

E.MAVIS HETHERINGTON Y ROSS PARKE

Child Psychology 4ta. Ed. Editorial McGraw-Hill. 1993.

Traducción: A. Facio y F. Micocci

Capítulo 1: Introducción: temas y teorías.

TEMAS DEL DESARROLLO

Descripción versus proceso

Los científicos del desarrollo tienen muchas metas en su búsqueda de respuestas acerca del desarrollo en los niños. Un objetivo de investigación es proporcionar una descripción de la conducta y cómo ésta cambia a lo largo del desarrollo. Por ejemplo, la descripción acerca de cómo cambian los juegos de los niños o cuántas palabras pueden recordar los niños o cuando los niños aprenden a gatear, a sentarse y a caminar son todos temas de interés para los psicólogos. Esta información es valiosa porque permite construir normas relativas al tiempo de aparición de los cambios en el desarrollo. Las normas proporcionan guías importantes con las cuales se puede medir el progreso individual del niño en relación con otros niños de edad similar. Si se detectan retrasos en el desarrollo, se pueden establecer intervenciones para corregir el problema.

La mayoría de los estudiosos del desarrollo consideran los aspectos descriptivos muy importantes, pero sólo como un punto de inicio para entenderlo. Al mismo tiempo, los teóricos del desarrollo del niño se preocupan por la identificación del proceso o de las causas del desarrollo. En lugar de preocuparse acerca de cuántas palabras recuerdan, les interesan las estrategias que los niños usan para ayudarse a recordar en diferentes momentos del desarrollo. Por ejemplo, ¿organizan en forma diferente los niños más grandes y los niños más chicos una lista de palabras para ayudarse a recordar? Si los niños tienen que recordar *camisa*, *zanahoria*, *papa*, *zapatos*, *sombrero*, *arvejas*, y *corbata*, los mayores las agrupan en vegetales y ropa; los menores no usan este recurso truco. En otra área, ¿qué estrategias usan los niños para hacer amigos? ¿Ellos comparten ideas, respetan turnos en el diálogo, sugieren actividades? Entender los procesos que subyacen a los cambios en el desarrollo es de central interés para la mayoría de los psicólogos.

Sin embargo, las respuestas para tanto uno como otro planteo (descriptivo o procesual) no están de ninguna manera siempre bien diferenciadas y el desarrollo del niño, como la mayoría de las áreas de la investigación científica está marcada por una variedad de controversias. Estas controversias pueden ser definidas como una serie de temas o cuestiones recurrentes que son debatidas una y otra vez a lo largo del tiempo a medida que se accede a nueva información acerca del desarrollo. ¿Hay ciertos períodos del desarrollo más influyentes que otros? ¿Los niños juegan un rol activo en su propio desarrollo o sólo juegan un rol pasivo? Las leyes que gobiernan el desarrollo, ¿cambian a medida que cambia la sociedad? El desarrollo ¿tiene lugar de manera similar en todos los niños? Estas preguntas reflejan algunos de los temas que los investigadores se preguntan sobre los niños y sobre el estudio de éstos. Como encontraremos estos temas de muchas formas a lo largo del libro, es útil considerarlos previamente. La controversia que rodea a muchos de estos cuestionamientos nos recuerda que el estudio científico del desarrollo es una continua búsqueda de respuestas. No todos están de acuerdo acerca de

las respuestas a estos planteos recurrentes, pero nuestro entendimiento está aumentado por los intentos que los investigadores hacen para resolver estos rompecabezas.

Influencias biológicas versus influencias ambientales

La mayoría de los puntos de vista modernos reconoce que influyen tanto los factores biológicos como los ambientales, pero hay desacuerdo a cerca de la importancia relativa de estos factores en los distintos aspectos del desarrollo. Los antiguos biólogos extremos sostenía que la biología es destino y el desarrollo es meramente un problema de maduración. *Maduración* es el término usado para describir los procesos biológicos que estos teóricos consideran gobiernan el desarrollo. Creían que el curso del desarrollo está en gran parte predestinado y predeterminado por los factores genéticos. Un defensor temprano de esta postura fue Arnold Gesell, quien sugirió: «Si se tienen en cuenta todos los factores, la inevitabilidad y fuerza de la maduración es la característica más impresionante del desarrollo temprano. Es el ancla hereditaria que conserva y estabiliza el crecimiento de cada infante individual.» (Gesell, 1928, p.378) En el otro extremo, algunos de los primeros teóricos, tales como el conductista John B. Watson (1928), pusieron el énfasis estrictamente en el ambiente. Watson consideró que los factores genéticos no restringen el modo en que los acontecimientos ambientales dar forma al curso del desarrollo. Con una organización apropiada del ambiente se puede producir un Mozart, una Babe Ruth o un Al Capone.

Hoy ninguna de estas posiciones extremas tiene defensor alguno. Para los modernos psicólogos la cuestión pasa por explorar cómo los factores biológicos y los ambientales interactúan en la producción de diferencias en el desarrollo de diferentes niños. El interjuego entre lo biológico y lo ambiental es de muchos modos evidente, incluyendo la interacción entre las hormonas y la exposición a experiencias agresivas en el desarrollo de la agresión, la relación entre los factores genéticos y la nutrición en el desarrollo físico y social, y la interacción entre el temperamento del infante y el ambiente familiar en el desarrollo social y de la personalidad.

Niños pasivos versus niños activos.

Algunos psicólogos del desarrollo ven al niño como un organismo pasivo que es moldeado principalmente por fuerzas externas del ambiente. Los niños son autoafirmativos o tímidos en gran parte como resultado de las prácticas de crianza de sus padres. La delincuencia está causada por tener un grupo de pares antisocial. El interés de los niños por la historia o por la geometría es producto de haber tenido un maestro talentoso. Otros están marcadamente en desacuerdo con esta visión de que los niños juegan un papel menor en el moldeamiento de su propio desarrollo. No asumen que los niños son sólo recipientes pasivos de la influencia ambiental sino que creen que ellos son frecuentemente agentes activos que modelan, controlan y dirigen el curso de su propio desarrollo. Se ve a los niños como curiosos buscadores de información que intentan comprender y explorar el mundo que los rodea. En cuanto al desarrollo social, el niño no está simplemente moldeado por los agentes de la socialización, tales como padres, pares o maestros sino que existen procesos de influencia bidireccionales: los niños también modifican activamente las acciones de sus padres y de otras personas que encuentran en su vida diaria.

Continuidad versus discontinuidad.

Uno de los temas más importantes que enfrentan los psicólogos del desarrollo es cómo caracterizar la naturaleza del cambio a lo largo del ciclo vital. Algunos teóricos ven al desarrollo como un proceso continuo en el cual cada nuevo cambio se construye sobre experiencias anteriores de una manera ordenada. El desarrollo es suave y gradual sin cambios abruptos. Otros ven el desarrollo ocurriendo a través de una serie de pasos o estadios en los que la organización de la conducta es cualitativamente diferente en cada nuevo estadio. En este caso, los intereses y las habilidades son diferentes en cada fase del desarrollo. La adolescencia, por ejemplo sería una fase distinta del desarrollo que marcaría un cambio abrupto en el funcionamiento biológico, cognitivo y social. Algunos argumentan que los adolescentes son capaces de razonar deductivamente y de pensar en términos abstractos, lo cual constituye un cambio cualitativo respecto al pensamiento concreto de la etapa anterior. En este caso, el desarrollo es un proceso discontinuo más que suave o continuo. Por el contrario, aquellos que sostienen el punto de vista continuista piensan que los cambios en la adolescencia son parte de una serie de pequeñas modificaciones que se han llevado a cabo a lo largo de toda la niñez. Teóricos como Piaget y Freud ven el desarrollo cognitivo y social avanzando a través de una serie de etapas. En cada estadio, nuevas estrategias para adquirir y comprender el conocimiento y para manejar las relaciones interpersonales hacen su aparición y desplazan las formas anteriores de manejarse con el mundo. Otros teóricos, tales como Bandura sostienen que el desarrollo es continuo.

Experiencia temprana versus experiencia posterior.

Una pregunta relacionada tiene que ver con la importancia relativa de diferentes períodos del desarrollo. ¿Hay ciertas fases más importantes que otras para adquirir ciertos tipos de destrezas, habilidades, o conocimientos? Una manera extrema de plantear esta cuestión podría ser: ¿Hay períodos críticos en los cuales el niño debe experimentar cierto tipo de entradas (inputs) sociales y sensoriales para que el desarrollo sea normal?. En los últimos años, los hospitales han permitido a las madres y a los infantes tener un contacto cercano en los minutos y en las horas inmediatamente posteriores al nacimiento para permitir la vinculación entre la madre y el bebé. Se suponía que el contacto emocional entre las madres y los infantes podría no desarrollarse adecuadamente si se le prohibía a la madre esta oportunidad de contacto con su bebé durante este temprano período crítico. Una evaluación cuidadosa de la noción de vínculo arrojó poco apoyo acerca de la necesidad de contacto temprano entre la madre y el bebé (Goldberg, 1983). La relación humana madre-niño es maleable y plástica, y diferentes oportunidades en diferentes períodos pueden promover buenas relaciones entre los progenitores y el niño. Del mismo modo, cuando al niño no se le brindan muchas oportunidades para un desarrollo cognitivo y social normal en la infancia, los efectos no son necesariamente irreversibles. En un estudio clásico, Skeels (1966) encontró que los bebés criados en un orfanato muy empobrecido, pero luego transferidos a hogares adoptivos estimulantes, crecieron sin ningún déficit intelectual identificable. Aquellos que continuaron en el orfanato cuando grandes tenían retardo intelectual. Este trabajo ilustra que los efectos nocivos de una experiencia temprana adversa pueden ser modificados. Sin embargo, este tema continúa generando controversia (Bornstein, 1989). Algunas conductas, tales como la adquisición de una segunda lengua, pueden estar más abiertas a modificación en ciertos períodos del

desarrollo. Podemos pensar en éstos como períodos sensibles más que críticos. Otras conductas, tales como las relaciones sociales pueden ser altamente plásticas y abiertas al cambio a lo largo de todo el desarrollo.

Persona versus situación.

Los niños crecen en una variedad de escenarios diversos tales como los hogares, las escuelas, las calles, y los lugares de juego. ¿En qué medida los contextos en los cuales nosotros estudiamos a los niños afectan lo que aprendemos sobre ellos? ¿Cambian los niños su conducta de un escenario a otro, o las predisposiciones individuales y las características de la personalidad hacen que actúen de una manera similar a lo largo de una amplia variedad de situaciones? ¿Podemos describir a ciertos niños como honestos, dependientes, agresivos, o solidarios? ¿Cómo se manifestarán estos rasgos a medida que los niños se muevan de una situación a la otra -un examen difícil, una confrontación con un padre o un maestro enojado, un juego competitivo, o un amigo necesitado? Los psicólogos del desarrollo difieren en cuanto a la importancia que asignan a la personalidad o factores de la persona en contraste con las variables situacionales. Muchos resuelven esta controversia adoptando un punto de vista interaccionista el cual acentúa el papel de ambos factores (Magnusson, 1988). Por ejemplo, los niños que tienen rasgos agresivos de personalidad generalmente pueden buscar contextos en los cuales puedan exhibir esas características y por lo tanto son más propensos a unirse a una pandilla o a inscribirse en una clase de karate que a unirse al coro de la parroquia local o ingresar a un club filatélico.

Universales culturales (rasgos psicobiológicos) versus relativismo cultural (rasgos psicosociales).

Los niños que crecen en una granja en China o en un kibbutz de Israel o en un pueblito del Perú tienen experiencias muy distintas a las de aquéllos que pasan su niñez en un barrio de clase media de los EEUU. Los psicólogos del desarrollo difieren en la importancia que le dan a la cultura. Algunos sostienen que pueden descubrirse leyes del desarrollo que se aplican a los niños de todas las culturas. Otros dicen que el contexto cultural en el que crecen tendrá profunda influencia sobre las leyes que gobiernan el desarrollo. Entre estos extremos, otro punto de vista sugiere que el desarrollo se lleva a cabo de la misma manera ordenada pero que las tasas de progreso de los niños en diferentes sociedades puede variar. En algunas culturas se estimula a los niños a caminar muy temprano y se le brindan oportunidades para ejercitar sus nuevas habilidades. En otras culturas, los infantes son cargados o fajados lo cual reduce sus posibilidades de caminar hasta que son más grandes.

Decir contextos culturales no significa necesariamente referirse a lugares exóticos o distantes. Hay que recordar que dentro de cada país, sea los EEUU, Australia, Rusia, hay una amplia variedad de grupos subculturales con diversas tradiciones raciales y étnicas. En los EEUU, por ejemplo, no es raro encontrar niños de etnias aborígenes, africanas, japonesas, hispánicas, junto a los descendientes de europeos juntos en la misma escuela o clase. Más allá de la controversia acerca de cómo la cultura influye en el desarrollo, hoy en día la mayoría de los psicólogos reconoce que es importante considerar los contextos culturales en el estudio del desarrollo. En el cap. 9 encontraremos un teórico, Lev Vygotsky, que enfatizó el importante papel de la cultura en el desarrollo.

Importancia concedida a las influencias históricas.

Las culturas, por supuesto, están constantemente cambiando. En nuestra propia sociedad han ocurrido cambios dramáticos en los últimos treinta años. La televisión está presente en el 99% de los hogares, la mayoría de las mujeres trabajan fuera del hogar, el divorcio y nuevo casamiento son más comunes, tener hijos se posterga a edades más avanzadas, por mencionar sólo unos pocos. ¿Quedan afectadas las leyes que gobiernan el desarrollo de los niños por estos cambios o se desarrollan de una manera bastante similar más allá del momento histórico? Los teóricos difieren considerablemente en la importancia que le dan a esta clase de cambios aunque todos reconocen que juegan una parte en el desarrollo del niño.

Investigación básica versus aplicación del conocimiento.

Algunas personas desean conocer las leyes que gobiernan cómo los niños piensan, sienten y se comportan. Otros desean utilizar el conocimiento sobre el desarrollo de los niños para solucionar problemas prácticos. Recientemente la línea divisoria entre estas dos posiciones se va esfumando. Tomemos como ejemplo el cuidado de los bebés fuera del hogar. Desde un punto de vista práctico, queremos saber cuál es la edad mínima para entrar a una guardería, cuán numeroso debe ser el grupo, qué clase de curriculum debe usarse. Frecuentemente las respuestas a estas preguntas vienen de la investigación básica sobre el desarrollo socioemocional y cognitivo. A su vez, los efectos de estar en guarderías sobre el desarrollo intelectual de los niños o sobre sus relaciones con sus pares nos ayuda a comprender los efectos de diferentes tipos de crianza temprana sobre el desarrollo. En este caso, hay un constante interjuego entre la investigación básica y la aplicada, interjuego común en la psicología del niño contemporánea.

Estos temas y controversias emergerán repetidamente a lo largo del libro a medida que analicemos las distintas áreas del desarrollo: biológica, cognitiva, lingüística y socio-emocional.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EL DESARROLLO.

Las teorías del desarrollo juegan un papel central en el proceso científico de comprender el desarrollo del niño. Las teorías sirven para dos propósitos fundamentales. Primero, ayudan a organizar a integrar la información existente en un esquema coherente e interesante respecto a cómo se desarrolla el niño. Segundo, producen hipótesis o predicciones sometibles a prueba acerca de la conducta. Ninguna teoría da cuenta de todos los aspectos del desarrollo humano sino que, usualmente, tratan de explicar y predecir un área limitada de la conducta, tal como el desarrollo del lenguaje o de la cognición o de la conducta social. Las distintas teorías varían en el énfasis y en las interpretaciones que dan a los temas del desarrollo que analizamos en el punto anterior.

Exploraremos ahora algunas de las principales teorías que han guiado la investigación en Psicología del niño. Primero examinaremos los enfoques conductistas de Pavlov, Skinner y Bandura y, brevemente, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Luego pasaremos a la teoría psicoanalítica de S. Freud y su extensión social en el trabajo de E. Erikson. Finalmente, se explorarán brevemente los enfoques etológicos, ecológicos y del ciclo vital.

Las perspectivas conductistas.

Variantes tempranas.

El enfoque conductista aplicado al desarrollo está ejemplificado en el trabajo de John Watson, Iván Pavlov y B.F. Skinner. Los conductistas ven al desarrollo como un proceso continuo más que discontinuo o por etapas. Los mismos principios del aprendizaje conforman el desarrollo a lo largo del ciclo vital. Los niños juegan un papel relativamente en su propio desarrollo. Tal como la computadora puede hacer solamente lo que el programador le indique, los niños pueden hacer sólo lo que el ambiente los lleve a hacer. Estos teóricos conductistas desarrollaron las ideas del aprendizaje como centrales y aplicaron estos principios al desarrollo del niño. Watson y Pavlov usaron el condicionamiento clásico para explicar la conducta del niño. En una famosa demostración Pavlov mostró que un perro puede aprender a salivar ante el sonido de una campana como resultado de que la campana se hubiera asociado siempre con alimento; si este apareamiento ocurre frecuentemente, llegará el momento en que sólo la campana produzca la salivación. Este tipo de aprendizaje se llama condicionamiento clásico. Watson usó el condicionamiento clásico para explicar muchos aspectos de la conducta del niño, especialmente emociones tales como el miedo. Por ejemplo, un chico puede volverse miedoso de los médicos como resultado de la asociación entre el dolor de una inyección y la vista del médico.

Otra forma de condicionamiento, el condicionamiento operante, estudiado por Skinner, se focaliza en el impacto de las consecuencias de la conducta, más que de la simple co-ocurrencia de estímulos. Según Skinner, la conducta se modifica por el tipo de acontecimientos -recompensa o castigo- que le sigue. El refuerzo positivo, tal como una sonrisa amistosa, un elogio, un trato especial puede incrementar la probabilidad de que la conducta ocurra nuevamente mientras que el castigo, tal como el ceño fruncido, una crítica o el retiro de un permiso para ver televisión, tienden a disminuir la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir. Skinner ha explicado una amplia variedad de conductas a través de los principios del condicionamiento operante. Aunque Skinner no aplicó estos principios a los niños, muchos investigadores posteriores han mostrado el valor de este enfoque para comprender cómo se desarrolla la conducta del

niño y cómo puede cambiársela. Gerald Patterson (1982), por ejemplo, ha mostrado cómo la atención de los padres hacia las cargadas y golpes que se dan los hermanos en el hogar funciona frecuentemente como un reforzador positivo e incrementa la conducta agresiva del niño. Similarmente, él ha demostrado que el castigo de esta conducta a través del òtiempo afueraö - un corto período de aislamiento de los otros miembros de la familia- ayuda a disminuir los actos agresivos. El condicionamiento operante es parte de muchos programas para ayudar a padres y maestros a cambiar las conductas de los niños.

La teoría del aprendizaje social.

Otra versión del enfoque conductista es la teoría del aprendizaje social. Según este punto de vista los niños aprenden no sólo a través del condicionamiento clásico y operante sino también observando e imitando a los otros (Bandura, 1989). En una serie de estudios ya clásicos Bandura mostró que la conducta agresiva de los niños puede incrementarse exponiéndolos ante otra persona que se comporte agresivamente. Niños de jardín miraron a un adulto pegar patear y pellizcar un gran muñeco inflado. A diferencia de los niños que no habían visto al modelo, los que vieron al adulto atacándolo fueron más agresivos cuando tuvieron la oportunidad de jugar con el muñeco inflado. Más aún, muchas de las respuestas nuevas y extrañas que el modelo adulto había exhibido fueron reproducidas con exactitud por los observadores infantiles. Un aprendizaje en ausencia de cualquier reforzador entregado al modelo o al espectador se había producido. Como un ejemplo de la teoría del aprendizaje social en acción lea el recuadro 1-3 que habla del impacto del programa televisivo òPlaza Sésamoö sobre el desarrollo intelectual de los niños. Como estos estudios ilustran, la teoría del aprendizaje social ha llamado nuestra atención sobre los efectos tanto benéficos como potencialmente peligrosos de la televisión sobre los niños pequeños.

Esta teoría provee también una serie de indicios respecto a cómo funciona el proceso de imitación. Se ha realizado una serie de experimentos para aprobar estas ideas. Según la teoría del aprendizaje social la imitación no es automática: los niños son selectivos acerca de qué conducta imitarán, no imitan cada conducta que observan. Para entender algunas de estas variaciones, los teóricos contemporáneos del aprendizaje social se han interesado cada vez más en el papel de los factores cognitivos en la imitación. Los niños interpretan y procesan las conductas sociales que observan. Sus personalidades, su experiencia pasada, su relación con el modelo, la situación en la que se está, todo tiene un papel al determinar qué imitación ocurrirá. Además, las habilidades cognitivas tienen un papel importante en el aprendizaje por observación. Para imitar, los niños deben ser capaces de recordar la conducta del modelo y aquellos que usan estrategias activas como repasar, organizar y evocar las conductas observadas aprenden con mayor eficacia.

Los enfoques del condicionamiento clásico, operante y del aprendizaje social han sido altamente influyentes en ayudar a los investigadores a entender el desarrollo del niño. Estos procesos se encontrarán repetidamente a lo largo de este libro al examinar el desarrollo social, emocional e intelectual de los niños.

Punto de vista organísmico

La teoría de Piaget ha sido denominada epistemología genética porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo. Describe el curso del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento

regulado. En el desarrollo genético del individuo se identifican y diferencian periodos del desarrollo intelectual, tales como el periodo sensorio-motriz, el preoperatorio, el de operaciones concretas y el de las operaciones formales. Piaget considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.

En la base de este proceso se encuentran dos funciones denominadas asimilación y acomodación, que son básicas para la adaptación del organismo a su ambiente. Esta adaptación se entiende como un esfuerzo cognoscitivo del individuo para encontrar un equilibrio entre él mismo y su ambiente. Mediante la asimilación el organismo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas a fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee. Es decir, el individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo concibe. La segunda parte de la adaptación que se denomina acomodación, como ajuste del organismo a las circunstancias exigentes, es un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su cabal desarrollo.

Estos mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina esquemas. Estos esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción. Puede decirse que el esquema constituye un plan cognoscitivo que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema.

Para Piaget el desarrollo cognitivo se desarrolla de dos formas: la primera, la más amplia, corresponde al propio desarrollo cognitivo, como un proceso adaptativo de asimilación y acomodación, el cual incluye maduración biológica, experiencia, transmisión social y equilibrio cognitivo. La segunda forma de desarrollo cognitivo se limita a la adquisición de nuevas respuestas para situaciones específicas o a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales específicas.

El desarrollo cognitivo, en resumen, ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas del aprendiz, de sus esquemas y estructuras mentales, de tal forma que al final de un proceso de aprendizaje deben aparecer nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio.

La perspectiva del procesamiento de la información: Un punto de vista alternativo respecto a la cognición.

En contraste con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, un enfoque muy importante sobre el desarrollo cognitivo es el del procesamiento de la información. En lugar de centrarse en los estadios del desarrollo esta teoría enfatiza ñla información que el niño representa, el proceso que usa para transformar la información, y los límites de la memoria que constriñen el monto de información que pueden representarse y procesar. La cualidad del pensamiento del niño en cualquier estadio depende de qué información se representa en una determinada situación, cómo opera sobre esta información para lograr su meta y cuánta información puede mantener en la mente al mismo tiempo (Siegler, 1991).

Los teóricos de esta tradición utilizan frecuentemente analogías computacionales y cartas de flujo que los ayuda a describir los pasos precisos que un niño debe seguir para resolver un problema y generar una respuesta. Esto no significa que ni los niños ni los adultos piensen de la misma manera en que opera una computadora sino que el uso

de estas estrategias ayuda al investigador a describir los pasos requeridos de una manera exacta. La figura 1-2 brinda un ejemplo de un modelo de procesamiento de la información en el cual los pasos del pensamiento se detalla. Como veremos en los capítulos 9 y 10 este enfoque se ha aplicado a una amplia variedad de problemas del desarrollo cognitivo tales como atención, memoria, solución de problemas y planificación. Ha demostrado ser un enfoque altamente valioso para el estudio de cómo el niño desarrolla la comprensión de la lectura, la matemática, la ciencia. (Siegler, 1991) Por último, este enfoque ha brindado una poderosa herramienta analítica para comprender la conducta social, tales como la solución de problemas sociales y la agresión (Dodge, 1995).

Perspectiva Psicodinámica (Sigmund Freud).

La teoría freudiana de desarrollo es la mas diferenciada y especifica, ya que no solo sigue las particularidades del instinto sexual en cada edad, sino que abarca también los aspectos cognoscitivos dentro de la personalidad total.

En cuanto el niño crece, su Yo, a partir de la forma rudimentaria del recién nacido, se va diferenciando a través de etapas cuyas características son el resultante de tendencias necesidades del orden instintivo. Estas tendencias, son llamadas libidinales, que se originan bajo una zona erógena determinada y un modo específico de la relación del objeto. En el cuerpo, las zonas erógenas, son las distintas regiones del cuerpo, cuya excitación produce la satisfacción libidinal y la relación del sujeto y su mundo, en especial, la del niño y su madre, y luego, la del niño y su familia. Simultáneamente, él Yo, y en Superyo se esbozan y se desarrollan paralelamente, en relación a la maduración pulsional o instintiva.

La teoría psicoanalítica del desarrollo, comprende cinco etapas: la oral, que va desde el nacimiento hasta los doce meses; la anal, que va desde los doce meses hasta los 3 años; la fálica, desde los 3 años hasta los 5; el periodo de latencia, desde los 5 años hasta la pubertad, y por ultimo, el comienzo de la etapa genital, y adolescencia.

Perspectiva Etológica.

La perspectiva etológica es una posición orientada biológicamente que busca entender la evolución de la conducta, sus causas, el curso de su desarrollo y su uso o función (Hinde, 1987-1989). Este punto de vista emergió de los trabajos pioneros de dos famosos científicos europeos de la conducta animal, Konrad Lorenz y Niko Tinbergen y en las últimas dos décadas ha habido un creciente interés entre los investigadores del desarrollo del niño respecto a esta perspectiva. Los humanos, como los animales, tienen una variedad de conductas õpropias de la especieõ que nos pueden ayudar a entender cómo se desarrolla un niño. Una de las metas de la etología es la búsqueda de estos universales transculturales: aquellas conductas que son comunes a todos los niños humanos en una amplia variedad de diferentes culturas. Estudios recientes han encontrado que las expresiones emocionales de alegría, tristeza, disgusto y rabia son universales y similares en una amplia variedad de culturas modernas tales como Brasil, Japón y los EEUU tanto como en culturas más antiguas tales como las tribus Fore y Dori de Nueva Guinea (Ekman, 1982-1987).

Más aún, muchas conductas universales tales como sonreír y llorar que son vistas a lo largo de una amplia variedad de culturas, tienen una base biológica y juegan un papel importante para asegurar que las necesidades de los niños sean satisfechas por sus cuidadores. Llorar estimula la conducta parental; tiene la función de comunicar que

el niño tiene malestar o hambre. En términos evolutivos tiene un claro valor de supervivencia al asegurarse que el bebé reciba la clase de atención que necesita para su desarrollo adecuado. En el capítulo 7 examinaremos en detalle la teoría del apego de John Bowlby, un ejemplo significativo del enfoque etológico respecto a las tempranas relaciones sociales. Aunque los etólogos ven muchas respuestas tales como el llanto con una base biológica no dejan de reconocer que estos tipos de conducta son modificados por experiencias con el ambiente. Por ejemplo, los niños pueden aprender a disimular sus emociones sonriendo cuando están tristes o mostrando sorpresa aunque ya sabían de qué se trataba (Saarni y Crowley, 1990). Lo importante es que los modernos etólogos ven a los niños como abiertos al aprendizaje y a las entradas (input) ambientales; los niños no son fundamentalmente cautivos de sus raíces biológicas. La noción de períodos críticos deriva de la etología, ha sido un constructo muy poderoso que nos ha llamado la atención sobre la importancia de cuándo ocurren los acontecimientos en el desarrollo temprano.

Los etólogos usan la observación de los niños en sus ambientes naturales como su metodología básica y su objetivo es desarrollar detalladas descripciones y clasificaciones de la conducta. Buscan comprender cómo la conducta se organiza en patrones significativos. Por ejemplo, altos índices de trompadas, patadas, empujones y gritos se usan para definir el constructo agresión mientras que una leve elevación de las cejas, una sonrisa sugestiva y una cierta inclinación de la cabeza sugieren la pauta de conducta de flirteo. La etología, en realidad, ha influido mucho en el incremento del prestigio de las técnicas de observación en la moderna psicología del desarrollo.

Uno de los mayores intereses de los etólogos es la organización de la conducta social entre individuos, por ejemplo, madre e hijo, hermano y hermana. Los etólogos frecuentemente estudian el papel de la conducta no verbal en la regulación de los intercambios sociales entre niños. Los monos usan generalmente gestos de amenaza, tales como clavar la mirada y mostrar los dientes, para alejar a los atacantes o signos de apaciguamiento como exponer el cuello para pedir un alto en la lucha. Como el famoso teórico de la evolución Charles Darwin observó hace un siglo hacerse pequeño es un gesto de apaciguamiento que puede inhibir la agresión. ¿Usan los niños tácticas similares para apaciguar un agresor? Cuando varones de la escuela primaria fueron observados jugando durante el recreo se encontró que conductas como arrodillarse, bajar la cabeza, tirarse en el piso, todas las cuales implicaban hacerse más pequeño funcionaban como exitosas prácticas de apaciguamiento (Ginsburg y otros 1977). Cuando el matón del patio se desbocaba los chicos que desplegaban tales conductas era más probable que consiguieran parar su ataque. Darwin tenía razón y los modernos etólogos continúan explorando las formas en que la conducta social es regulada por gestos, posturas, expresiones y otros indicadores no verbales. Como veremos cuando examinemos luego los grupos de pares los etólogos han hecho importantes contribuciones a nuestra comprensión de cómo se organizan los grupos de niños. Los monos no son los únicos que desarrollan jerarquías de dominancia. Los niños desarrollan estructuras organizativas que también incluyen un orden de picoteo. La etología es una perspectiva cada vez más útil e influyente para entender el desarrollo de los niños.

Perspectiva ecológica.

La perspectiva ecológica es otra perspectiva estrechamente relacionada con la perspectiva etológica que enfatiza el estudio del desarrollo en contexto. Este punto de vista acentúa la importancia de entender la relación entre el organismo y varios sistemas ambientales, tales como la familia y la comunidad. A su vez, las relaciones que existen

entre los sistemas ambientales (entre sí) son también de interés. Los niños son vistos como participantes activos en la creación de sus propios ambientes. Además, las experiencias subjetivas de los niños acerca de sus relaciones y de lo que los circunda son tan importantes como los aspectos objetivos del ambiente.

Un principal defensor de este acercamiento es Urie Bronfenbrenner (1979, 1986, 1989), quien aporta un marco de referencia que permite organizar grupos de sistemas ambientales. Desde su perspectiva, el mundo de los niños está organizado como un conjunto de estructuras encastradas, cada una dentro de la otra, como las muñecas rusas (Bronfenbrenner 1979, p.22). Como ilustra la figura 1-3, él propone 4 contextos, o estratos, los cuales varían desde los escenarios más inmediatos, tales como la familia o el grupo de pares, hasta los contextos más remotos en los cuales el chico no está directamente involucrado, tal como el gobierno local.

Estos sistemas y las relaciones entre ellos pueden cambiar el curso del desarrollo. El escenario más inmediato es denominado *microsistema*, el cual se refiere al escenario real en el cual el niño vive e interactúa con otras personas. La naturaleza del microsistema cambia a lo largo del desarrollo; mientras la familia y el hogar pueden ser más importantes en la infancia, la escuela y el grupo de pares pueden volverse focos adicionales en la niñez media y en la adolescencia. El siguiente nivel, el *mesosistema*, comprende las inter-relaciones entre los contextos de los microsistemas en los cuales el niño participa activamente. Por ejemplo, las relaciones entre los microsistemas hogar, escuela, y grupo de pares forman el mesosistema del niño. Para un adulto, los vínculos entre los microsistemas familia, trabajo, amigos definen el mesosistema. En el siguiente nivel, el *exosistema*, están los escenarios que influyen en el desarrollo del niño pero en los cuales el niño no juega un papel directo. El lugar de trabajo de los padres es un claro ejemplo de un escenario que tiene un profundo impacto sobre el niño a pesar de que el niño no participa en él. Cuando un padre tiene que viajar mucho o súbitamente comienza a tener horario de trabajo rotativo, la cualidad de la vida familiar del niño puede cambiar. Otros ejemplos de exosistema pueden incluir la autoridad educativa local, la comisión vecinal, o la clase escolar a la que concurre un hermano mayor. Si una comisión de planeamiento diseña una autopista que atraviesa el parque local, la vida recreativa de los niños se puede deteriorar. Finalmente, el mesosistema y el exosistema están ambos comprendidos dentro de un conjunto de normas ideológicas e institucionales de una cultura o subcultura particular, al cual Bronfenbrenner denomina *macrosistema*. Este nivel reconoce que las amplias normas de creencias y la ideología distinguen diferentes culturas y países, tanto como diferentes subculturas dentro de un país. Los niños que crecen en China experimentan una ideología social diferente que los niños criados en los EEUU. Los niños que viven en los barrios bajos están expuestos a un conjunto diferente de valores y creencias que los de un barrio rico. La importancia del esquema ecológico de Bronfenbrenner radica en el hecho que subraya la importancia de analizar las relaciones entre el niño y una variedad de sistemas ambientales como también las relaciones entre dichos sistemas. Además, enfatiza que la ecología de un niño nunca es estática porque involucra la interacción de un niño que cambia con la matriz cambiante de sistemas ecológicos.

Perspectiva del ciclo vital.

Un enfoque que ha ganado un creciente reconocimiento en los últimos años es el punto de vista del ciclo vital. A diferencia de las perspectivas tradicionales del desarrollo que se ocupan principalmente de la niñez y la adolescencia, ésta reconoce que el desarrollo es un proceso que continúa a lo largo del ciclo de la vida e incluye la adultez y la vejez (Baltes, 1987).

El énfasis particular de esta perspectiva está en rastrear los caminos mediante los cuales la gente se desarrolla a lo largo del ciclo de la vida. La niñez no se ve como el período formativo que determina los estadios posteriores. Todos los períodos de la vida de la niñez a la vejez se ven como importantes etapas del desarrollo. En todos los puntos del desarrollo el individuo está abierto o susceptible al cambio. El cambio puede remitirse a tres tipos de causas. Primero, hay acontecimientos normativos, graduados según la edad que la mayoría de los niños y los adultos experimentan más o menos a la misma edad o período de sus vidas. Algunas de estas experiencias son biológicas o madurativas. La aparición del caminar en la infancia es un ejemplo de un hecho normativo biológico. De la misma forma, la aparición de la menarca en la adolescencia es otro hecho que ocurre a aproximadamente el mismo período de edad en la mayoría de las chicas. Por supuesto que existen las diferencias individuales pero hay un cronograma promedio o normativo para estos acontecimientos biológicos. Otros hechos normativos están programados por nuestra sociedad que tiene cronogramas que la mayoría de los individuos siguen en la medida en que progresan en su desarrollo. por ejemplo, entran a la escuela aproximadamente a los 5-6 años y comienzan la universidad aproximadamente a los 18-19. El matrimonio generalmente se posterga hasta los veinte y tantos años o incluso después.

Sin embargo, el desarrollo no siempre está conformado sólo por el cronograma prescripto: acontecimientos inesperados intervienen frecuentemente y empujan el desarrollo en nuevas direcciones. Los teóricos del ciclo vital los denominan acontecimientos no-normativos, ya que no les pasan a todos en el curso normal del desarrollo ni siguen un cronograma preestablecido. Son hechos que pueden sucederle a cualquier niño o familia en cualquier momento y generalmente sin mucha advertencia o anticipación. El divorcio, la pérdida del trabajo, los cambios de residencia son hechos que pueden tener un profundo impacto en el niño pero que no son parte de las ocurrencias normales o esperadas. Examinaremos en detalle uno de estos acontecimientos no-normativos, el divorcio, en el capítulo 12. Finalmente, según la perspectiva del ciclo vital un tercer conjunto de factores influye en el desarrollo: los efectos de la cohorte. Cohorte significa un grupo de niños que han nacido el mismo año (por ej., 1950) o período (1960-65). A medida que una cohorte se desarrolla comparte el mismo conjunto de circunstancias históricas que son propias de los nacidos en determinado momento. Los niños que nacieron en 1950, por ejemplo, eran adolescentes durante los sesenta, la turbulenta era Vietnam de la sociedad estadounidense. Por el contrario, los que nacieron en 1940 o 1960 eran niños o adultos jóvenes durante esa época y su adolescencia no estuvo marcada por la conmoción e inquietud social que encontró la cohorte 1950. Por consiguiente, el contexto histórico es una importante fuente de influencia sobre el niño en desarrollo. El desarrollo puede ser diferente para diferentes cohortes de niños. En resumen, el punto de vista del ciclo vital se centraliza en tres fuentes de influencia sobre el desarrollo: factores normativos graduados según edad, acontecimientos no-normativos y efectos históricos o de la cohorte. Estos efectos sobre el desarrollo están ilustrados en el estudio de Elder (1974) presentado en el Recuadro 1-4 de los niños que vivieron la gran depresión del 30.