personalidad.

En este caso es necesario retomar el planteamiento de Vigotsky con respecto a que ninguna de las cualidades psíquicas específicamente humanas puede surgir solo mediante la maduración de las capacidades orgánicas, ya que para la formación de este tipo de cualidades se necesitan determinadas condiciones sociales de vida y educación, lo cual reafirma el postulado sobre la herencia social y el legado de las obras de la cultura material y espiritual creadas por la sociedad.

Ahora bien, en este punto del análisis, se pudiera preguntar, *¿cómo incorporan el niño y la niña la experiencia social plasmada en los objetos de la cultura con los cuales comienzan a relacionarse desde el momento de su nacimiento?* Resulta obvio que no dominan de manera independiente toda la experiencia social que la humanidad en su largo devenir ha plasmado en los objetos de la cultura material y espiritual. Es precisamente con ayuda del adulto, durante el proceso de comunicación con las personas que los rodean, que los pequeños se apropian de los modos de actuar con los objetos, así como de sus cualidades y relaciones esenciales.

En relación con esto, surge un problema importante y poco estudiado en la psicología infantil: el problema de la comunicación del niño y la niña con otras personas, así como el papel de la comunicación para el desarrollo psíquico en los diferentes niveles genéticos.

La comunicación es uno de los factores más importantes en el desarrollo psíquico general del ser humano. Ella está dirigida a la satisfacción de una necesidad particular del mismo. La necesidad de comunicación es una necesidad independiente, es decir, irreducible a las demás (por ejemplo, a la necesidad de alimento y calor, a la necesidad de impresiones y actividad, a la necesidad de arriesgarse al peligro).

La necesidad de comunicación consiste en el afán de conocerse a sí mismo y de conocer a los demás (Lisina, 1981) Y puesto que este conocimiento está estrechamente entrelazado con la actitud hacia otras personas, pudiera decirse que la necesidad de comunicación es el afán de valoración y autovaloración: de valoración de otra persona, de esclarecimiento de cómo esta otra persona valora la personalidad dada, y de autovaloración.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por esta autora, ya hacia los dos meses y medio de vida se puede constatar en los bebés la existencia de la necesidad de comunicación y es a lo largo de estos primeros siete años de vida que se familiarizan de manera gradual con las diferentes cualidades y propiedades de las personas. El adulto siempre sigue siendo motivo de la comunicación para ellos y constantemente algo varía en esta persona que los estimula cada vez más a la actividad.

En este sentido afirma que la comunicación con el adulto solo constituye, en la mayoría de los casos, una parte de la interacción más amplia del niño y la niña con el adulto, interacción que está estimulada por sus necesidades.

Las investigaciones realizadas por esta y otros autores demuestran que, el carácter de la comunicación con los adultos y otros pequeños varía y se complica a lo largo de la infancia, adquiriendo diferentes formas: contacto emocional directo, comunicación mediante el lenguaje y actividad conjunta.

El desarrollo de la comunicación, la complejidad y el enriquecimiento de sus formas permiten a los pequeños, cada vez más, nuevas posibilidades para asimilar, con la ayuda de las personas que los rodean, diferentes tipos de conocimientos y habilidades, lo cual tiene una importancia de primer orden para todo el proceso de desarrollo psíquico.

También resulta indispensable analizar que la asimilación de la experiencia social se produce de forma activa y no pasivamente, en los diferentes tipos de actividad que el niño y la niña realizan. En este sentido los diferentes tipos de actividad adquieren una significación relevante por la influencia decisiva que ejercen en el desarrollo psíquico.

Por ello se han realizado numerosas investigaciones sobre las particularidades del juego, del estudio y del trabajo en las diferentes edades, sobre la influencia de estos tipos de actividad en el desarrollo de los distintos procesos psíquicos y sobre la formación de la personalidad en general.

En ellas se ha puesto de manifiesto que, en el proceso de desarrollo infantil, como todo proceso dialéctico, surgen contradicciones relacionadas con el tránsito de un estadio a otro.

Una de las contradicciones fundamentales de este tipo es la contradicción que existe entre las posibilidades fisiológicas y psicológicas crecientes del niño y la niña y las formas de relacionarse con las personas que los rodean y con los tipos de actividad que se habían formado previamente.

Uno de los criterios que más refuerza el papel que desempeñan la actividad y la comunicación en el desarrollo de la personalidad infantil es la forma en que se resuelven estas contradicciones, que con frecuencia adquieren el carácter dramático de las *crisis de las edades*: ello requiere de nuevas formas de relación y comunicación con las personas que rodean al niño y la niña y la formación de nuevos tipos de actividad acordes con el nivel de desarrollo físico y psíquico alcanzado, lo cual les permite asumir una nueva posición social de desarrollo.



EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO EN EL PRIMER AÑO DE VIDA

La necesidad de impresiones sensoriales y afectivas desde la etapa prenatal

No resulta novedoso, pero sí indispensable, abordar la importancia que tiene el período prenatal para el desarrollo posterior del ser humano. Numerosas investigaciones comprueban la necesidad de que en esta etapa las madres estén sometidas a condiciones especiales de vida y alimentación, para proporcionarle al futuro lactante los nutrientes materiales y espirituales que garanticen su óptimo desarrollo, tanto desde el punto de vista físico como psíquico.

Se pudiera decir en este sentido, que el feto no es un transeúnte pasivo en el vientre de su madre. Patea, cambia de posición, flexiona su cuerpo, da vueltas, mueve los ojos, traga, cierra los puños, hipea y se succiona el pulgar. Responde tanto a sonidos como a vibraciones, indicando que puede oír y sentir (Grimwade, Walker y Word, 1970; Sontag y Wallace, 1934, 1936, citados por D. E. Papalía y S. W. Olds, 1985).

También, que los fetos varían en cuanto al nivel de su actividad, su tipo de movimiento, así como en la regularidad y velocidad de su ritmo cardíaco. Ello confirma el criterio de que, aun dentro del vientre, cada uno de nosotros es único.

Es importante reconocer, que ya desde el momento de la concepción y a través de toda nuestra vida estamos sometidos a millones de influencias ambientales. Así, todo lo que acontece con la madre, el alimento que ingiere, las enfermedades y tensiones que sufre, las radiaciones que recibe, incluso las emociones que siente, todo puede afectar al bebé dentro del vientre.

Por ello, hoy en día se habla aun de la necesidad de una pedagogía prenatal que oriente a la familia qué hacer para estimular adecuadamente al bebé desde el momento en que está en plena formación y desarrollo, de una manera conscientemente dirigida.

Es evidente también que los niños y las niñas se comportan de manera muy especial desde que nacen, unos pueden sacar y meter la lengua todo el tiempo, otros hacer movimientos rítmicos de mamar, otros no hacer lo uno ni lo otro. Algunos sonríen a menudo, otros no lo hacen. También es cierto que la forma en que el recién nacido reacciona puede proporcionar señales importantes del desarrollo psicológico posterior.

Otra arista importante de esta situación es que los padres, a su vez, actúan en correspondencia con las reacciones características de sus niños. Así responden de manera muy diferente a un bebé tranquilo, que a uno excitable; a un bebé que pueden tranquilizar fácilmente que a uno que llora inconsolablemente; a uno que parece estar alerta al ambiente, que a otro que "vive en su propio mundo":

Es precisamente este interjuego, que se produce entre las características propias del pequeño y las del medio familiar en que este se inserta, el que va conformando la peculiaridad del desarrollo psíquico de cada persona y por supuesto de su personalidad.

Nadie puede dudar que la forma en que los padres y las madres tratan a sus hijos puede determinar, en gran parte, las cualidades básicas de la personalidad.

Lo cierto es que, aun antes de su nacimiento y, por supuesto, mucho más después, el ser humano requiere para su normal desarrollo, de las más variadas y numerosas impresiones sensoriales y afectivas que garanticen el creciente papel de la corteza cerebral en su actividad vital.

Ello se debe a que, cuando la corteza cerebral comienza a actuar aún no está terminada su formación, ni en el aspecto estructural (anatómico), ni mucho menos en el funcional. Por eso, para su funcionamiento, requiere estímulos que garanticen su actividad y su desarrollo anatómico y funcional.

En este sentido se afirma incluso, que la satisfacción de la necesidad de impresiones externas es tan necesaria para el sistema nervioso central, para su funcionamiento, como la satisfacción de la necesidad de sueño y otras necesidades orgánicas del niño y la niña.

Se sabe, además, que la actividad neuropsíquica y la conducta del niño y la niña (por ejemplo, el desarrollo de sus movimientos) no son el resultado solamente de la maduración orgánica del sistema nervioso. Por ello, para garantizar un desarrollo neuropsíquico normal no basta con preocuparse de su alimentación y de un cuidado higiénico correcto, es preciso brindarle la educación necesaria.

La educación en la edad temprana se determina por el sistema de influencias que provoca ciertas reacciones en los pequeños y organiza su actividad neuropsíquica. En este sentido se señala cómo el *déficit de educación*, incluso en los individuos más cuidadosamente alimentados y atendidos puede conducir a un retardo en su desarrollo motor, intelectual y hasta físico.

Puede decirse que lo que diferencia especialmente al lactante del recién nacido es su vida emocional. El estado emocional indiferenciado o negativo del recién nacido se transforma a fines del primer mes, ya veces a comienzos del segundo, en un estadio que expresa emociones positivas. Estas emociones se presentan en la forma del llamado *complejo de animación*. En respuesta a la estimulación externa, el bebé comienza a sonreír, a mover rápidamente los brazos y las piernas, a respirar aceleradamente, a veces a balbucear. Al mismo tiempo sus ojos empiezan a brillar animadamente ya tratar de alcanzar la fuente de estimulación con todo su cuerpo.

El surgimiento de la necesidad de impresiones externas cambia, por tanto, todo el carácter de la vida emocional del lactante. Por ello, mientras más impresiones reciba el pequeño, con más fuerza se manifestarán la reacción de concentración y las emociones positivas.

Por otra parte, se afirma por algunos autores que la necesidad de impresiones externas es la base para el desarrollo de otras necesidades sociales del lactante, como lo es la necesidad de comunicación con los adultos que lo rodean.

En este caso resultan de sumo interés las conclusiones a que se arriban, a partir de numerosas observaciones realizadas, con respecto a que cuando el niño y la niña comienzan a distinguir los rostros, prefieren a las personas que se comunican con ellos, más que a las que los alimentan y cuidan. Los rostros de estas personas provocan en ellos sonrisas, reacciones vocales, movimientos vivos.

También se refiere al hecho de que los lactantes que asisten a instituciones infantiles se alegran mucho más al ver a las educadoras que les hablan y juegan con ellos, que a las madres que vienen a alimentarlos.

En este sentido se plantea que preocuparse y cuidar bebés en forma constante y hábil es conveniente para su bienestar emocional, pero no parece influir en su desarrollo cognoscitivo (Clarke-Steward, 1977). Para ello, al parecer, se requieren ciertos tipos específicos de interacción activa. Se requiere mirarlos, hablarles y jugar con ellos. Es en extremo importante la clase de estimulación dada por quienes los cuidan como respuesta a su comportamiento.

Para desarrollarse intelectualmente, es preciso que ellos deseen explorar lugares, personas y objetos nuevos en su mundo. Para obtener la confianza

en sí mismos que los haga capaces de investigar lo desconocido necesitan la aprobación del adulto. Armados de esta confianza pueden salir a conquistar nuevos mundos más allá del hogar.

Investigaciones realizadas confirman la importancia del ambiente del hogar como influyente en el desarrollo intelectual. Elardo, Bradley y Caldwell (1975) y Bradley y Caldwell (1976) observaron varios aspectos de ambientes hogareños y comprobaron que los niños y las niñas que mostraban un incremento progresivo en las puntuaciones de las pruebas que les aplicaron, por lo general, tenían madres que mantenían vínculos estrechos con ellos: los estimulaban y desafiaban a desarrollar habilidades nuevas y les proporcionaban distintos materiales de juego para mejorar su desarrollo. Sin embargo, los padres de aquellos cuyas ejecuciones declinaban eran menos exitosos en organizar el ambiente de sus hijos.

Esto nos lleva a una importante conclusión, que ya se trató anteriormente, cuando se analizaban los aspectos teóricos y metodológicos, que no pueden dejar de tenerse en cuenta, al planteamos una concepción general del desarrollo de la personalidad, como lo es la relación tan estrecha e indisoluble que existe entre lo cognitivo y lo afectivo, base para el desarrollo de una personalidad armónica y multilateralmente desarrollada.

Reflejos incondicionados y condicionados.

Importancia del horario de vida

Todas las funciones cerebrales, incluso las más complejas que son la base material de los fenómenos psíquicos, se realizan mediante actos reflejos. Estos reflejos pueden ser de dos tipos: incondicionados y condicionados.

Los reflejos *incondicionados* son aquellos reflejos innatos, presentes al nacimiento, más o menos invariables, y que se efectúan básicamente por las secciones del sistema nervioso central, situadas por debajo de la corteza cerebral: subcorteza y médula espinal.

Estos reflejos permiten una determinada adaptación del organismo a las condiciones del medio ambiente y desempeñan un papel indispensable en la supervivencia del sujeto. Mas esta adaptación se logra solamente dentro de límites estrechos, pues generalmente se dan como respuesta a estímulos relativamente poco numerosos, teniendo un carácter generalizado y poco variable. Son reflejos innatos y constantes que permiten una adaptación relativamente imperfecta del organismo a las condiciones variables de vida.

Podríamos preguntarnos entonces, *¿qué traen el niño y la niña al nacer?* Traen un grupo de reflejos incondicionados que permiten su supervivencia, a saber:

* Reflejos de supervivencia, relacionados directamente con las funciones vitales del organismo: deglución, respiración, circulación, excreción, succión, entre otros.

* Reflejos de defensa o aquellos reflejos que permiten el alejamiento de un irritador nocivo.

* Reflejos de orientación o de acercamiento a un estímulo nuevo o inusual.

* Reflejos atávicos o retrógrados que expresan períodos anteriores del desarrollo filogenético: el reflejo del agarre (*grasping reflex*), el reflejo de Moro, el reflejo natatorio, entre otros.

De los reflejos de supervivencia uno de los más importantes en el desarrollo infantil lo constituye el reflejo de succión, que permite la alimentación del recién nacido. Si se observa que este reflejo no se manifiesta o se presenta con limitaciones, ello puede ser índice de problemas en su desarrollo, por lo que todo aquel que tenga que ver con la educación en estas edades debe estar muy al tanto de la manifestación de este reflejo para tomar las medidas pertinentes.

El reflejo de defensa permite que el recién nacido, en cierto sentido, luche por su supervivencia. Si, por ejemplo, se toma un alfiler y se pincha un brazo al neonato, este lo retirará de inmediato por simple acción refleja, sin que medie una orden directa de la corteza cerebral. El reflejo de defensa suele acompañarse de llanto inmediato, por lo que el mismo puede ser indicio de una estimulación nociva que esté actuando sobre este y obliga a prestarle la atención más inmediata.

Por el contrario, el reflejo de orientación lleva a una conducta activa del organismo a aproximarse a todo estímulo inusual que entre en su campo visual. Una luz brillante, un sonido destacado, atrae enseguida al recién nacido, que tiende su rostro en dirección a la fuente de estímulo. Se plantea que este reflejo es la base de la reacción de asombro, característica del interés cognoscitivo del niño y la niña al final del primer año de vida. En este sentido, los estudiosos del tema señalan que de no estimularse apropiadamente este reflejo de orientación, el mismo desaparece a las dos semanas de vida, perdiéndose, por lo tanto, una importante fuente del desarrollo psíquico del bebé. Por ello es que se debe estimular su permanencia desde el mismo momento del nacimiento.

Los reflejos atávicos, como su nombre lo indica, se refieren a todas aquellas manifestaciones reflejas que son indicadoras de períodos superados del desarrollo filogenético y ontogenético, y que aún permanecen hasta determinado momento del desarrollo del individuo. La generalidad de la bibliografía especializada señala que estos reflejos tienen un carácter *patognomónico*, es decir, que son índices de probable patología, cuando se

observa que permanecen más allá de un tiempo prudencial, tal como es el caso del reflejo de Moro o el de prensión, que presentes durante los primeros meses del nacimiento, deben haber desaparecido hacia finales del tercer mes de vida.

No obstante, hay autores que plantean que estos reflejos tienen una significación en el desarrollo infantil y que deben estimularse para garantizar su permanencia. Tal es el caso del reflejo natatorio, que antes no se estimulaba y que, sin embargo, hoy en día, lo es desde las etapas más tempranas, en que los bebés son introducidos en piscinas para que naden desde los primeros días de nacidos, lo que determina una permanencia del reflejo y se posibilita la natación desde las edades más tempranas. Los niños y las niñas en quienes este tipo de reflejo ha permanecido mediante la estimulación presentan características motoras muy relevantes, y en este sentido las experiencias realizadas son muy destacadas.

Pero, los reflejos incondicionados no pueden garantizar el desarrollo del individuo, por la adaptación limitada que permiten, y se exigen otras formas de respuestas menos regulares y capaces de cambios de acuerdo con las modificaciones de las condiciones del medio. A estas formas nuevas y cambiables de reacción, que se forman en el curso de la vida del organismo y que se realizan por la mediación de la corteza cerebral, es a lo que se denominan reflejos condicionados.

Cuando se instaura un reflejo *condicionado*, un estímulo que anteriormente tenía una connotación indiferente para el individuo, se hace señal de otro estímulo que tiene una significación vital directa para el organismo, como puede ser, por ejemplo, en el caso del lactante el sonido provocado por la manipulación del biberón, que se convierte en señal del estímulo incondicionado, en este caso, el alimento que saciará su hambre. Es decir, el estímulo indiferente hasta ese momento ha adquirido una función de señal.

Esto permite dividir a los estímulos en dos tipos: incondicionados, cuando motivan los reflejos de este tipo y condicionados, y por tanto con función de señal, cuando forman los reflejos condicionados.

Esta formación de reflejos condicionados presupone la formación en el cerebro de conexiones nerviosas temporales que anteriormente no existían, conexiones que en el caso del hombre se forman a nivel de la corteza cerebral.

Los reflejos incondicionados no definen ni determinan el curso del desarrollo o su ulterior evolución; sobre su base es necesaria la actividad reflejo condicionada de la corteza cerebral, lo que se da en función de las condiciones de vida y educación en que se desenvuelve el sujeto. El tiempo de formación de los reflejos condicionados va a depender de la fuerza de los reflejos incondicionados con los cuales se asocian, y de la estabilidad de la

excitabilidad de la corteza cerebral, y a su vez, de la existencia de procesos dominantes en la actividad analítico-sintética de la corteza cerebral.

Ello puede ejemplificarse en la reacción de succión del recién nacido.

En un principio esta reacción (reflejo incondicionado) surge ante el contacto con el pezón del seno materno o el biberón en la mucosa bucal del lactante, y la misma constituye un proceso dominante, la alimentación. A los 9-15 días la reacción se presenta cuando se le coloca al niño o la niña el babero, que ha cobrado una función de señal, en este caso de la satisfacción de la necesidad de ingestión del alimento, sin que sea ya necesario estimular su mucosa bucal.

Posteriormente, luego de dos semanas; basta con que se coloque al bebé en posición de amamantar para que se desencadene el reflejo de succión y que, interesantemente, no surge si no se alimenta en esa posición, como sucede cuando se le da el biberón acostado en la cama. De ahí la importancia que cobra para la manifestación de este reflejo que la educadora en el centro infantil o la madre en el hogar, adopte la posición correcta a la hora de alimentarlo.

La dinámica de la formación de los reflejos condicionados sigue un complejo proceso de fases y condiciones que son indispensables tener en cuenta:

En primer lugar, para que se forme es preciso que el estímulo se convierta en señal del reflejo condicionado, actúe de manera simultánea con el estímulo incondicionado, o mejor, que lo preceda de un tiempo breve.

En segundo término, la presencia del estímulo condicionado no implica que se dé la formación inmediata del reflejo condicionado, pues al principio solo causa una reacción local y no se forma todavía el reflejo.

En tercero, la repetición del estímulo crea una inhibición y concentración de la actividad cerebral, y el reflejo condicionado creado es aún inestable y de débil manifestación, y solo al repetirse de manera más o menos frecuente es que se vuelve estable. Se sabe que es estable cuando se da un breve período de latencia para su manifestación, se presenta de manera constante y hay una expresión exterior palpable del mismo.

El conocimiento de lo anterior tiene amplias connotaciones educativas, pues obliga al reconocimiento del reforzamiento y la repetición para la adquisición de las conductas que se deseen formar, y que no basta con una simple realización, o varias, para lograr la consolidación del reflejo condicionado que se pretende formar.

En síntesis, se puede señalar como condiciones básicas para la formación de

los reflejos condicionados las siguientes:

1. La rapidez de su formación depende del estado somático del niño o de la niña.
2. Es indispensable considerar el estado de excitabilidad de los centros subcorticales. Tal es el caso, por mencionar un ejemplo, cuando se pretende lograr el control de los esfínteres antes de tiempo, o sentar al niño o la niña en el orinal, cuando aún los centros subcorticales no están suficientemente maduros.
3. La corteza cerebral debe tener un estado óptimo de excitabilidad.
4. La fuerza de los estímulos incondicionados no debe ser excesiva.

Cuando los estímulos son muy fuertes se crea una inhibición protectora por parte de la corteza cerebral, y se dificulta la formación de los reflejos condicionados. Si se utiliza, por ejemplo, un sonido muy agudo o un tono de voz demasiado fuerte, esto inhibe al niño o a la niña y hay limitaciones para formar el reflejo.

5. El estado de los analizadores ha de ser normal.
7. Si los estímulos condicionados actúan de manera simultánea sobre varios analizadores se da una mejor formación del reflejo condicionado. Esto explica por qué es más adecuado que la maruga con que se estimula visualmente al niño o a la niña tenga sonido, o que la acción se acompañe de la voz del adulto, de esta manera se actúa sobre dos analizadores a la vez (el visual y el auditivo) y se consolida la formación del reflejo.
8. Las diferencias individuales han de ser consideradas al formar los reflejos condicionados.
9. Al formar un reflejo condicionado es importante la no presencia de otros estímulos ajenos fuertes. Si al intentar formar una conexión temporal cualquiera, como puede ser la reacción del bebé ante una maruga que se le muestra para estimular su presión, si se producen ruidos fuertes ajenos, se inhiben las partes restantes de la corteza cerebral, y se dificulta el reflejo condicionado que se pretende formar.

La actividad principal y fundamental de la corteza cerebral es la formación de estos reflejos condicionados, o sea, la organización de conexiones nerviosas temporales, dicho de otra forma.

Las implicaciones educativas de esta formación de reflejos es evidente y todo educador ha de poseer un conocimiento vasto de las condiciones en que se posibilita dicha formación, en particular en la organización de la vida de los niños y las niñas y la formación de hábitos, tanto en el centro infantil como en el hogar, por su repercusión posterior en la formación de cualidades positivas de la personalidad.

Llegado a este punto del análisis sería bueno preguntarnos, *¿cómo se forman los*

hábitos y qué repercusión tienen para el desarrollo adecuado de la personalidad infantil?

En primer lugar es bueno señalar que en las condiciones naturales de la vida los estímulos no existen aislados, sino que con frecuencia forman complejos o cadenas de estímulos. Visto de esta manera, un sonajero es un conjunto simultáneo de estímulos visuales, sonoros, táctiles y cinéticos.

A esta posibilidad de la corteza cerebral de agrupar estímulos o reacciones aisladas en complejos o sistemas, es lo que se denomina actividad sistematizadora, que se manifiesta no solamente en la posibilidad de formar reflejos condicionados al conjunto de estímulos, sino también a la relación entre estos estímulos, como puede ser la relación entre dos sonidos musicales, una diferencia en el orden de los estímulos, etcétera.

Ello posibilita que si se presentan dos estímulos nuevos que mantienen la misma relación que los conocidos, el organismo es capaz de reaccionar de la misma manera. Esto tiene gran importancia para la formación de las conexiones temporales y para la educación de los pequeños, pues permite entrever cómo es posible "trasladar" lo aprendido en determinadas condiciones a otras diferentes, pero que mantienen una misma relación. De esta manera, si se le enseña a un niño o una niña cómo actuar ante una situación determinada, no es necesario enseñarle todas las situaciones de la vida, pues las relaciones aprendidas en un tipo determinado de actividad se pueden generalizar a otras nuevas.

Algunas de estas condiciones se refuerzan por su repetición en una manera específica, se estabilizan los sistemas de conexiones temporales que los forman, y aparece el llamado estereotipo dinámico.

Un estereotipo dinámico no es más que un determinado conjunto de respuestas ante una serie de estímulos que se presentan de forma *relativamente* estable. La formación de estos estereotipos permite la reducción del gasto de energía nerviosa, aminora la fatiga y facilita el aprendizaje de las acciones, por desenvolverse las mismas por *vías* que son funcionalmente habituales.

La formación de los estereotipos dinámicos constituye la base fisiológica de la formación de hábitos. Cuando la educadora o la mamá *promueven* en los pequeños la realización de un conjunto de acciones y este las realiza siguiendo determinado orden y secuencia, se forman estereotipos dinámicos a *nivel* cortical que facilitan la formación del hábito. De ahí la importancia de realizar las acciones siempre de una determinada manera, con paciencia y comprensión, para garantizar la adecuada instauración del estereotipo que, elaborado de forma consciente en un inicio, se automatiza por la repetición y se *vuelve* relativamente estable.

Por ello es que, una vez formado el hábito, deben mantenerse las mismas condiciones en que se produjo el aprendizaje, ya no es necesaria tanta insistencia

en su mantenimiento.

La vía para lograr una adecuada formación de hábitos desde el momento del nacimiento con el objetivo de satisfacer todas las necesidades básicas del niño y la niña, es la *organización de un horario de vida*.

Un horario de vida elaborado sobre bases científicas permite economizar el gasto de energía nerviosa y preservarlo de la fatiga, garantizando el funcionamiento normal de todos los órganos internos y la satisfacción racional de las necesidades básicas, lo cual sirve de base para asegurar la adecuada labor educativa en el hogar y el centro infantil. La elaboración de los horarios de *vida* es una tarea científica compleja de acuerdo con la transformación de la organización de la vida de los niños y las niñas en la institución preescolar.

El horario de vida constituye el primer paso en la educación del pequeño, ya que asegura la estabilidad, la tranquilidad y la actividad organizada de su sistema nervioso, indispensables para garantizar la adecuada labor *educativa* de los padres en el hogar y de las educadoras en el centro infantil. No es posible plantearse un estado emocional positivo y una predisposición favorable al proceso educativo en los niños y las niñas, si sus sistemas nerviosos se encuentran alterados. Ello se elimina con una adecuada instauración del horario vida.

El horario de vida es la distribución racional del tiempo de acuerdo con la satisfacción de las necesidades básicas del organismo infantil, tomando en consideración la edad y la secuencia correcta en que las mismas deben ser satisfechas.

Entre dichas necesidades básicas están el sueño, la alimentación y la vigilia, que van a constituir las partes integrantes del horario de vida.

El *sueño* es una necesidad vital del individuo y constituye un estado de inhibición de los centro corticales y subcorticales del cerebro, que surge a consecuencia del cansancio natural producido después de una vigilia activa y prolongada. El sueño garantiza el descanso funcional de las células nerviosas, la recuperación de su capacidad de trabajo y, como consecuencia, la reducción de la fatiga.

Garantizar el número apropiado de horas de sueño y en los períodos correspondientes es uno de los aspectos principales de un buen horario de vida, '1 particularmente en las edades tempranas es un elemento importante de la salud general.

La *vigilia* es el estado activo del organismo en el cual el niño y la niña permanecen despiertos y en contacto con el medio que les rodea. Una vigilia activa asegura una estimulación adecuada del sistema nervioso y posibilita el desarrollo psíquico que se materializa a través del proceso de educación en

el cual los pequeños asimilan toda la experiencia social acumulada.

La *alimentación* es una necesidad fisiológica fundamental de todo ser vivo. Mediante la misma se reponen las energías que se pierden en la actividad del organismo y se incorporan los componentes necesarios para el crecimiento y desarrollo físicos.

De acuerdo con estos tres elementos del horario de vida, este, para considerarse bien estructurado debe garantizar lo siguiente:

* La cantidad normal de horas de sueño y de vigilia diarias, de acuerdo con la edad y las particularidades individuales del niño y la niña. * El número normal de períodos de sueño y de vigilia, y la duración que debe tener cada uno de estos.

* El ritmo normal de los elementos componentes del horario, es decir, del sueño, la vigilia y la alimentación según la edad.

* El adecuado ritmo de alimentación.

El cumplimiento correcto del horario de vida resulta de gran importancia para la actividad psíquica del pequeño, su sistema nervioso y su estado general de salud. Su violación o incorrecta aplicación trae como consecuencia desajustes en toda su actividad y desarrollo. Este horario garantiza la formación de nuevos reflejos condicionados y economiza el desgaste de energía nerviosa, al sucederse siempre los procesos y actividades en una secuencia similar y por vías funcionalmente habituales.

En la base del horario de vida se encuentra *la formación de estereotipos dinámicos*, que en el plano fisiológico se expresan por una secuencia de respuestas acontecidas ante la presentación de estímulos en un orden establecido.

La consolidación de los estereotipos dinámicos garantiza un menor gasto de energía nerviosa y una recuperación funcional de la capacidad de trabajo de las células nerviosas en una forma más efectiva y cabal.

El niño y la niña, desde los primeros días, deben tener un horario de vida determinado, ya que el bienestar, el buen humor y el estado emocional positivo, así como su salud, van a depender en gran medida de un régimen correcto de vida, en el cual reciban su alimentación en el momento apropiado para el que fisiológicamente esté apto, duerman lo suficiente para conseguir un descanso provechoso y mantengan un estado de ánimo alegre y activo mientras estén en vigilia.

Así, este horario de vida va a asegurar el funcionamiento normal de los

órganos internos y la satisfacción racional de todas las necesidades orgánicas del niño y la niña, y a determinar el estado óptimo de excitabilidad de la corteza cerebral, lo cual defiende al sistema nervioso contra el agotamiento, al crear las condiciones favorables para el desarrollo psíquico.

Tanto en el hogar como en el centro infantil se hace indispensable el cumplimiento del horario de vida. No es posible sin este lograr una conducta organizada del pequeño, por cuanto previene la aparición de formas negativas de la conducta, sienta las bases para que el proceso educativo se desenvuelva dentro de cauces estables y ello decididamente, redundando en la asimilación que pueda hacer de esta acción educativa.

Por supuesto, el horario de vida no garantiza por sí solo su estabilidad psíquica y emocional, es cierto que las condiciones de vida y la educación forman la fuente fundamental del desarrollo psíquico del individuo, pero constituye una base inicial indispensable para garantizar todo el proceso educativo posterior, al permitir que el organismo permanezca establemente dispuesto y de manera armónica preparado en el plano interno para la acción de los factores educativos.

La elaboración de un horario de vida es una tarea que requiere de un riguroso proceso de investigación, el cual se complica cuando la misma se refiere a toda una etapa de la vida, donde los niños y las niñas han de tener diferentes regímenes de satisfacción de sus necesidades básicas.

Los factores de tipo climático, geográfico, cultural, entre otros, tienen incidencia en el régimen de vida, por lo que, independientemente de que existen condiciones que son biológicamente semejantes para todos los niños y las niñas en cuanto a sus necesidades de sueño, alimentación y vigilia, los factores exógenos anteriormente citados tienen una influencia considerable, cuestión que hace indispensable elaborar horarios propios en cada comunidad educativa y cultural para tener la plena certeza de que los mismos han de satisfacer realmente estas necesidades.

De esta forma, el cumplimiento adecuado de un horario de vida que garantice la satisfacción de las principales necesidades del pequeño de sueño, alimentación y una vigilia activa, bien organizada en el plano afectivo, cognoscitivo y social, será la base para la formación de una personalidad sana e integralmente desarrollada desde los momentos iniciales de la vida.

Las líneas directrices del desarrollo

Las líneas directrices del desarrollo son aquellas *tendencias que deben estimularse para lograr las acciones psíquicas correspondientes a cada período, por la significación que tienen para el desarrollo de la cualidad psicológica que se está formando*. Conocer cuáles son estas tendencias en cada momento del desarrollo es una necesidad imperiosa para el educador de

las primeras edades.

La característica principal del recién nacido es la posibilidad ilimitada de adquirir nuevas experiencias y formas de conducta inherentes al hombre, de forma que si la satisfacción de las necesidades básicas está asegurada, de cierta manera, estas pierden rápidamente su predominio. No por gusto se afirma que en la ausencia de gran cantidad de formas congénitas de conducta no radica la debilidad, sino la fuerza del ser humano.

Si se mantiene una educación y un horario de vida correctos, surgen otras necesidades sobre la base de las cuales se produce el desarrollo psíquico: necesidad de obtener impresiones, necesidad de movimientos, de trato con los adultos, etcétera.

La necesidad de obtener impresiones está relacionada en sus orígenes con los reflejos de orientación y se desarrolla en dependencia de la preparación que presenten los órganos de los sentidos del niño y la niña para recibir estas impresiones. De ahí que una de las líneas directrices del desarrollo en el primer año de vida sea desarrollarles la *concentración visual y la auditiva*.

Aunque los aparatos visual y auditivo del recién nacido comienzan a funcionar desde el primer día, dicho funcionamiento es muy imperfecto. Sin embargo, durante las primeras semanas y meses de vida la visión y el oído se perfeccionan muy rápido.

Una de las particularidades significativa del recién nacido consiste en que el desarrollo de la vista y el oído transcurre más rápidamente que el de los movimientos corporales.

Es el desarrollo de "os analizadores visuales y auditivos el que garantiza la orientación en el medio, contribuye al desarrollo de los movimientos, primero de las manos (prensores) y después movimientos más complejos. En general permite la orientación espacial y es la base de la comunicación con el adulto, pues le permite fijar la mirada en su rostro y percibir el tono de su voz.

En esta etapa puede decirse que el ojo guía la mano en el conocimiento del mundo de los objetos y de las personas que rodean al pequeño.

La condición necesaria para la maduración normal del cerebro, en el período neonatal, es la ejercitación de los órganos sensoriales. Si se recibe suficiente cantidad de impresiones, entonces el *reflejo de orientación* se desarrolla rápidamente, lo cual se manifiesta por la aparición del estado de concentración visual y auditiva, y crea la base para el futuro desarrollo de los movimientos y para la formación de los procesos y cualidades psíquicas.

El *desarrollo de las emociones* es otra línea directriz en el primer año de vida.

Se puede decir que en la base de un normal desarrollo psíquico y físico está el haber logrado un adecuado desarrollo emocional. Por ello, resulta indispensable garantizar un estado emocional positivo, creándole al niño y a la niña las condiciones para que experimenten diversas vivencias positivas, tanto en el plano de la comunicación afectiva, como de la actividad cognoscitiva.

Así, en los primeros meses se observa un predominio de reacciones emocionales que al inicio se caracterizan por ser negativas y luego la tendencia es que sean cada vez más positivas, primero como consecuencia de la comunicación con el adulto y después como resultado de la realización de las acciones con objetos, que cada vez son más complejas y variadas al aumentar sus posibilidades.

Puede afirmarse que en esta línea directriz convergen las restantes, siendo la base para la formación de sentimientos, valores y cualidades de la personalidad que se forman en edades posteriores. También es el punto de partida para el *desarrollo del lenguaje*, que es otra línea directriz de suma importancia en esta etapa, ya que tiene como base la comunicación con el adulto y la necesidad creciente del lactante de alcanzar niveles superiores en esta comunicación.

Ya en el complejo de animación, que aparece a partir del tercer mes, se pone de manifiesto la emisión de sonidos guturales en el bebé. En sentido general puede decirse que primero este reacciona al tono de voz del adulto, después comienza a comprender su lenguaje y más tarde a imitar el lenguaje del adulto, hasta que empieza a dominar el significado de las palabras.

Existe una estrecha relación entre esta línea directriz y la del desarrollo emocional, por la influencia que ejerce el lenguaje en la regulación de la conducta del pequeño, que es muy sensible a las características del tono de voz, si es bajo, suave, cariñoso, o por el contrario, alto, áspero, censurador.

De igual forma resulta significativo en este período el *desarrollo de los movimientos* que tiene lugar en el lactante. Este desarrollo se produce en dirección céfalo-caudal y próximo distal (ojos; boca, cuello, extremidades superiores, extremidades inferiores). En los índices del desarrollo neuropsíquico podemos observar que primero se desarrollan los movimientos de la cabeza, luego los de las manos y los brazos y finalmente los de las extremidades inferiores. Así, primero aprende a erguir la cabeza, a estirarse para alcanzar los objetos, agarrarlos y manipularlos; después a arrastrarse; a gatear; a sentarse y finalmente se para y comienza a dar los primeros pasos, logros que le permiten una enorme autonomía; en comparación con los momentos iniciales de su vida y que tienen una repercusión trascendental para su posterior desarrollo psíquico y físico.

Pudiera decirse que en este proceso de humanización que tiene lugar desde el momento del nacimiento; el desarrollo de los movimientos de las manos

adquiere un papel relevante tanto en el conocimiento del mundo que lo rodea, como en el conocimiento de sí mismo.

El desarrollo de la acción prensil comienza en el tercero o cuarto mes de vida. Esto le permite no solo tocar los diferentes objetos; sino también sus manos y el resto de su cuerpo. Únicamente a finales del segundo semestre se produce el perfeccionamiento de estas acciones; con la posibilidad de oponer el dedo pulgar y, por lo tanto; de sujetar los objetos con los dedos.

Son precisamente estos logros; unidos al desarrollo de la percepción visual, los que crean las condiciones para que el niño y la niña realicen diferentes *acciones con los objetos*, otra de las líneas directrices del desarrollo en esta etapa. Así; se puede observar que tan pronto se hallan en condiciones de sujetar un objeto con las manos comienzan a manipularlo. Con rapidez esta manipulación se hace más compleja, empiezan a darse cuenta que con cada acción obtienen un resultado y reproducen la acción para volver a obtenerlo.

Realizan así diferentes acciones: colocar un objeto aliado o encima de otro, superponerlos; meter y sacar uno dentro del otro, alcanzar un objeto, utilizando otro como medio; en fin, comienzan así a realizar diferentes acciones que tienen un valor incalculable para su desarrollo intelectual, sobre todo; para el desarrollo del pensamiento y de la percepción: las acciones de correlación y las acciones con instrumentos.

Papel del adulto en la estimulación y el desarrollo

Los seres humanos al nacer son mucho más desvalidos que los cachorros de la inmensa mayoría de los animales. Por ello se afirma que la vida del recién nacido depende por entero del adulto. Este satisface sus necesidades orgánicas (lo alimenta, lo baña, lo cambia de posición), de afecto (lo carga, lo acaricia, lo arrulla; le dice frases cariñosas) y de las más diversas impresiones sensoriales (auditivas, visuales; táctiles; cinestésicas).

La fuente de partida de las impresiones visuales y auditivas, necesarias para el desarrollo normal del sistema nervioso y de los órganos sensoriales del bebé, y lo que es más importante, el organizador de dichas impresiones, es el adulto. Cuando acerca los objetos a la cara del pequeño o inclina la cara para hablar- con él, está activando sus reacciones de orientación y emocionales. Así, de forma paulatina, se va formando una reacción emocional motora especial, dirigida hacia el adulto, denominada *complejo de animación*. Esta constituye un tipo de expresión que manifiesta la necesidad de comunicación con los adultos, o sea, la primera necesidad social del niño y la niña.

Así, el contacto emocional directo con el adulto, a partir de la satisfacción de todas las necesidades básicas del recién nacido, hacen posible el surgimiento del complejo de animación, que marca el límite entre el período neonatal y la lactancia.

En este período la necesidad de contacto emocional del bebé con el adulto es enorme y de gran importancia para su desarrollo. Es precisamente el adulto el que organiza su horario de vida, el que le garantiza que se alimente, duerma, esté limpio y cómodo y participe de una vigilia activa que le proporcione los más diversos estímulos para el adecuado desarrollo de su corteza cerebral, en formación y desarrollo.

Si el adulto utiliza métodos correctos de educación, la *comunicación emocional directa*, característica del comienzo de la lactancia, cede el paso a la *comunicación mediada por los objetos*, en una actividad conjunta del niño y la niña con el adulto. Así, este introduce a los pequeños en el mundo de los objetos, atrae su atención hacia estos, les demuestra todas las formas posibles de actuar con ellos, y, si es necesario, les ayuda directamente a ejecutar la acción, orientando y dirigiendo sus movimientos de la manera más efectiva. De este modo, el adulto no solo satisface sus crecientes necesidades, sino que los enseña a actuar con los objetos, a conocer sus características, su utilidad.

Es precisamente en esta actividad conjunta donde se desarrolla la capacidad de imitar al adulto durante esta etapa, lo cual amplía las posibilidades del pequeño para adquirir conocimientos, hábitos y habilidades. Las acciones que va dominando bajo la orientación del adulto crean las bases para su desarrollo psíquico, poniéndose de manifiesto, ya desde la lactancia, la *ley general del desarrollo psíquico*: los procesos y las cualidades del desarrollo psíquico y de la personalidad se van formando bajo la influencia decisiva de las condiciones de vida, de la enseñanza y la educación que el niño y la niña reciben de los adultos que los rodean.

De esta manera el tránsito de una etapa a otra del desarrollo estará en dependencia de la forma en que el adulto satisface sus crecientes necesidades en correspondencia con sus posibilidades, cada vez mayores, que implican nuevos tipos de actividad y nuevas formas de comunicación, o sea una nueva *situación social de desarrollo*.

Diferenciación y conciencia de sí

En los primeros momentos de la vida el niño y la niña se encuentran en un estado de indiferenciación con relación al resto de los objetos y personas que los rodean.

La conciencia de sí mismo es una adquisición gradual que se produce durante los primeros 5 ó 6 años de la vida.

¿Cómo se produce este proceso de diferenciación?

Según G. Allport, al inicio el lactante está centrado, pero no está centrado en sí mismo, aún no sabe que es diferente a los demás, no puede separar el *l/yo*"

del resto del mundo. J. Piaget afirma que entre el año y el año y medio el niño es l/el absoluto indiferenciado de sí mismo y del ambiente"

En la medida en que va adquiriendo nuevos recursos psicológicos comienza primero a distinguir los objetos y sus propiedades, así como a las personas.

Es también en este período que comienza la acción prensil, el niño y la niña comienzan a utilizar las manos para agarrar los objetos y también a reconocer sus manos, a tocar una con la otra, después a observar sus pies y son capaces de explorar distintas partes de su cuerpo.

Asimismo, entre el quinto y el sexto mes examinan los dedos de las manos y los pies. Cuando cogen los objetos no pueden dejarlos caer intencionalmente, para ellos no existen diferencias entre su cuerpo y los demás objetos.

A los ocho meses pueden mirar su imagen en el espejo, pero reconocen antes a sus padres que a su propia imagen. Ya en este período empiezan a distinguir a los familiares de las personas extrañas. Se alegran cuando ven a una persona conocida, mientras que una cara extraña parece asustarlos. En este sentido Allport plantea que la identidad de los demás precede el sentido de su propia identidad, "el tú precede al yo":

A los diez meses tratan de alcanzar su imagen en el espejo y juegan con ella, sin saber aún que es su imagen.

Así poco a poco se inicia el proceso de diferenciación de sí mismo con respecto a los objetos y a las personas que los rodean. Según este autor es posible que hacia los quince meses de nacidos el niño y la niña se den cuenta de su "yo":

Esquema corporal e imagen especular

El sí mismo corporal es el primer aspecto del sí mismo que se desarrolla. Pudiera decirse que nuestras sensaciones y movimientos nos muestran que "yo soy yo" y que dependemos de la corriente de sensaciones para desarrollar nuestro sentido del sí mismo. Allport refiere que la sensación del cuerpo propio es un ancla para el sentido de sí mismo, aunque no es todo el sí mismo.

Todos sabemos que si en los primeros meses de vida se coloca al pequeño delante de un espejo este reconocerá primero la imagen del familiar que lo acompaña que la suya propia y que incluso cuando llamamos la atención sobre la de él, hasta puede inclinarse hacia la parte posterior del espejo buscando al otro que tiene delante. Ello demuestra que todavía no reconoce su propia imagen y que aún se encuentra en el período de indiferenciación antes mencionado.

La formación de hábitos en el primer año de vida

En este año de vida la formación de hábitos está relacionada con la satisfacción de las necesidades básicas del lactante. En dicho trabajo el adulto desempeña un papel fundamental, ya que al organizar la vida del niño y la niña, garantiza que de la misma forma y a la misma hora, coman, duerman, estén limpios y mantengan una vigilia activa, al crear así las bases para la formación de hábitos y un buen estado emocional.

En este período se debe prestar especial atención a los *hábitos alimentarios* por su contribución a su estado de salud. Para ello resulta de vital importancia el trabajo conjunto de todos los adultos que intervienen en la educación del pequeño para posibilitar un adecuado estado nutricional y evitar así la malnutrición por exceso o por defecto en estas edades.

Para formar hábitos vinculados al proceso de alimentación es necesario enseñar al lactante a tomar alimentos líquidos y a comer semisólidos, teniendo en cuenta que estos últimos se introducirán de forma paulatina. También aprenderán a degustar alimentos de diferentes sabores, texturas y temperaturas, de acuerdo con la guía de ablactación y las indicaciones del médico.

Desde los primeros momentos es importante que los pequeños tengan participación en el proceso de su alimentación, por ello deben aprender a colocar las manos para sujetar el biberón, siempre que se alimenten con este, así como a comer bien de la cucharita, tomando el alimento con los labios desde que se introducen los purés. Se iniciará, además, el manejo de la cucharita desde los once meses. A partir de los siete meses debe ser capaz de ingerir los alimentos líquidos en el jarro que el adulto sostiene, para que después llegue a beber del jarro por sí solo.

Al alimentarlos es importante tener en cuenta que la posición adecuada que estos deben adoptar depende de su desarrollo: si aún no se sienta solo recibirá el alimento en los brazos; cuando ya se siente solo se alimentará en la mesa dúplex, si está en una institución u otra adecuada a estos fines, si está en el hogar; cuando ya inicie la marcha independiente lo hará en la mesa baja.

Otro aspecto de gran significación en esta edad es la formación de *hábitos higiénicos*. Para ello es necesario acostumar al bebé a estar limpio, lo cual quiere decir: baño con lavado de cabeza diario, higiene bucal, aseo cada vez que lo requiera e inicio del trabajo para el control de esfínteres.

Especial atención tienen los hábitos relacionados con el sueño, debiéndose garantizar su adecuada duración y carácter, para que se establezca una correcta relación con los demás procesos. Ello requiere de la creación de condiciones ambientales que garanticen un nivel de ruido aceptable, iluminación y ventilación.

En todo este proceso de formación de hábitos las vivencias que el niño y (a) niña experimentan adquieren un lugar relevante en la formación y consolidación del hábito. Por lo tanto es indispensable que la acción educativa esté dirigida a propiciar vivencias positivas.

En este sentido resultan inadecuados los métodos de imposición y castigo. Por el contrario se requiere de mucha paciencia, persuasión y afecto, para que el niño y la niña disfruten y experimenten sensaciones placenteras cuando se alimentan, se bañan, duermen y aun cuando evacua sus esfínteres, de forma que se implique su esfera afectiva y se convierta en una verdadera necesidad para su personalidad en formación, de manera tal que después estos hábitos formen parte de sus cualidades personales.

Logros del desarrollo en la esfera sociomoral

En el primer año de vida el trabajo educativo en la esfera sociomoral está dirigido a garantizar en el niño y la niña un estado emocional positivo, de forma que se mantengan activos y alegres en sus períodos de vigilia al realizar las actividades y relacionarse con los adultos y niños que los rodean, aunque en general esta es una etapa de gran inestabilidad emocional en la que se produce todavía con mucha frecuencia el contagio de las emociones. Sin embargo, ya comienzan a formarse sentimientos como los de amor y simpatía por las personas más allegadas.

De igual forma se trabaja para que manifiesten comportamientos que reflejen una asimilación elemental de la socialización y regulación verbal de su conducta.

Por ello al finalizar esta etapa ya deben mantener un estado emocional positivo por períodos prolongados, una comunicación afectiva positiva con el adulto que se exprese a través de sonrisas, movimientos, vocalizaciones, así como aceptar distintos alimentos de diferentes sabores, texturas y temperaturas. Comer de la cucharita cuando el adulto los alimenta y beber del jarro por sí solos.

Como puede apreciarse de un ser indefenso que dependía enteramente del adulto para la satisfacción de todas sus necesidades, estamos ante una persona que es capaz de comunicarse utilizando ya recursos expresivos y algunas vocalizaciones, que se traslada por sí sola, que puede accionar de diferente forma con diferentes objetos, que posee ya algunos hábitos alimentarios, todo lo cual le permite cierta autonomía que influirá de manera determinante en el período subsiguiente.



EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA EDAD TEMPRANA

Premisas para la formación

de la personalidad en la edad temprana

Al terminar el primer año de vida comienza una nueva etapa de desarrollo para el niño y la niña. Se han creado en ellos las formas primarias de las acciones psíquicas propias del hombre. Están capacitados para ver y oír y para dirigir las acciones de las manos. Ya no es un ser indefenso, sino extraordinariamente activo en sus acciones y en sus relaciones con los adultos que lo rodean. Teniendo como base los logros del primer año de vida, los dos años siguientes, correspondientes al período de la edad temprana, le permiten obtener grandes avances.

Las transformaciones cualitativas que sufren los pequeños en los primeros tres años de vida son tan considerables que algunos psicólogos, al reflexionar sobre dónde puede estar el centro de la vía de desarrollo del hombre, a partir de su nacimiento hasta la edad adulta, concuerdan en que se encuentra precisamente en el tercer año de vida.

En realidad un niño o niña de tres años de vida, en dependencia de su forma de vida, está capacitado para realizar su autoservicio y para interrelacionarse con las personas que lo rodean. Mediante el lenguaje se comunica con los demás y cumple las reglas elementales de conducta.

La marcha, que sustituye al gateo, resulta el medio más importante para desplazarse y acercarse a los objetos deseados. Gracias a la capacidad de caminar en posición erecta, los pequeños entran en la etapa de una comunicación más libre e independiente con el mundo exterior, se amplía la esfera de sus conocimientos y desarrollan la posibilidad de orientarse en el espacio.

Cuando dominan sus movimientos amplían mucho la comprensión del mundo que los rodea, aumentan sus posibilidades de aprendizaje y de forma muy especial su independencia.

La transición de la lactancia a la edad temprana está ligada al desarrollo de una nueva relación respecto al mundo de los objetos. Los principales intereses del niño y la niña están encaminados al dominio de las nuevas acciones con los objetos. Mediante ellas descubren por primera vez la función del objeto.

Además de la importancia que tienen para el desarrollo intelectual, al aprender y asimilar las acciones para utilizar los objetos de uso cotidiano, asimilan, a la vez, las reglas de conducta para desenvolverse en sociedad.

Así, durante la actividad con objetos surgen en la edad temprana las premisas para otro tipo de actividad que tiene una influencia decisiva en el desarrollo psíquico infantil, por su contribución al desarrollo de procesos tan importantes como el pensamiento, la imaginación, el lenguaje; se trata del juego de roles.

Este tránsito se produce cuando las acciones comunes que les muestra el adulto con los juguetes empiezan a tener paulatinamente una nueva función: la representación de otras acciones y representaciones que ellos observan en el mundo que los rodea.

Un momento importante en este desarrollo que alcanza el pequeño en esta etapa, es cuando comienza a utilizar como complemento de los juguetes propios del juego con argumentos, todo tipo de objetos posibles, en calidad de sustitutos de los objetos que faltan. Así, un pedazo de madera puede ser utilizado en sustitución del jabón para "lavar": un palito puede ser utilizado lo mismo para "medir" la temperatura que para "peinar" los cabellos de la muñeca. Paralelamente al uso de los objetos sustitutos en el juego empieza a representar acciones concretas que realizan los adultos: la mamá, el médico, la educadora, etcétera.

De hecho estas transformaciones que se producen en la actividad que realiza se corresponden con las transformaciones que se van produciendo en su desarrollo psíquico: del pensamiento en acciones característico de la edad temprana, comienza a operar con representaciones de los objetos. El utilizar sustitutos de los objetos (para lo cual de alguna manera tiene que establecer alguna relación o parecido con el objeto real) es índice de que ha comenzado a formarse la función simbólica de la conciencia.

Si a esto se une el desarrollo motriz, de la percepción y del lenguaje no queda dudas de que existen sobradas condiciones para afirmar que estamos en una etapa cualitativamente superior del desarrollo.

El desarrollo sociomoral

Los logros alcanzados en el primer año de vida en el lenguaje, la marcha independiente y la actividad con objetos, hacen de la edad temprana una etapa particularmente fecunda en el desarrollo sociomoral de los pequeños, en la que la

asimilación de sencillas normas sociales contribuye a su socialización.

En este período deben alcanzar mayor estabilidad emocional, lograr una mayor independencia y reafirmación de su "yo": aspectos fundamentales en el desarrollo de su personalidad.

De vital importancia para este desarrollo es el surgimiento de las interrelaciones infantiles por su contribución al desarrollo moral y a la socialización, así como la formación de hábitos culturales y la realización de acciones laborales sencillas, aspectos estos últimos que coadyuvan a formar los rasgos volitivos del carácter.

El desarrollo de la esfera emocional

Al analizar el desarrollo de la conducta infantil se denota que el niño y la niña van dominando paulatinamente las formas de conducta propias del ser humano dentro de la sociedad, y lo más importante, se van formando las cualidades y los rasgos que distinguen a cada persona y que determinan su conducta.

A diferencia del adulto, los motivos de conducta del niño y la niña de edad temprana por lo regular no son conscientes y no están priorizados o jerarquizados dentro de un sistema conforme a su grado de importancia. El mundo interior de los pequeños va adquiriendo de forma gradual cierto grado de determinación y estabilidad.

La particularidad significativa de la conducta infantil en la edad temprana es que los pequeños actúan sin razonar, bajo la influencia de los deseos y los sentimientos que surgen en un momento determinado, provocados por aquello que lo rodea directamente, aquello que está a su fJvista'~ Por eso, se afirma que su conducta depende de manera esencial de las circunstancias externas.

Además, al inicio de la edad temprana comienzan a formarse las representaciones estables de los objetos, lo que les permite acordarse de ellos aunque no los vea ante sí, por lo que empiezan a surgir deseos y sentimientos relacionados con objetos que no están presentes.

La relación que se establece entre los sentimientos, los deseos y las representaciones, hace que la conducta de los pequeños sea más dirigida a un fin determinado, menos dependiente de la situación concreta. Esto crea la base para la regulación verbal de la conducta, o sea, a la realización de acciones dirigidas al cumplimiento de objetivos formulados verbalmente. No obstante, la regulación de la conducta es aún muy débil; las ideas de los infantes son muy inestables, varían en el transcurso de las acciones, en la medida que perciben los resultados de sus propias acciones y en ocasiones no culminan la idea inicial.

De ahí que durante la edad temprana la influencia de lo que el niño y la niña perciben es con frecuencia más fuerte que la influencia de las explicaciones verbales.

Teniendo en cuenta que su conducta se determina por el carácter de sus sentimientos y deseos, adquiere gran importancia la formación y el desarrollo de sentimientos tales que les hagan tomar en cuenta los intereses de las demás personas y actuar en correspondencia con las exigencias de los adultos.

Así, el sentimiento de simpatía que surge en el niño y la niña en el primer año de vida, adopta formas nuevas en la edad temprana, que se manifiesta en que tratan de obtener del adulto su aprobación, felicitaciones y cariño, molestándose cuando este no satisface su deseo.

A mediados del segundo año de vida este sentimiento de simpatía se traslada a los otros niños, manifestándose en apoyo y ayuda al que está en apuros y a veces en el deseo de mimarlo, de darle sus juguetes.

En esta etapa es característico el contagio de las emociones, así si alguno llora o se ríe los demás también lo hacen.

A partir del segundo semestre la evaluación que le da el adulto a la conducta del pequeño es una de las motivaciones más importantes. El estímulo, la felicitación despiertan sentimientos de orgullo en los infantes que los impulsan a obtener una evaluación positiva, para lo cual tratan de demostrar sus logros a los adultos.

Un poco más tarde se desarrolla en ellos el sentimiento de vergüenza, que surge cuando sus acciones no se corresponden con lo que el adulto espera de ellos y son censurados.

Por supuesto el desarrollo de los sentimientos de orgullo y vergüenza no quiere decir, en modo alguno, que el niño y la niña, por la influencia de dichos factores, controlen sistemáticamente sus acciones. En realidad aún no están preparados para ello.

Las posibilidades de dirigir conscientemente su conducta son muy limitadas en la infancia temprana. Todavía les resulta muy difícil cohibirse de llevar a cabo un deseo que surja en un momento dado; y lo que es aún más difícil, realizar alguna acción a petición del adulto, que no les resulte interesante.

Incluso, cuando realizan tareas muy sencillas, pero que no les interesan, las cambia de aspecto, transformándolas en un juego, o bien se distrae rápidamente y no las termina. Por ello se requiere de una gran paciencia y constancia por parte del adulto, así como innumerables recordatorios, para que, finalmente, realicen la tarea encomendada.

En este período el establecimiento de una relación emocional positiva con el adulto continúa siendo la vía más importante para la satisfacción de las necesidades afectivas de los pequeños, por ello se debe propiciar una comunicación y un ambiente afectivo que les permita sentirse queridos y apoyados en todo momento.

Al finalizar la edad temprana se operan cambios significativos en la esfera emocional como resultado del desarrollo alcanzado en el lenguaje, en las acciones con objetos y en el nivel de independencia.

Papel del lenguaje en la regulación de la conducta

El lenguaje, además de ser el medio por excelencia para la comunicación entre los seres humanos, tiene también entre sus principales funciones la regulación de la conducta. Puede afirmarse que desde muy pequeño el niño y la niña son sensibles al tono de voz de las personas que lo rodean, provocando en ellos las más disímiles emociones positivas o negativas.

En la medida en que se amplía la comprensión del lenguaje del adulto por parte del pequeño, este es capaz de realizar las más variadas acciones, las cuales siempre van a estar matizadas por un tono emocional positivo, que le provoque la motivación requerida.

Así, a partir del segundo año de vida, las palabras "sí" y "no" adquieren un carácter simbólico de las cosas que le están permitidas o prohibidas realizar, y con la utilización sistemática y consistente por parte de los adultos con quienes se relaciona, comienza a asimilar las primeras normas de conducta que sientan las bases para su posterior desarrollo moral.

Los motivos de conducta en la edad temprana

A diferencia del adulto en el que el comportamiento está basado fundamentalmente en motivos conscientes, en el niño y la niña de edad temprana los motivos de conducta regularmente no son conscientes, ni están priorizados dentro de un sistema de acuerdo con su grado de importancia.

En este período cualquier influencia externa adquiere significación para el pequeño en dependencia de la forma en que este la acepte, según las necesidades e intereses formados en él con anterioridad.

Debe transcurrir aún bastante tiempo para que se formen las cualidades psicológicas que le permitan distinguir entre sí estímulos de distinta naturaleza y determinar cuáles están relacionadas y cuáles son las más importantes.

Por eso se plantea que en esta edad los niños y las niñas actúan guiados por sus impulsos y deseos que surgen en un momento determinado y que varían

en función de las condiciones externas que los rodean. De esta manera pueden ser atraídos con facilidad por cualquier cosa, pero también con facilidad se desentienden de ella. Por ejemplo, si el pequeño llora afligido por un juguete que perdió, se le da otro en sustitución y al momento se olvida de aquel.

Durante toda la edad temprana la influencia de lo que el niño y la niña perciben es más fuerte que la frecuencia, que la influencia de las explicaciones verbales del adulto y los deseos que surgen en ellos. Esto se pone de manifiesto en cualquier actividad en que los pequeños reciben la orientación del adulto de cómo desarrollarla. Una vez comenzado el juego, las acciones del adulto y las formas percibidas resultan más fuertes que las orientaciones previas.

Solo al finalizar la edad preescolar, después que surge la jerarquía de motivos, es que los pequeños comienzan a regular conscientemente su conducta.

El surgimiento de la autoconciencia, la autoestima

y la autovaloración en el niño y la niña. Su importancia en el desarrollo psíquico

Uno de los momentos más importantes en el desarrollo infantil en la edad temprana consiste en que la niña y el niño empiezan a comprender su existencia como seres independientes que no cambian al ser variadas las situaciones y que tienen sus propias inclinaciones y deseos coincidentes o no con los de las personas adultas.

Al inicio de la edad temprana el pequeño no distingue los sentimientos que surgen en él, los deseos, motivados por causas externas. Está en movimiento constante, en acción, su estado interior varía mucho y percibe dentro de esta variación solamente a las personas y objetos, hacia los que están dirigidas sus acciones y deseos. No reconoce que las personas continúan siendo las mismas ante distintas situaciones y al realizar distintas acciones.

Aun le resulta más difícil comprender que él mismo es un ser distinto a los demás y que es también origen de las más diversas acciones. Se percata de la relación para consigo mismo a través de los adultos que lo rodean.

Un factor psicológico importante en el establecimiento del sentido de identidad en el segundo año de vida y en su persistencia ulterior es el lenguaje.

Cuando el niño y la niña pueden hablar y pensar en palabras disponen de medios para relacionar las cosas con el yo:

La toma de objetos junto con la repetición de su nombre le permiten inferir que

el u_{y0} es factor continuo en estas relaciones.

Pudiera decirse que el nombre del niño y la niña es la más importante ayuda lingüística. Oír sus nombres les permite verse como puntos de referencia distinto de las demás cosas. Así, en el segundo año de vida el nombre adquiere significado para ambos. En esta etapa confunden los pronombres yo, tú, él. Resultan difíciles para sus propias identidades.

Otro elemento característico es que se nombran a sí mismos en tercera persona y con frecuencia conversan consigo mismos como si se tratara de otra persona, se disgustan, se ponen de acuerdo, se agradecen. Esta fusión e integración con el resto de las personas que ellos experimentan se manifiesta con frecuencia en sus formas de expresarse.

El sí mismo es incompleto en esta edad. El niño y la niña pueden no darse cuenta de sus necesidades o sensaciones. Se contagian las emociones, experimentan aquellas que no son suyas. Incluso después de haber establecido parcialmente sus identidades las pierden en el juego. Cuando juegan pueden convertirse fácilmente en un oso, en un perro.

Sus sueños adquieren carácter de realidad. No pueden separar lo que está dentro de lo que está afuera.

La ropa, los zapatos, los adornos fortalecen la identidad de sí mismos, contribuyen a separarlo del ambiente.

Allport considera que el nombre es el elemento más importante para la fijación de nuestra identidad para toda la vida, es el control, el símbolo de nuestro ser. En ello radica la importancia de llamar al bebé por su nombre desde los primeros días de nacido y de relacionar todas las partes de su cuerpo con él mismo.

Conjuntamente con el surgimiento de la conciencia de sí se va formando otra importante formación psicológica para el desarrollo de la personalidad, se trata de la *autoestima* o *estima de sí mismo*.

Según Strunk, existe una estrecha relación entre el nombre de la persona, la estima de sí mismo y el sentido de la identidad de sí mismo. Este autor plantea que esta relación es escasa cuando el individuo se siente disgustado de ser como es, no le gusta su nombre y por lo general se tiene poco aprecio.

Esta afirmación nos permite valorar en su justa medida la trascendencia que tiene para el desarrollo ulterior de la personalidad la formación de la identidad personal, del sí mismo y por supuesto la estima de sí mismo, que surge en esta edad a partir de las valoraciones que los adultos hacen de la conducta del niño y la niña, que en gran medida están relacionadas con el grado de afecto y

aceptación que sienten hacia ellos las personas que los rodean, especialmente los adultos.

Etapas para la formación de la conciencia de sí mismo

El niño y la niña comienzan a conocerse a sí mismos al final del segundo semestre. Esta *familiarización* se inicia por su aspecto externo, luego pasa al mundo interior.

En el segundo año de vida los pequeños con frecuencia no se reconocen cuando se miran al espejo, en una fotografía o en una película cinematográfica y concentran su atención en las representaciones de las demás personas que conocen. El reconocimiento de sí mismos se produce con la ayuda del adulto. Al principio invierten bastante tiempo en ello, como si se ejercitaran en recordar su "yo":

Reconocerse en fotografías y películas cinematográficas es para el pequeño una tarea más difícil que reconocer su imagen en el espejo. A los dos años reconoce con facilidad a las demás personas y a la situación ambiental en que se produjo la filmación, pero solo *comienza a reconocerse a sí mismo a mediados del tercer año de vida*. Aun durante cierto tiempo habla sobre su imagen en la película cinematográfica como si se tratara de un segundo "él": Así se manifiesta su dificultad para comprender su invariabilidad en distintas situaciones.

El *reconocimiento de sí mismo*, como fuente permanente de los deseos y las acciones más diversos, distinto de las demás personas, *tiene lugar al finalizar el tercer año de vida*, a causa de la influencia de la creciente necesidad de independencia que se manifiesta en este período. Empieza a comprender que es él o ella quien realiza una u otra acción, como resultado de poder realizar, sin la ayuda del adulto, las acciones más diversas, de asimilar los hábitos más sencillos de autoservicio.

La manifestación exterior de que esto se comprende así, precisamente, es el hecho de que *comienza a hablar de sí mismo, no en tercera, sino en primera persona*.

Papel del adulto y de los otros" en el desarrollo del conocimiento de sí mismo, la auto valoración y la autoestima

En este sentido y para reafirmar lo anterior, G. H. Mead plantea que el sentido primero del "yo" resulta en parte de las actitudes, palabras y gestos de los demás, a los que el niño y la niña perciben, imitan y responden. El sentido de sí mismo, para esta autora, es un producto de la conducta de los demás con respecto a él o ella. Refiere además que en el seno familiar las personas reciben un tratamiento diferente de acuerdo con el rol que desempeñan como

hijo, como hermano, que se convierten en "sí mismos" que le sirven de espejo. Ello desarrolla el sentido de continua identidad, pero no deja de verse en función de los roles que desempeñan en término de las "imágenes" que otras personas tienen de él o ella.

Esto demuestra que el sí mismo, así como la estima de sí mismo son un producto eminentemente social, y lo importante que resulta para el adecuado desarrollo de la personalidad infantil que el niño y la niña formen una imagen positiva de sí mismos que les permita quererse y aceptarse para tratar de ser mejores cada día, sobre la base del conocimiento de sus fortalezas y debilidades.

La necesidad de independencia y la crisis de los tres años

El hecho de poder distinguirse entre las demás personas y el reconocimiento de sus propias posibilidades implica, a su vez, que se manifieste una nueva relación del niño y la niña con los adultos: comienzan a compararse con los adultos y a querer ser igual que ellos, realizar las mismas acciones que estos realizan y gozar de la misma independencia que estos ponen de manifiesto.

Así es como surge la llamada *crisis de los tres años*, período durante el cual los adultos encuentran grandes dificultades para relacionarse o tratar al pequeño, ya que se enfrentan con su obstinación y negativismo.

Esta etapa se caracteriza porque el niño y la niña no solo protestan contra el exceso de tutelaje, sino que intencionalmente hacen cosas prohibidas, demostrando así su independencia.

La crisis de los tres años, al igual que las demás que se producen, es una manifestación de la contradicción que se establece entre las crecientes posibilidades del niño y la niña y las formas de actividad y comunicación que los adultos les proporcionan. Es característico que la obstinación y el negativismo, durante la crisis, estén dirigidas contra el adulto que los sobreprotege.

En este período resulta muy importante la forma en que el adulto se relacione con ellos, ya que los intentos de tratarlos "como antes" implican la agudización de las manifestaciones de la crisis y pueden determinar la fijación de rasgos negativos de la conducta, tales como el negativismo, la obstinación y las perretas. También pueden mantenerse a lo largo de toda la etapa preescolar.

Por ello, debe ser un comportamiento táctico del adulto concederles con frecuencia el máximo posible de independencia. Con ello se disminuyen las manifestaciones de crisis, aunque no queden eliminadas por completo.

Esto se debe a que la apreciación que los niños y las niñas tienen de sus posibilidades, no se corresponden en realidad con lo que son capaces de hacer, o sea, sus pretensiones están muy por encima de sus fuerzas.

Para satisfacer su necesidad de ser como los adultos y hacer las mismas cosas que ellos no les queda otro recurso que recurrir al juego. Por esta razón la crisis de los tres años se resuelve orientándolos hacia las acciones lúdicas, lo cual no se produce instantáneamente, para ello el pequeño tiene que dominar el juego, por lo que la tarea del adulto es ayudarlo en este sentido.

Una educación adecuada requiere, por lo tanto, que el educador se dé cuenta a tiempo de las crecientes posibilidades del niño y la niña, así como de la forma de satisfacerlas, proporcionándoles nuevos tipos de actividad y de comunicación y relación.

La crisis de los tres años es un fenómeno pasajero cuando se tienen en cuenta y se tratan adecuadamente las causas que la provocan. Las nuevas formaciones psicológicas que surgen en este período, como el surgimiento de la autoconciencia, o sea, la capacidad de distinguirse a sí mismo del resto de las demás personas, compararse con los demás, indudablemente constituyen un gran avance dentro del desarrollo psíquico, al crear las premisas necesarias para la formación de la personalidad infantil.

La formación de hábitos y el desarrollo del validismo

Como se ha expresado, la formación de adecuados hábitos culturales desde los primeros días de nacidos contribuye al normal desarrollo del organismo infantil, al proceso de humanización y socialización que hacen al ser humano cualitativamente diferente del resto de los seres vivos y lo prepara para ser cada día más una persona independiente, que puede valerse por sí mismo, lo cual tiene, por supuesto, una importante repercusión psicológica para el desarrollo de la personalidad infantil.

Los logros del desarrollo alcanzados por el niño y la niña al finalizar el primer año de vida hacen de la edad temprana un período notablemente fecundo para la formación de hábitos y en esta misma medida para el desarrollo del validismo y la independencia,

Durante esta etapa se continuará prestando especial atención a la formación de *hábitos alimentarios*, por su contribución al estado nutricional y la salud general del pequeño, evitando así la malnutrición por exceso o por defecto.

Resulta probable que en el segundo año de vida los niños y las niñas presenten anorexia fisiológica (falta de apetito), por la disminución de su ritmo de crecimiento, proceso que requiere de un tratamiento adecuado por parte del adulto para que no se convierta posteriormente en un problema psicológico.

En segundo año se trabajarán *hábitos de mesa* para lograr que coman solos toda la variedad de alimentos que se les ofrecen, que tomen sin derramar los líquidos y se inicien en la práctica de buenos modales en la mesa referidos a cómo usar la servilleta y los cubiertos (cuchara y cucharita), el orden y la mezcla de los alimentos, la masticación correcta y normas de cortesía elementales, lo cual es válido también para el tercer año de vida.

Se continuará también el trabajo para que mantengan una adecuada postura al sentarse, fundamentalmente durante el proceso de alimentación.

Conjuntamente se continuará el trabajo para la formación de *hábitos higiénicos* que incluye el control de esfínteres, el lavado y secado de las manos y cepillado de los dientes desde segundo año, el lavado y secado de la cara desde tercer año y la limpieza de la nariz y el ano, procurando que en todo momento el niño y la niña experimenten la satisfacción de sentirse limpios y por ende, la necesidad de realizar por sí solos las acciones necesarias para ello.

Se continuará el trabajo para que duerman en el horario establecido y la cantidad de horas necesarias de acuerdo con su edad y características personales. Ello lleva aparejado los hábitos de orden con respecto a la ropa y al calzado que se quitan.

Desde segundo año se les estimulará para que, en la medida de sus posibilidades realicen tareas por sí solos. Así aprenderán a vestirse y desvestirse, a abotonarse y desabotonarse, a ponerse y quitarse las medias a calzarse y descalzarse los zapatos y a acordonárselos.

Los *hábitos de cortesía* también deben comenzar a educarse desde el segundo año de vida, sobre todo "dar las gracias"; "despedirse" con un gesto y con palabras.

Como puede apreciarse la edad temprana se caracteriza por un gran desarrollo del validismo del niño y la niña, lo que contribuye de manera significativa a la reafirmación de su "yo" y a la identidad de sí mismo, ya que en la medida en que adquieren nuevos hábitos demuestran progresivamente sus capacidades de valerse por sí mismos y con independencia.

Logros del desarrollo sociomoral en la edad temprana

La educación sociomoral de los niños y las niñas en este período está dirigida a garantizar un adecuado desarrollo emocional, la formación de correctos hábitos culturales y el establecimiento de interrelaciones positivas con las personas que los rodean, incluyendo a niños y a otras personas.

Por ello, al finalizar esta etapa los pequeños deben ser capaces de mantener

un estado emocional positivo y activo por un tiempo relativamente prolongado, de relacionarse de forma adecuada con los adultos y con los demás niños y niñas, expresando sentimientos de orgullo y vergüenza ante la aprobación o desaprobación del adulto, lo que en alguna medida sirve como medio para regular su conducta.

El desarrollo alcanzado desde el punto de vista psíquico y físico les permite un gran desarrollo del validismo, por lo que al cumplir tres años ya son capaces de comer solos, utilizando los cubiertos y sin derramar los alimentos, de avisar cuando sienten la necesidad de evacuar los esfínteres, de quitarse por sí mismos algunas prendas de vestir y de lavarse las manos.

Todos estos logros contribuyen en el pequeño a reafirmar su naciente personalidad y a crear las bases para continuar su desarrollo.



LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD EN LA EDAD PREESCOLAR

Premisas para la formación

de la personalidad en la edad preescolar

El desarrollo de la personalidad en la edad preescolar comprende dos facetas:

* Una nueva forma de entender el mundo circundante y el reconocimiento del estatus ocupado dentro de él~ que originan nuevas formas de motivos de conducta.

* El desarrollo de la voluntad y los sentimientos que determinan la vigencia de dichos motivos, la estabilidad de la conducta y su notable independencia con respecto a las variaciones de las circunstancias externas.

Por ello se plantea que la edad preescolar es aquella en la que el niño y la niña adquieren un mundo interior relativamente estable, en la que comienzan a esbozar su personalidad.

Las condiciones del desarrollo del preescolar difieren de las que se presentan en la etapa evolutiva anterior. Los logros alcanzados en la esfera intelectual, emocional y motriz, hacen que aumenten de manera considerable las demandas que, en cuanto a su conducta, le plantean los adultos, dirigidas a la observancia obligatoria de reglas de conducta.

Las crecientes posibilidades del pequeño para obtener conocimientos sobre el mundo circundante, sustraen los intereses del estrecho número de personas que lo rodean. Se incorpora a una actividad conjunta con sus coetáneos, aprende a concordar sus acciones con las de ellos y a tomar en consideración los intereses y las opiniones de sus amiguitos.

Durante esta etapa su actividad se hace más variada y compleja, lo cual le plantea altas demandas no solo en cuanto a la percepción, el pensamiento, la memoria y demás procesos psíquicos, sino también en cuanto a la habilidad para organizar su comportamiento.

Todo esto, de manera paulatina, va conformando su personalidad. Cada nuevo avance en su formación hace variar la influencia de las condiciones creadas y amplía las posibilidades para la educación posterior.

En este sentido las condiciones de desarrollo de la personalidad se funden tan

íntimamente con el desarrollo psíquico general del niño y la niña que su división solo es posible para, a los fines didácticos, ofrecer una exposición detallada de uno de ellos.

El desarrollo sociomoral en la edad preescolar

La vía fundamental que tiene el adulto para influir en el desarrollo de la personalidad infantil es organizar la asimilación de normas morales que regulen su conducta dentro de la sociedad. Para el niño y la niña los patrones de conducta son los adultos, sus acciones e interrelaciones. Tienden a imitarlos, a asumir sus maneras y gestos, a tomar de ellos la forma de analizar a las personas, a los acontecimientos y a las cosas.

El pequeño preescolar se familiariza con la vida de las personas mayores por muchas vías, observando cómo trabajan, escuchando relatos, poesías y cuentos. La conducta de sus coetáneos también puede servir de modelo para el niño y la niña si los mismos gozan del favor de los adultos, así como de popularidad dentro del grupo infantil. Una notable influencia ejercen también los personajes de los cuentos infantiles que presentan determinados rasgos morales positivos.

Un aspecto importante para la asimilación de los patrones de conducta es la valoración que hace el adulto de los demás adultos, niños y personajes -De los cuentos infantiles, cuya opinión es muy autorizada para los pequeños. También es significativo que comienzan no solo a subordinarse a las reglas, sino a velar porque sean cumplidas por todos los niños.

Los sentimientos de orgullo y vergüenza que comenzaron a formarse en la edad temprana, los impulsan a amoldar sus acciones de acuerdo con la valoración que los adultos hagan de ellas. En ambos casos, obra como si comparara su conducta con los patrones de conducta considerados positivos.

En el desarrollo de la personalidad de los preescolares ejerce gran influencia el establecimiento de relaciones con sus coetáneos. Esta necesidad de comunicación con los niños y las niñas de su misma edad se desarrolla sobre la base de la actividad conjunta que realizan cuando juegan o realizan otros tipos de actividades.

La actividad conjunta les permite adquirir los primeros hábitos de conducta en colectivo, aprender a interrelacionarse con los niños y las niñas más cercanos, a enfrentarse de manera constante con la necesidad de utilizar en la práctica las normas de conducta ya asimiladas y adaptarlas a situaciones concretas.

Ante estas situaciones no siempre encuentran las formas apropiadas de conducta y con frecuencia surgen conflictos para cuya solución, al inicio, es necesaria la intervención del adulto y que, al finalizar la etapa, ya comienzan a resolver por sí solos.

En esta interacción permanente se va conformando la opinión social dentro del grupo, la cual es otra vía de influencia en la formación de la personalidad infantil, ya que conjuntamente con la valoración del adulto, inciden en la formación de la autovaloración y la autoestima infantil.

Se ha comprobado que mientras que en el grupo de niños y niñas de tres años aún no existe una opinión general determinada acerca de los objetos, acontecimientos y acciones realizadas, ni la opinión de un niño o niña influye regularmente sobre otro, sin embargo, ya a los cuatro o cinco años comienzan a prestarle atención a las opiniones de los demás y a subordinarse a la opinión de la mayoría.

Primero, las evaluaciones que hacen los niños y las niñas con relación a sus coetáneos se reducen a repetir las evaluaciones que hacen los adultos, pero poco a poco se van haciendo más interesantes y comienzan a evaluar positivamente a aquellos que comparten sus juguetes con los demás, que conocen muchos juegos y juegan bien, que tienen una participación destacada en las actividades, que defienden a los más débiles.

Así la evaluación general del grupo es muy apreciada por los niños y las niñas de estas edades. En la medida que el grupo interactúa se producen ciertos fenómenos psicosociales, de forma tal que cada uno de sus integrantes ocupa un estatus determinado que va desde los más populares a aquellos que resultan impopulares o aislados.

El grado de popularidad y aceptación del grupo depende de muchas causas: sus conocimientos, su desarrollo intelectual, las características de su conducta, su disposición para establecer comunicación con los otros, su apariencia externa, su fuerza y resistencia física, etcétera.

Como puede suponerse la posición que el niño y la niña ocupan dentro del grupo de coetáneos se refleja de forma positiva o negativa en la personalidad de cada uno, por lo que se requiere de un trabajo pedagógico y psicológico encaminado a regular las interrelaciones infantil y a crear una atmósfera agradable que "equilibre" la posición desbalanceada que ocupan algunos niños y niñas dentro del grupo.

El desarrollo de la autoconciencia

La premisa para el desarrollo de la autoconciencia es la capacidad de distinguirse entre las demás personas que adquieren el niño y la niña al final de la edad temprana.

Sin embargo, al llegar a la edad preescolar, aún los pequeños no saben nada sobre sí mismos, ni de sus propias cualidades. Cuando tratan de ser como el adulto no tienen en cuenta sus posibilidades reales.

Tampoco existe una opinión fundamentada acerca de sí mismos en el niño y la niña de edad preescolar media. Sencillamente se adjudican todas las cualidades entendidas por los adultos como positivas, frecuentemente sin que sepa en qué consisten.

En realidad para hacer una justa valoración de sí mismo, el niño y la niña tienen primero que ser capaces de evaluar a las demás personas.

Este proceso no se produce de forma inmediata. Primero repiten mecánicamente la opinión del adulto sobre los demás y sobre sí mismos.

En la medida que van asimilando normas y reglas de conducta, estas se convierten en "marcas o medidas" de las cuales se valen para evaluar a las demás personas. Sin embargo, aplicarlas a sí mismos les resulta muy difícil 1.

En realidad la habilidad de compararse con los demás la adquieren en la edad preescolar mayor y constituye la base para la autoevaluación.

Por lo tanto, se puede afirmar que el surgimiento de la subordinación o jerarquía de los motivos y de la formación de la autoconciencia constituyen la clave del desarrollo de la personalidad en esta edad, ya que les permite el grado de autonomía necesario para actuar de manera más consciente y propositiva.

La necesidad de autoafirmación y autoestima

La construcción del sí mismo, como se ha podido apreciar hasta el momento, es un proceso complejo, que requiere de una comprensión de sí mismo, que se basa en tres pilares fundamentales la autoestima, la autovaloración y el autoconocimiento.

Como parte de este proceso en la edad preescolar mayor se desarrolla en los niños y las niñas la necesidad de reafirmar su "yo": En determinado momento comienzan a pretender que se les respete, que otros los obedezcan, que les presten atención y que cumplan sus deseos.

Esta necesidad se expresa en la tendencia a ejecutar los roles principales en los juegos, a atribuirse todas las cualidades positivas, sobreestimando su valor, su fuerza.

En ocasiones este deseo de reafirmar su nascente "yo" puede conducir a manifestaciones negativas que se expresan en forma de caprichos y obstinación, que se diferencian desde el punto de vista psicológico, de los que tienen lugar durante la crisis de los tres años, con aquellos mediante los cuales los niños y las niñas tratan de afirmar su autonomía. En la edad preescolar estos caprichos son frecuentemente la consecuencia de un enfoque incorrecto con respecto al desarrollo infantil en este período y a la fijación de formas e interrelaciones negativas. Como plantea C. Rogers, no puede olvidarse que el "yo" se construye en relación social con el otro.

También refiere este autor que para que haya autenticidad del "yo" es necesario legalizar o legitimizar las necesidades del niño y la niña, lo que significa aceptarlo y reconocer sus particularidades en función de su crecimiento personal y social.

Los motivos de conducta y el surgimiento de la jerarquía de motivos. Su importancia para el desarrollo de la independencia y la autonomía

En la edad temprana, como ya se analizó, los motivos de conducta no son conscientes para los pequeños, ni están integrados en un sistema que les permita determinar una prioridad, que respondan a las circunstancias internas que a las externas. Ya a partir de los cuatro o cinco años no sucede así. El desarrollo alcanzado, desde todos los puntos de vista, les permite realizar un conjunto de actividades diferentes y de distinto nivel de complejidad, que hace que surjan en ellos intereses y necesidades que orientan y dirigen sus conductas en un determinado sentido.

Dentro del conjunto de estas actividades tanto las productivas como las laborales, por sus propias características, van formando en los pequeños una tendencia dirigida al logro de un resultado, valorado positivamente por los adultos y por sus coetáneos.

La necesidad de lograr un resultado favorable los obliga a planificar sus acciones, a guiarlas lo más correctamente posible, lo cual influye en el desarrollo de la voluntad, o sea, en la capacidad para guiar sus conductas.

Además, el resultado de la actividad es la base para la comparación de los éxitos alcanzados por cada niño y niña, formándose así hábitos de autoevaluación, que le permiten percatarse de sus propias cualidades y logros.

Es precisamente por la influencia de las actividades en que obtienen determinados resultados que se van formando en los niños y niñas motivos de conducta. La comparación de los resultados propios con los obtenidos por los demás y la evaluación de estos por parte de los adultos desarrollan en los niños y las niñas motivos emulativos, o sea, el deseo de realizar la tarea mejor que los demás y así lograr un reconocimiento alto.

De esta manera, los patrones de conducta, las demandas, los deseos y la evaluación de los adultos, la influencia del grupo infantil y el dominio de nuevos tipos de actividad crean las condiciones para la formación concreta de la personalidad del preescolar.

Los motivos de conducta varían de manera significativa durante la edad preescolar. Puede decirse que aún el preescolar menor actúa como un niño o niña de edad temprana, bajo la influencia, la mayor parte de las veces, de los deseos y sentimientos ambientales que surgen en un momento dado, provocados por las causas más diversas y sin percatarse claramente de qué lo impele a realizar una u otra acción.

Sin embargo las acciones del preescolar mayor se hacen más estables y conscientes. En muchas ocasiones puede dar una explicación razonable de las causas que provocaron sus acciones, de por qué actuó en un momento determinado de una forma y no de otra.

Así, una misma acción realizada por niños y niñas de distintas edades tiene, con frecuencia, motivaciones completamente distintas.

También existen motivos que son típicos de la edad preescolar y que en general ejercen gran influencia en el comportamiento de los pequeños. Generalmente están relacionados con el mundo de los adultos, con el deseo de actuar como ellos.

Entre estos motivos se hallan:

- * El deseo de parecerse al adulto, que los guía en el juego de roles. * Los motivos lúdicos, que despiertan el interés por el juego.
- * El deseo de establecer interrelaciones positivas con los adultos y con los demás niños, para ganarse la simpatía y aprobación.
- * Los motivos de autoafirmación y autoestima.
- * Los motivos cognoscitivos que se expresan en su deseo de conocer la causa de los fenómenos y en que lo pregunta todo.
- * Los motivos emulativos que se expresan en el afán por ganar, por ser el primero
- * Los motivos morales que surgen propiamente en la etapa preescolar y dentro de los cuales ocupan un lugar destacado los motivos sociales.

El cambio en los motivos de conducta en la edad preescolar no estriba solo en que varía el contenido de estos y en que surgen nuevos motivos, sino en que,

de manera conjunta con estas variaciones, surge una cierta subordinación: uno de ellos adquiere mayor significación para ellos que los demás.

La subordinación de los motivos constituye la más importante de las nuevas formaciones que tienen lugar en el desarrollo de la personalidad del preescolar. Dicha subordinación le confiere una determinada tendencia a toda la conducta infantil. Esta subordinación implica que los diversos motivos pierden su equivalencia y se estructuran dentro de un sistema.

¿Cómo se expresa esta jerarquía o subordinación de motivos en la conducta infantil? Por ejemplo, puede dejar de llevar a cabo algún juego que le sea atractivo en aras de algo importante para él.

Se plantea que una de las vías de desarrollo de los motivos de conducta en esta etapa, es el aumento de la capacidad para tomar conciencia de las cosas, de percatarse de cuáles son los motivos y las consecuencias de sus acciones. Esto se debe a que en el preescolar se está desarrollando la autoconciencia.

El papel de la actividad y la comunicación en la edad preescolar

Como se dijo antes es en el proceso de asimilación de la actividad y en el proceso de comunicación con los adultos y los coetáneos que el niño y la niña adquieren las cualidades psíquicas y las propiedades de la personalidad que les son necesarias. Así, en cada etapa del ciclo evolutivo realizan un conjunto de actividades de las cuales unas influyen o determinan más que las otras en la formación de las cualidades psíquicas que se están formando.

En la edad preescolar el juego se considera el tipo principal de actividad, aunque esto no quiere decir que es la única que provoca variaciones cualitativas en el desarrollo psíquico del pequeño. En realidad la acción lúdica, en el sentido propio de la palabra, solo tiene lugar cuando realiza una acción y presupone otra, utiliza un objeto y tiene en cuenta otro, es decir, cuando realiza una acción con carácter simbólico.

Es precisamente en el juego donde se evidencia más claramente la formación de la función simbólica de la conciencia, la cual tiene gran repercusión en el desarrollo psíquico del niño y la niña, pues les permite operar con símbolos, con representaciones convencionales de la realidad, indicando que se encuentran en un estadio superior del desarrollo del pensamiento: el pensamiento representativo.

En la actividad lúdica el preescolar no solo sustituye los objetos, sino que asume uno u otro rol y comienza a actuar de acuerdo con este. De esta forma, jugando descubre las relaciones que tienen lugar entre las personas durante el proceso de su actividad laboral, cuáles son sus derechos y deberes y en este sentido cumple y hace cumplir las normas y reglas del juego. Por ello si se analiza la trama de interrelaciones que se producen en el desarrollo del juego, se observa que tienen lugar relaciones lúdicas y reales. Las lúdicas reflejan las relaciones que se dan

entre los diferentes roles que forman parte del argumento. Las reales son las que tienen lugar entre los pequeños al realizar la actividad de juego: cuando se ponen de acuerdo para distribuirse los roles, cuando valoran el cumplimiento de las reglas en el desempeño del rol.

A través de los juegos de roles los niños y las niñas conocen la vida social de los adultos, comprenden su función social y las reglas a las que deben subordinarse al interactuar con otras personas.

Múltiples investigaciones comprueban la influencia del juego en el desarrollo psíquico, en procesos tan importantes como la imaginación, el pensamiento, el lenguaje, la memoria y la atención voluntarias.

Sin embargo, como se plantea al principio, el juego no es la única actividad que ejerce influencia en este desarrollo. De hecho, se trata de aquellas actividades encaminadas a la obtención de un producto como el dibujo, la construcción, el modelado, las aplicaciones. Precisamente porque cada una tiene sus particularidades, también requieren de formas de acción particulares que ejercen una influencia específica sobre el desarrollo infantil, de manera especial sobre la percepción.

Las actividades laborales también contribuyen al desarrollo de cualidades de la personalidad como el amor al trabajo, la cooperación, la persistencia.

Cada etapa del desarrollo requiere también de una forma específica de comunicación que satisfaga las crecientes necesidades del pequeño y estén en correspondencia con sus nuevas adquisiciones en el plano psíquico y físico.

Así, de la comunicación práctico-situacional, característica de la edad temprana, que satisface la necesidad de interacción práctica con el adulto como una forma de conocer el mundo de los objetos, la edad preescolar se caracteriza por la forma cognoscitiva-extrasituacional de comunicación que satisface la creciente necesidad de los pequeños por conocer el mundo que los rodea, a través de la colaboración teórica con el adulto.

Ya al final de la etapa preescolar e inicio de la escolar la comunicación adopta una forma superior, puesto que el interés por conocer del niño y la niña se traslada del mundo objetual al mundo social, lo que les permite satisfacer sus necesidades de conocerse, de conocer a otras personas y de interrelacionarse con ellas. A esta forma de comunicación se le denomina personal-extrasituacional y está muy relacionada con el surgimiento de formaciones psicológicas tan importantes para el desarrollo de la personalidad infantil como la conciencia de sí mismo, la autoestima y la autovaloración.

La formación de hábitos en la edad preescolar

La etapa preescolar es un período de consolidación de todos los hábitos aprendidos en los años anteriores.

El desarrollo del lenguaje alcanzado en esta edad le permite comprender de forma elemental la importancia de ingerir todos los alimentos y en las cantidades necesarias. De igual forma la necesidad de utilizar los cubiertos en la forma correcta de acuerdo con los alimentos que se ingieren.

Se reafirman e introducen nuevos modales en la mesa, tales como: masticar bien los alimentos con la boca cerrada y despacio, no hablar con la boca llena, sentarse correctamente a la mesa, dar las gracias al recibir los alimentos y brindarlos cuando llegue una visita, usar la servilleta correctamente, pedir permiso al levantarse y colocar la silla en su lugar al retirarse.

Los hábitos higiénicos están relacionados con las acciones de lavarse y secarse la cara y las manos, el cepillado correcto de los dientes.

Ya en este período pueden realizar múltiples tareas de autoservicio como peinarse, vestirse y desvestirse, abotonarse y desabotonarse la ropa, ponerse y quitarse las medias y los zapatos, acordonarse y hacerse el lazo al calzarse, mantener limpio y ordenado el lugar donde se encuentran y aprender a limpiarse la nariz y el ano correctamente.

Logros del desarrollo sociomoral en la edad preescolar

Al finalizar la etapa preescolar estamos ante un niño o una niña que es capaz de mantener con cierta estabilidad un estado emocional alegre y activo, de resolver los conflictos que se le presentan en el juego y otras actividades y que se relaciona adecuadamente con sus coetáneos y los adultos que lo rodean. Que muestra buenos modales en la mesa y correctos hábitos alimentarios, que utiliza bien todos los cubiertos, incluso el cuchillo y que realiza acciones de aseo personal propias de esta actividad.

En general presenta buen desarrollo del validismo, realiza todas las acciones de autoservicio dirigidas a su higiene, vestido y necesidades de la vida cotidiana.

Como puede notarse son significativos los logros alcanzados en el desarrollo de la independencia y la autonomía, aspectos que repercuten de forma decisiva en el desarrollo de su personalidad y en el conocimiento de sí mismo y sus posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

ALLPORT, G.: *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1967.

ARIAS BEATÓN, G.: *La orientación psicológica y la atención a las familias ya los niños y las niñas con antecedentes de riesgo para su desarrollo*. Centro de Orientación y diagnóstico. Facultad de Psicología Universidad de La Habana, 1999.

____ : "Lo biológico y lo sociocultural en la conformación de lo psíquico en el ser humano": Conferencia Magistral en el 1er. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, Cultural, Cerebro y Educación. Puerto Rico, 1999.

BOZHOVICH, L. I.: *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.

COLECTIVO DE AUTORES: *Metodología para la formación de hábitos en la edad preescolar*. MINED, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1998. COLECTIVO DE AUTORES: *Programa de Educación Preescolar*, MINED, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1998.

DOMÍNGUEZ, L. y L. FERNÁNDEZ: *Individuo, sociedad y personalidad*. Editora Universitaria, Univetsidad de La Habana, La Habana, 1990.

GONZÁLEZ REY, F.: *Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.

____ : *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el Estudio de la personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.

GONZÁLEZ REY, F. Y A. MITJANS: *La personalidad, su educación, su configuración y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.

MARTÍNEZ, F.: *"El Proyecto educativo del Centro"*. Módulo Maestría de la AMEI-CELEP, La Habana, 1999.

_____: *La actividad nerviosa superior, base fisiológica de la educación infantil*". Conferencia Magistral en Congreso Mundial de la AMEI, celebrado en Cartagena de Indias, Colombia, 1999.

ROGER, C.: *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós S.A. México, 1989.

VIGOTSKI, L. S.: *Obras completas*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1889.

VENGUER, L. A.: *Temas de psicología preescolar*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.

WALLON, H.: *Los orígenes del carácter en el niño*. Editorial Lautaro, Buenos Aires, 1964.

En torno al Programa de Educación Preescolar. MINED, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1998.



INTRODUCCIÓN / 111

1 Premisas para el desarrollo de la personalidad en la edad temprana y preescolar 11

Concepción general del desarrollo de la personalidad / 1

Determinantes del desarrollo de la personalidad. Su interrelación / 9

El papel de las condiciones de vida y educación / 13

El papel de la actividad y la comunicación / 16

2 El desarrollo de la personalidad del niño en el primer año de vida / 19

La necesidad de impresiones sensoriales y afectivas desde la etapa prenatal / 19

Reflejos incondicionados y condicionados. Importancia del horario de vida / 22

Las líneas directrices del desarrollo / 30

Diferenciación y conciencia de sí / 34

La formación de hábitos en el primer año de vida / 35

Logros del desarrollo en la esfera sociomoral / 36

3 El desarrollo de la personalidad en la edad temprana / 38

Premisas para la formación de la personalidad en la edad temprana / 38

El desarrollo sociomoral / 39

Los motivos de conducta en la edad temprana / 42

El surgimiento de la autoconciencia, la autoestima y la autovaloración en el niño y la niña. Su importancia en el desarrollo psíquico / 43

Papel del adulto y de los "otros" en el desarrollo del conocimiento de sí mismo, la autovaloración y la autoestima / 145

La necesidad de independencia y la crisis de los tres años / 45

La formación de hábitos y el desarrollo del validismo / 46

Logros del desarrollo sociomoral en la edad temprana / 48

La formación de la personalidad en la edad preescolar / 49

Premisas para la formación de la personalidad en la edad preescolar / 49

El desarrollo sociomoral en la edad preescolar / 50

El papel de la actividad y la comunicación en la edad preescolar / 55

La formación de hábitos en la edad preescolar / 56

Logros del desarrollo sociomoral en la edad preescolar 157

BIBLIOGRAFÍA / 58