

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo de fin de carrera titulado:

**“ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO
COGNOSCITIVO DE JEAN PIAGET EN ETAPA PREOPERACIONAL Y DEL
DESARROLLO PSICOSOCIAL DE ERIK ERIKSON EN INICIATIVA VS. CULPA”**

Realizado por:

DANIELA TERÁN VILLEGAS

Directora del proyecto:

Mgtr. MÓNICA YÉPEZ

Como requisito para la obtención del título de:

PSICÓLOGA CLÍNICA

Quito, 13 de Enero de 2014

DECLARACIÓN JURAMENTADA

Yo, DANIELA TERÁN VILLEGAS, con cédula de identidad # 171673896-6, declaro bajo juramento que el trabajo aquí desarrollado es de mi autoría, que no ha sido previamente presentado para ningún grado a calificación profesional; y, que ha consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en este documento.

A través de la presente declaración, cedo mis derechos de propiedad intelectual correspondientes a este trabajo, a la UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su reglamento y por la normativa institucional vigente.

Daniela Terán Villegas

C.C.: 171673896-6

DECLARATORIA

El presente trabajo de investigación titulado:

**“ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO
COGNOSCITIVO DE JEAN PIAGET EN ETAPA PREOPERACIONAL Y DEL
DESARROLLO PSICOSOCIAL DE ERIK ERIKSON EN INICIATIVA VS. CULPA”**

Realizado por:

DANIELA TERÁN VILLEGAS

Como Requisito para la Obtención del Título de:

PSICÓLOGA CLÍNICA

Ha sido dirigido por la magíster

MÓNICA YÉPEZ

Quien considera que constituye un trabajo original de su autor

Mónica Yépez

DIRECTORA

LOS PROFESORES INFORMANTES

Los Profesores Informantes:

VERÓNICA GARCÍA

CECILIA VACA

Después de revisar el trabajo presentado, lo han calificado como apto para su defensa oral
ante el tribunal examinador

Verónica García

Cecilia Vaca

Quito, Enero del 2014

DEDICATORIA

A Dios, por brindarme la salud y capacidad necesarias para cumplir mis metas día a día.

A mi abuelo Jaime A. Terán P. que con su sabiduría y amor me enseñó a luchar con coraje y determinación día a día a pesar de los obstáculos de la vida.

A mis padres, Jaime A. Terán y Milenna Villegas, a quienes les debo mi vida y que con infinito amor, paciencia y experiencia supieron guiarme a lo largo de este proceso.

A mi hermana Doménica, que con su energía y carisma alivianaba el peso del trabajo y me incentivaba a seguir adelante.

A los niños que conocí a lo largo de mi vida pues por ellos, vi la importancia de realizar el presente trabajo y orientar mi práctica profesional para su bienestar.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por ser mi soporte y mis modelos a seguir, gracias por el amor, las experiencias, las enseñanzas, las oportunidades, en fin, por cada cosa que viene de ustedes y me hace ser quien soy.

A Luis Miguel, gracias por el amor y el apoyo incondicional pero sobretodo, por ser esa fuerza que me impulsa a no dejarme vencer.

A la profesora Mónica Yépez, y su dirección, ayuda y paciencia a lo largo de este trabajo. Muchas gracias por el impulso y la confianza que depositó en mí y ahora me permite entregar esta tesis.

A mis compañeras de trabajo, que con su energía y motivación me alentaban día a día a culminar la presente investigación.

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

PORTADA	i
DECLARACIÓN JURAMENTADA	iii
DECLARATORIA	iv
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTOS	vii
ÍNDICE	viii
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO I	1
Introducción	1
1.1 El Problema de Investigación	1
1.1.1 Planteamiento del Problema	1
1.1.2 Formulación del Problema	2
1.1.3 Objetivo General	3
1.1.4 Objetivos Específicos	3
1.1.5 Justificaciones	3

1.2 Marco Teórico	4
1.2.1 Introducción General a la Teoría	4
1.2.2 Desarrollo Físico y Motor	6
1.2.3 Desarrollo Cognoscitivo	10
1.2.4 Desarrollo Psicosocial	13
1.2.5 Marco Conceptual	16
1.2.5.1 Términos Generales	16
1.2.5.2 Términos utilizados por Piaget	17
1.2.5.3 Términos utilizados por Erikson	18
1.3 Teoría de Jean Piaget	18
1.3.1 Introducción a la Teoría de Jean Piaget	18
1.3.2 Planteamientos Teóricos	19
1.3.3 Fases del desarrollo según Jean Piaget	22
1.3.3.1 Fase Sensoriomotriz	23
1.3.4 Fase de estudio: Pensamiento Preoperacional	29
1.3.4.1 Etapa Preconceptual	331
1.3.4.2 Etapa de Pensamiento Intuitivo	36
1.4 Teoría de Erik Erikson	42
1.4.1 Introducción a la Teoría de Erik Erikson	42
1.4.2 Planteamientos Teóricos	43
1.4.3 Etapas del desarrollo según Erik Erikson	46
1.4.3.1 Confianza básica vs. Desconfianza básica	47

1.4.3.2 Autonomía vs. Vergüenza y duda	49
1.4.4 Etapa de estudio: Iniciativa vs. Culpa	52
CAPÍTULO II	59
Método	59
2.1 Nivel de Estudio	59
2.2 Modalidad de la Investigación	60
2.3 Método	60
CAPÍTULO III	62
Resultados	62
3.1 Análisis de las Teorías de Jean Piaget y Erik Erikson	62
CAPÍTULO IV	70
Discusión	70
4.1 Conclusiones	70
4.2 Recomendaciones	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

RESUMEN

Análisis Comparativo entre las teorías del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget en Etapa Preoperacional y del desarrollo psicosocial de Erik Erikson en Iniciativa vs. Culpa

El presente trabajo de investigación pretende el análisis comparativo de las teorías de Jean Piaget en etapa Preoperacional y de Erik Erikson en la fase de Iniciativa vs. Culpa con el objetivo de documentarlas y establecer la importancia de respetar el proceso natural de desarrollo. Mediante la descripción del mismo y de las teorías, se analizaron los procesos y cambios que suceden durante la niñez temprana que garantizan la adaptación adecuada del individuo a los sistemas ajenos al núcleo familiar, es decir a la escolarización y por tanto a la sociedad. Del análisis se puede concluir que J. Piaget y E. Erikson, se interesaron en la importancia del desarrollo infantil, estructuraron sus teorías con posicionamientos distintos y en ámbitos diferentes. La tendencia de Piaget hacia el estudio de los procesos cognitivos lo llevó a fundamentar su teoría en la capacidad de razonamiento que adquieren los niños, por su parte, Erikson se preocupó de aquellos procesos que van más allá de la cognición y se relacionan con motivaciones y conflictos internos del individuo. Es por ello que, a pesar de las discrepancias teóricas, el presente trabajo proporciona un espectro más amplio respecto al desarrollo infantil en etapas tempranas. Recalca la importancia de que el desarrollo cognitivo y social vayan ir siempre de la mano para generar aprendizajes significativos y competencias adecuadas para la participación proactiva de los niños en la sociedad. Representa un aporte para que padres y profesionales de la salud y educación adopten una postura más integral en cuanto al desarrollo, que permita y garantice el bienestar y adaptación de niños y niñas mediante prácticas y estándares adecuados para su desarrollo.

Palabras clave: desarrollo infantil, desarrollo cognitivo, desarrollo psicosocial, Jean Piaget, Erik Erikson

Fuente: (Terán, Daniela; 2014).

ABSTRACT

Comparative Analysis between Jean Piaget cognitive development theory in Preoperational Stage and Erik Erikson psychosocial development theory in Initiative vs. Guilt

This research aims to compare the theories of Jean Piaget in Preoperational stage and Erik Erikson's in Initiative vs. Guilt to document and establish the importance of respecting the natural development process. Through its description and the theories, the processes and changes that happen in early childhood that guarantee the proper adaptation of the individual to new social systems, as schooling, therefore to society were analyzed. From the analysis, it can be concluded that J. Piaget and E. Erikson were interested in the importance of child development; they structured their theories from different theoretical positioning and in different development fields. Piaget tendency for cognitive processes made him base his theory in the reasoning skills that children acquire, meanwhile, Erikson was worried about the processes that go beyond cognition and are related to motivations and the internal conflicts of the individual. Therefore, despite their theoretical discrepancies, this work gives an expanded spectrum about child development in early stages. Emphasizes the importance of cognitive and social development must come together to significant learning and appropriate skills for proactive participation of children in society. It represents an input for parents and health and education professionals to get a holistic approach in the development, to enable and ensure the well-being and adaptation of children through appropriate standards and practices for their development.

Keywords: child development, cognitive development, social development, Jean Piaget, Erik Erikson.

Source: (Terán, Daniela; 2014)

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 El Problema de Investigación

1.1.1 Planteamiento del Problema

El desarrollo adecuado de los niños se ve sujeto a diferentes estímulos del medio, los cuales están en constante cambio considerando la realidad actual. Consciente de que formamos parte de un mundo competitivo, lleno de nuevos retos tanto físicos, intelectuales, económicos, etc., y que van creciendo de manera acelerada; el desarrollo del ser humano también se ve condicionado por ello. Las instituciones educativas y los centros de aprendizaje y estimulación van incrementando su número al igual que sus estándares tanto de admisión como en sus demandas académicas. Se quiere formar niños “genios”, competitivos, listos para “comerse el mundo”, desde los 3 años de edad o incluso antes, obviando los parámetros de desarrollo adecuados para su edad, los cuales garantizarán la eficacia de las herramientas aprendidas para enfrentarse al mundo.

A lo largo del tiempo se ha estudiado la importancia del desarrollo y cada una de las características que permiten al ser humano adquirir destrezas que se ajusten a sus necesidades en un período de tiempo determinado. Según Liliana Hernández (1998), dentro del proceso evolutivo de los niños coexisten diferentes factores como el orgánico o biológico, los

emocionales, los socios-culturales y los madurativos-evolutivos. Cada uno de ellos juega un papel fundamental para la prevención de dificultades o problemas en el aprendizaje. Personalmente agregaría uno más, la individualidad. Es oportuno que actualmente en nuestro país se considere la individualidad y se abra una puerta a la inclusión de niños con capacidades tanto físicas como de aprendizaje y sociales diferentes. El aprendizaje implica un proceso de apropiación y modificación de la realidad que se expresa o presenta de manera distinta en cada una de las personas que sin embargo busca un fin común, la supervivencia en el mundo y el desarrollo de habilidades que garanticen su estabilidad.

Al incrementar los estándares académicos, se demanda cubrir o potenciar habilidades para las cuales los niños, en alguno o varios de los factores antes mencionados, pueden no estar preparados. Esto provocaría que se presenten dificultades o retrasos en el aprendizaje o una mala interiorización del mismo que generaría problemas a futuro. Por ello es importante estudiar de manera detenida el proceso de desarrollo, considerando cada uno de los factores, su tiempo y su espacio para encontrar las estrategias adecuadas que permitan a los niños prevenir los problemas tanto académicos como emocionales, logrando así aprendizajes significativos y duraderos que persistan a lo largo del tiempo.

1.1.2 Formulación del Problema

Esta investigación propone como preguntas de investigación: ¿Conocemos y tenemos presentes los lineamientos teóricos expuestos por Jean Piaget (cognitivo) y Erik Erikson (socioemocional) durante la niñez temprana?, ¿Cuáles son las consecuencias de no respetar o acelerar el desarrollo de los niños? ¿A qué problemas se enfrentan en el futuro a causa de ese aceleramiento?

1.1.3 Objetivo General

Realizar un análisis comparativo de las teorías de Jean Piaget y Erik Erikson para niños y niñas de tres a seis años.

1.1.4 Objetivos Específicos

- Documentar los planteamientos teóricos expuestos por Jean Piaget y Erik Erikson para el desarrollo adecuado de los niños desde los tres a los seis años de edad.
- Establecer la importancia de no apresurar y respetar las distintas etapas del desarrollo para la instauración adecuada de aprendizajes y herramientas que permitan enfrentarse a la competitividad del mundo actual.

1.1.5 Justificaciones

La niñez temprana es una de las etapas del desarrollo comprendida desde los tres a los seis años de edad. Es el momento en el que se instauran los primeros aprendizajes y los primeros intercambios sociales con personas externas al círculo familiar. Actualmente, los niños se encuentran influenciados e inmersos en un mundo globalizado que impulsa el ingreso de los mismos a las instituciones educativas mucho antes de lo esperado (primer año de vida o incluso antes), con nuevas estructuras familiares, nuevas demandas tanto sociales como económicas, la expansión de los medios de comunicación y el constante desarrollo de las tecnologías; situación que afecta de manera directa su desarrollo.

Considerando que la niñez temprana sería esa etapa en donde se introducen los primeros mecanismos tanto cognitivos como sociales de aprendizaje que en el futuro permitirán la consolidación de los mismos, es importante revisar y comprender los cambios que se dan en estas dos áreas de manera que nos permita realizar intervenciones adecuadas para los niños con y sin dificultades potenciando así su desarrollo y capacidades.

Al enfrentarse a una realidad que está en constante evolución, el ser humano se ve obligado a hacer cambios que le permitan ajustarse a esa realidad, es decir se crean nuevas normas, estándares y demandas que facilitan la convivencia y los desafíos impuestos por la sociedad. Ésta investigación aportaría a comprender qué cambios en el sistema educativo preescolar serían oportunos y necesarios para garantizar el éxito académico de los niños a futuro. Brinda una visión amplia de las características evolutivas que permiten la incorporación de aprendizajes al igual que justifica el desarrollo tanto de conductas adaptativas como desadaptativas a lo largo de la vida.

1.2 Marco Teórico

1.2.1 Introducción General a la Teoría

La Psicología del Desarrollo es una rama de la Psicología que estudia el crecimiento y la transformación de las personas desde el momento de la concepción hasta la muerte (Feldman, 2010).

El desarrollo se refiere a continuidades y cambios sistemáticos en el individuo que ocurren a lo largo de la vida. Al hablar de cambios sistemáticos refiere a que son ordenados, siguen un patrón y son relativamente duraderos, y, por lo tanto excluyen las oscilaciones temporales del estado de ánimo y otros cambios transitorios en la apariencia, pensamiento y comportamiento (Shaffer, 2000).

El desarrollo humano plantea tres objetivos importantes e interrelacionados: el crecimiento, el mantenimiento y la regulación; los cuales garantizarán que el desarrollo sea adecuado y oportuno conforme los retos se le presenten al individuo. El patrón evolutivo responde a procesos biológicos (naturaleza propia del ser humano), cognitivos (cambios en funciones cerebrales superiores) y socioemocionales (relaciones con otras personas, cambios emocionales y personalidad); los cuales deben ser entendidos de forma integral para tener una

visión clara de cómo los procesos evolutivos afectan e influyen el desarrollo del ser humano (Santrock, 2006).

Los autores, Craig y Baucum (2009), Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2009), Santrock (2006) y Shaffer (2000) concuerdan en que el estudio del ser humano se divide en diferentes etapas de la vida que son: infancia, niñez temprana, niñez intermedia, niñez tardía, adolescencia, juventud, adultez media o madurez y adultez tardía o vejez.

Cada una de ellas con sus procesos (biológicos, cognitivos y socioemocionales), períodos (estadios del desarrollo) y factores (ambiente, estabilidad y cambio) que brindan características fundamentales que permiten el estudio del desarrollo y la comprensión de los acontecimientos que suceden durante de este (Santrock, 2006).

Siguiendo lo planteado por Craig y Baucum (2009), Papalia et al. (2009), Santrock (2006) y Shaffer (2000); la etapa a ser estudiada, comprende al ser humano desde los tres hasta los seis años de edad, período conocido como niñez temprana, en donde el individuo, al igual que en todas las etapas, está sujeto a cambios físicos, cognitivos, emocionales y de la personalidad.

Resumiendo lo investigado por los autores, ésta etapa es crucial porque los cambios que se dan le permiten al niño empezar a adquirir las diferentes habilidades que potenciarán su autonomía. Es el punto de partida para la adquisición de los procesos de pensamiento indispensables para la escolarización; empiezan a formar conceptos, descubren lo que pueden controlar, generalizan a partir de la experiencia y su razonamiento trasciende de la formación de conceptos simples al empleo de la lógica. Están en capacidad de comunicar sus necesidades, ideas y sentimientos, siendo el lenguaje, el facilitador de la apropiación de los valores sociales culturalmente apropiados, como serían la urbanidad, la obediencia y los roles

de género. Es importante recalcar que el lenguaje sería esa herramienta indispensable que abre el puente entre la infancia y la niñez.

Existe una interdependencia entre los sistemas educativos y los procesos del desarrollo. Esto supone que hay que conocer el nivel evolutivo de los niños para saber qué enseñarles, cómo enseñarles y que programar en cada momento. Esto llevará a que el nivel de dificultad de las tareas esté en consonancia con las capacidades evolutivas de los alumnos (Mayor (1985) en Trianes & Gallardo, 2000). Es decir que es importante estudiar las etapas del desarrollo pues permiten fijar los objetivos educativos adecuados, como la evaluación de los mismos.

1.2.2 Desarrollo Físico y Motor

Según lo revisado (Craig&Baucum, 2009; Papalia, Wendkos Olds & Duskin Feldman, 2009; Santrock, 2006; Shaffer, 2000) los cambios en la niñez temprana se dan de forma global, es decir hay cambios en tamaño, proporciones y forma, lo cual permite el desarrollo de habilidades motoras gruesas como correr, saltar en un pie, lanzar una pelota, escalar, etc., y finas como abotonar, uso adecuado de crayolas o colores, manipulación de material concreto, etc.

Es importante aclarar que el desarrollo físico del ser humano está condicionado por la genética, la alimentación y el medio físico en el que se desarrolla (Craig&Baucum, 2009).

Según Trianes y Gallardo (2004) el desarrollo motor en esta etapa parte de los llamados movimientos básicos (postura, movimiento, desplazamiento, manipulación de objetos) hasta llegar a las principales conductas motrices. Este desarrollo vinculado a los procesos de mielinización de las neuronas motoras que se producen hasta los cuatro o cinco años de edad, va a favorecer que tanto niños como niñas adquieran un mayor control de su cuerpo y de sus movimientos.

Según lo planteado por Córdoba, Descals y Gil (2006), las diferentes habilidades a lo largo de la vida representan motores del desarrollo que precisan de un fuerte componente de ejercitación para adquirir pericia, y que con el tiempo, la habilidad logra perfeccionarse y acaba por convertirse en un patrón estable.

Este proceso cíclico en virtud del cual los niños van adquiriendo sistemas de acción progresivamente más complejos se denomina teoría de los sistemas dinámicos, y fue expuesta por Thelen (citado en Córdoba, Descals & Gil, 2006). Su teoría se sustenta tanto en estudios microgenéticos, que muestran que los bebés son activos en la adquisición de destrezas motoras y avanzan a medida en que van siendo capaces de resolver los problemas motores que se les van surgiendo, como en su investigación transcultural, donde se muestra que las oportunidades tempranas de movimiento y los ambientes estimulantes contribuyen al desarrollo motor, siendo también cierto lo contrario.

Según Piaget (citado en Trianes & Gallardo, 2004) los primeros juegos de los niños son manifestaciones de actividad sensoriomotora, y a los que denominó juegos de ejercicio. Estos juegos estarían compuestos por carreras, saltos, persecuciones, huidas, caídas, golpes, risas y muecas que ayudan al niño a salir del ambiente y fortalecer su sistema motor grueso.

Las habilidades motoras finas también progresan y se vuelven más precisas. Los primeros dibujos aparecen entre los tres y cuatro años como fruto de los progresos en el control óculo-manual, el dominio de la articulación de la muñeca y el control de los movimientos de unos dedos, lo que permite al niño combinar diversos trazos y obtener figuras humanas o reproducir objetos (Trianes & Gallardo, 2004).

Los logros motores, ya sean gruesos o finos se organizan en base a dos tendencias. La primera de ellas se conoce como céfalo-caudal y describe como el control de la cabeza es el primero en adquirirse siguiendo en orden las partes más cercanas y quedando para el final los

pies. La segunda tendencia es la próximo-distal que subraya que el desarrollo motor se inicia en las partes más cercanas al tronco y finaliza en las alejadas, esto es los dedos (Córdoba et al., 2006).

Siguiendo esta línea, entre los dos y tres años, y en virtud de la dirección céfalo-caudal de la maduración neurológica, el niño que ya tiene un control bastante bueno de brazos y manos se centra ahora en la potenciación de piernas y pies. Conforme va teniendo más potencia es capaz de mejorar la precisión en sus movimientos y en general, del control de habilidades tales como correr (acelerando, desacelerando, frenando), subir – bajar escaleras, patear una pelota, etc.

En cuanto a la motricidad fina, los autores (Córdoba et al., 2006) afirman que los niños preescolares han logrado un mayor desarrollo pues, hacia los tres años, su destreza en el trazado generalmente se limita a la realización de líneas verticales y círculos, pero en poco tiempo ya se inicia el dibujo de la figura humana, la habilidad de recortar con tijeras o ensartar piezas en un hilo, de manera que hacia los cuatro o cinco años ya pueden trazar letras, más o menos rudimentarias, e integrar círculos y líneas verticales en la elaboración de dibujos más complejos.

Craig y Baucum (2009) afirman que se han identificado condiciones importantes del aprendizaje motor; entre ellos constan el aprestamiento, práctica, atención, competencia, motivación y retroalimentación. El aprestamiento hace referencia a ese nivel de madurez y habilidades básicas que permiten al niño aprovechar su entrenamiento. Es difícil saber cuándo un niño está “listo” para aprender, sin embargo, investigaciones estadounidenses y rusas (Lisina y Neverovich, 1971, citado en Craig, 2009) han determinado que los niños aprenden con rapidez y con poco entrenamiento o esfuerzo, cuando el nuevo aprendizaje se introduce en el momento adecuado del aprestamiento. El niño desea aprender, disfruta de la práctica y

se encanta por su desempeño. Una de las señales más claras para identificar si un niño ha llegado a un grado de aprestamiento óptimo es cuando empieza a imitar por su cuenta conductas de su medio.

Karlson (citado en Craig & Baucum, 2009), afirma que la práctica es indispensable para el desarrollo motor. Cuando los niños viven en ambientes limitados, su adquisición de habilidades motoras se obstaculiza ya que al no tener objetos con los cuales interactuar, lugares que explorar, herramientas que usar o personas a quienes imitar estos procesos se dificultan. Al contrario cuando los niños forman parte de un ambiente estimulante y dinámico, suelen ajustar bien el ritmo de aprendizaje. Imitan conductas e interactúan con cosas permitiéndoles explorar conceptos (arriba, abajo, vacío, lleno, pesado, liviano, etc.). Los programas de aprendizaje que son diseñados e ideados por ellos, suelen ser más eficaces que las lecciones programadas por adultos.

Siguiendo lo expuesto por Craig y Baucum (2009), la atención también es un factor importante dado que demanda un estado mental de alerta. A lo niños pequeños no basta con decirles simplemente lo que deben hacer, es importante modelar, realizar ejercicios y juegos que fomenten la imitación activa permitiendo obtener resultados satisfactorios por parte de ellos ya que están en capacidad de poner atención a instrucciones verbales y cumplirlas bastante bien siempre y cuando sean conocidas perfeccionándose esta habilidad a partir de los seis años.

La motivación de competencia planteada por White (citado en Craig & Baucum, 2009), hace referencia al intento de los niños por hacer cosas nuevas con el fin de ver si pueden hacerlas, perfeccionarlas, probar sus músculos y capacidades para disfrutar el placer que eso provoca. Esto se conoce como conducta motivada intrínsecamente, ya que desarrolla un comportamiento con valor intrínseco y que no sigue una meta en particular a diferencia de

la conducta motivada extrínsecamente, la cual genera conductas y comportamientos para obtener reforzamientos.

Finalmente en Craig y Baucum (2009) se habla de que la retroalimentación que reciben por parte de las personas que les rodean ayuda a adquirir y perfeccionar las habilidades en general, no solo motoras ya que estimula a que se superen.

1.2.3 Desarrollo Cognoscitivo

Para Córdoba et al. (2006), el área cognitiva en etapa escolar es una de las complejas y difíciles de estudiar pues se centra en procesos internos como la memoria, categorización, solución de problemas, etc. El niño pasa de una comprensión rudimentaria del mundo, donde los reflejos innatos son su principal fuente de aprendizaje, a ser capaz de razonar de forma lógica, aunque todavía no pueda manejar un pensamiento demasiado abstracto. Según los autores, los tres grandes enfoques utilizados para explicar los cambios cognitivos son: la perspectiva psicométrica, la teoría de Piaget y la teoría del procesamiento de la información.

La perspectiva psicométrica fue la primera orientación que abordó la naturaleza de la inteligencia durante la primera mitad del siglo XX. Analiza componentes de la inteligencia que se pueden medir a través de diferentes test, asumiendo que las puntuaciones que reflejan las aptitudes reales de una persona y examina la progresión de estos componentes a lo largo de la vida (Córdoba et al., 2006).

Por otra parte afirman que la teoría piagetiana aporta una visión general planteando la inteligencia como una tendencia progresiva hacia la equilibración, que se concibe como un proceso dialéctico entre la asimilación y la acomodación. Su aporte se basa en el análisis de cómo se organiza y estructura el pensamiento, es decir cómo se forman las funciones mentales y las leyes que rigen el conocimiento.

Y finalmente establecen que el enfoque del procesamiento de la información tiene un origen más reciente en psicología, pues continúa con la teoría de Piaget, desde el procesamiento de la información se ponen de manifiesto los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante el desarrollo.

Considerando la experiencia personal se puede agregar que dentro de los procesos cognitivos específicos se incluyen la atención, memoria, categorización y habilidades del lenguaje que constituyen las bases para el desarrollo de procesos de aprendizaje como la lecto-escritura, el bilingüismo y la planeación y organización.

Córdoba et al. (2006) definen a la atención como la responsable de ayudar a seleccionar información para posteriormente procesarla. La atención selectiva es la que permite seleccionar la información receptada del exterior para completar una tarea dada, entender una idea, etc. La atención constituye un elemento importante para el desarrollo de claves y elementos relevantes de un estímulo que faciliten su localización. En la edad preescolar se tienen en cuenta más elementos de un estímulo de los que son necesarios, y conforme avanza a la edad escolar, el niño logra concentrarse más tiempo en lo que necesita y descartar lo irrelevante.

Se considera a la memoria como el proceso por el cual codificamos, almacenamos y recuperamos la información receptada de nuestro medio. Existe un tipo de memoria sensorial en donde el almacenamiento dura sólo un instante, en donde el sistema sensorial de la persona registra muy brevemente una réplica exacta del estímulo. En una segunda etapa la memoria a corto plazo permite mantener información durante quince a veinte segundos y la almacena según su significado, no como una simple estimulación sensorial; por último la memoria a largo plazo es la que almacena información relativamente permanente, aunque de difícil recuperación (Feldman, 2010).

El proceso de categorización constituye la capacidad de conceptualizar objetos, sucesos o personas que comparten propiedades comunes. Los conceptos ayudan a clasificar objetos relacionados en base a experiencias pasadas. Estos conceptos permiten pensar y entender más fácilmente el mundo (Feldman, 2010). En otras palabras la categorización permite clasificar la información abriendo el camino al razonamiento.

A medida que los niños crecen, su comprensión de las reglas del lenguaje aumenta. Estas reglas incluyen la fonología (interpretación de sonidos), morfología (estructura interna de las palabras), sintaxis (relación de las palabras con sentido), semántica (significado de los signos lingüísticos y sus combinaciones) y pragmática (uso social del lenguaje) (Santrock, 2006). Roger Brown (citado en Craig & Baucum, 2009), escribió sobre la adquisición del lenguaje, mediante el uso de la longitud promedio de la emisión (extensión de oraciones que genera el niño), identificando cinco etapas de creciente complejidad en el desarrollo del lenguaje.

La primera etapa se caracteriza por la integración de frases de dos palabras a manera de habla telegráfica, en donde se busca el significado que los niños tratan de transmitir a través del orden y la posición de las palabras. La segunda etapa se caracteriza por unidades de habla de más de dos palabras y por la inflexión de palabras que ya conoce, por ejemplo forma pasados de los verbos, usa plurales y posesivos gracias a que han integrado la capacidad de aplicar las reglas lingüísticas, una de ellas es la sobrerregulación, que les permite generalizar los principios complejos del lenguaje. En la tercera etapa el niño es capaz de modificar oraciones simples. Crea formas negativas e imperativas, hace preguntas que exigen respuestas, abandonando enunciados simples de etapas anteriores, sin embargo aún no son capaces de comprender enunciados en voz pasiva. En la cuarta y quinta etapa los niños aprenden a manipular elementos cada vez más complejos del lenguaje, como las oraciones

subordinadas y fragmentos de oraciones compuestas y complejas. A los cuatro años entienden bien la sintaxis correcta y la perfeccionan en años siguientes.

Según lo recopilado anteriormente, ya integrados la fonología, morfología, sintaxis y semántica, los niños adquieren mayor competencia en la pragmática. Este avance comprende el cómo pedir las cosas, cómo contar cuentos o chistes, como empezar, continuar y terminar una conversación y como ajustar los comentarios a la perspectiva de los oyentes. Todos estos elementos conforman el habla social, cuyo fin último es ser entendido por quienes la escuchan.

¿Es posible que el aprender dos idiomas, en etapa preescolar dificulte el aprendizaje lingüístico o el desarrollo cognoscitivo?, A esta pregunta responden Craig y Baucum (2009) afirmando que en un principio se creía que sí afectaba al desarrollo cognoscitivo, pues los niños bilingües obtenían calificaciones más bajas que los monolingües, sin embargo no se consideraban aspectos socioeconómicos, que también afectan directamente el desempeño escolar. Actualmente, Craig y Baucum, (2009) afirman que se considera al bilingüismo una ventaja desde los puntos de vista lingüístico, cultural y probablemente cognoscitivo ya que el contacto que estos niños tienen con otras formas de pensar y hacer las cosas en el futuro mejora la flexibilidad de pensamiento y por tanto su adaptación al mundo cambiante.

En cuanto al desarrollo de la lectura y escritura, Papalia et al. (2009) expresa que los niños preescolares deben dominar capacidades previas a esos procesos, es decir la alfabetización emergente. Las habilidades previas a la lectura se dividen en dos tipos: capacidades del lenguaje oral, que contempla el vocabulario, sintaxis, estructura narrativa y la comprensión de que lenguaje se utiliza para comunicarse, y dos: las capacidades fonológicas específicas que ayudan a decodificar una palabra impresa.

1.2.4 Desarrollo Psicosocial

Se considera que desde los inicios el desarrollo psicosocial es indispensable pues permite la adecuada evolución en el resto de los ámbitos del desarrollo infantil. Una sólida base afectiva posibilita el abrirse al mundo físico y social con seguridad y confianza, actuando como facilitadora de una adecuada evolución biosocial, cognitiva y psicosocial (Córdoba et al., 2006).

El desarrollo psicosocial hace referencia a ese proceso que permite conocerse a uno mismo influenciado por la cultura y la sociedad. Es importante hablar del auto-concepto, es decir de ese sistema de representaciones descriptivas y evaluativas acerca del yo que determinan la forma en que una persona se siente consigo mismo, y el sentido del yo que permite a los niños incorporar en su auto-imagen la capacidad de comprender cómo los ven los demás. Este auto-concepto que se empieza a formar va de la mano con el desarrollo de la conciencia de sí mismos, y con la autodefinición que implica la manera en que se describen a sí mismos (Papalia et al., 2009).

De acuerdo con los neopiagetianos como Case y Fisher (citados en Papalia et al., 2009), el desarrollo del yo se da como una estructura cognoscitiva en donde los niños manifiestan representaciones sencillas de lo que son y más tarde elaboran mapas representacionales de su yo (conexiones lógicas entre partes de la imagen que tienen de sí mismos).

Dos elementos claves para comprender el desarrollo psicosocial son la personalidad y el temperamento, a continuación Córdoba et al. (2006) los describen de la siguiente manera: la personalidad representa una construcción psicológica resultante de la articulación dinámica de aspectos tanto biológicos como psicológicos, particulares y distintivos de cada persona y en constante evolución a lo largo de su ciclo vital, aunque con distintos niveles de plasticidad

en distintos puntos de dicho ciclo. Es decir que esa organización mental determina la forma de un ajuste único y personal a cada situación particular.

Por otra parte Goldsmith (citado en Córdoba et al., 2006) se refiere al temperamento como una tendencia natural o biológica que da lugar a las diferencias conductuales en la forma en que el niño responde al medio que le rodea. Sería el conjunto de disposiciones fundamentales relativamente consistentes, que son inherentes a la persona y que subyacen y modulan la expresión de la actividad, la reactividad, la emocionalidad y la sociabilidad.

El niño nace con un temperamento dado, y la base de la genética de dichas tendencias parece clara. En el temperamento se distinguen aspectos estáticos y dinámicos: los primeros se refieren a la morfología, mientras que los segundos hacen alusión a la fisiología. El sexo, la edad, el sistema endócrino, etc., afectan a la personalidad. Estos elementos configuran las situaciones sociales, que a su vez condicionan la estructuración psicológica de la persona (Córdoba et al., 2006).

Resumiendo lo trabajado por Santrock (2006), el sexo hace referencia a la dimensión biológica de ser hombre o mujer y el género refiere a esos aspectos sociales y psicológicos que implican ser hombre o mujer. La mayoría de los niños adquieren la identidad de género a los tres años. Por otra parte el rol es el conjunto de expectativas que determinan cómo deben pensar, sentir y actuar acorde a su género. Todos estos elementos contribuyen al desarrollo de la personalidad.

Siguiendo con el desarrollo de la personalidad expuesto por el autor ésta juega un rol fundamental en los procesos de afinidad. Los preescolares tienden a elegir amigos que son similares a ellos en edad, sexo y comportamiento. Desde los tres años se observa que los niños se entienden mejor con niños desconocidos del mismo sexo que con los del sexo

opuesto, en consecuencia, establecen con más probabilidad amistades con niños de su mismo sexo que con los contrarios.

Retomando las ideas de Córdoba et al., (2006), y considerando el carácter egocéntrico de los niños en esta etapa, las amistades se entenderían como interacciones que no poseen carácter de continuidad temporal, son relaciones inestables que se forman y se disuelven con cierta facilidad cuando aparecen conflictos interpersonales. Hartup (citado en Córdoba et al., 2006) expone que los amigos son concebidos como compañeros provisionales de juegos. Los conflictos son menos graves, se suelen resolver dialogando y buscando una solución equitativa y satisfactoria para ambos. Se suele evitar que haya ganadores y perdedores en las discusiones, lo que hace más fácil que una vez resuelto el conflicto, los niños sigan jugando juntos y pueda mantenerse la relación.

Los niños pequeños gradualmente se vuelven más diestros para hablar sobre sus emociones y las de otros, y paulatinamente muestran una conciencia creciente sobre el control y manejo de las mismas acoplándose a los estándares sociales. Esto influye también en el desarrollo moral donde se comprometen reglas y regulaciones que delimitan las relaciones sociales con los otros (Santrock, 2006).

A lo largo de la historia han existido personajes afines con las diferentes teorías de la Psicología interesados en comprender y explicar estos procesos del desarrollo, dos importantes especialistas en teorías del desarrollo son Jean Piaget (1896 – 1980) y Erik Erikson (1902-1994).

1.2.5 Marco Conceptual

1.2.5.1 Términos Generales

- a. **Crecimiento:** Patrón de cambios que comienza con la concepción y continúa durante todo el ciclo de vida (Papalia, Wendkos Olds & Duskin Feldman, 2010)
- b. **Desarrollo**
 - i. **Cognoscitivo:** Pauta de cambio de los procesos mentales, como aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad (Papalia et al., 2010).
 - ii. **Físico:** Crecimiento del cuerpo y el cerebro, incluyendo las pautas de cambio de las capacidades sensoriales, habilidades motrices y salud (Papalia et al., 2010).
 - iii. **Humano:** Estudio científico del cambio y la estabilidad durante el ciclo de vida humano (Papalia et al., 2010).
 - iv. **Psicosexual:** En la teoría de Freud, secuencia invariable de etapas del desarrollo de la personalidad infantil, en la que la gratificación pasa de la boca al ano y a los genitales (Papalia et al., 2010).
 - v. **Psicosocial:** En la teoría de Erikson, el proceso de desarrollo del yo o el mí mismo es influido por la sociedad y la cultura. Pauta de cambio de emociones, personalidad y relaciones sociales (Papalia et al., 2010).
- c. **Madurez:** Desenvolvimiento de una secuencia natural de cambios físicos y conductuales (Papalia et al., 2010).

1.2.5.2 Términos utilizados por Piaget

- d. **Acomodación:** Término de Piaget para designar los cambios de la estructura cognoscitiva para incluir información nueva (Papalia et al., 2010).

- e. **Adaptación:** Término de Piaget para designar el ajuste de la nueva información sobre el entorno alcanzada mediante los procesos de asimilación y acomodación (Papalia et al., 2010).
- f. **Asimilación:** Término de Piaget para designar la incorporación de nueva información en una estructura cognoscitiva anterior (Papalia et al., 2010).
- g. **Cognición:** Indica cambios en el pensamiento la inteligencia y el lenguaje (Papalia et al., 2010).
- h. **Equilibración:** Término de Piaget para designar la tendencia a buscar un balance entre los elementos cognoscitivos. Se logra a través de la asimilación y la acomodación (Papalia et al., 2010).
- i. **Esquemas:** Término de Piaget para designar la formación de categorías o sistemas de conocimiento (Papalia et al., 2010).
- j. **Organización:** Estrategia en que se categoriza el material que debe recordarse. Término de Piaget para designar la formación de categorías o sistemas de conocimiento (Papalia et al., 2010).

1.2.5.3 Términos utilizados por Erikson

- k. **Crisis:** Término de Marcia para referirse al período en que se toma una decisión consciente relacionada con la formación de la identidad (Papalia et al., 2010).
- l. **Identidad:** De acuerdo con Erikson, una concepción coherente del yo, constituida por metas, valores y creencias con las cuales la persona tiene un compromiso sólido (Papalia et al., 2010).
- m. **Juego de simulación:** Juego que implica personas y situaciones imaginarias (Papalia et al., 2010).

- n. Psicosocial:** Cambios en las relaciones individuales con otras personas, cambios emocionales y cambios de personalidad (Papalia et al., 2010).
- o. Socialización:** Desarrollo de los hábitos, las habilidades, valores y los motivos compartidos por los miembros responsables y productivos de una sociedad (Papalia et al., 2010).

1.3 Teoría de Jean Piaget

1.3.1 Introducción a la Teoría de Jean Piaget

Jean Piaget es zoólogo por vocación, epistemólogo por afición y lógico por su método. Para la investigación del desarrollo infantil creó una nueva disciplina que integra nuevas dimensiones y la comprensión de los niños (Maier, 2000).

González et al. (2006) describe a la teoría de Piaget como una nueva alternativa a las teorías conductistas y a las teorías del aprendizaje basadas en el condicionamiento clásico.

Esta nueva alternativa, según Maier (2000) hace énfasis en el desarrollo perceptual y sus implicaciones en el desarrollo intelectual, afirmando que éste se desenvolvía de manera distinta en la concepción de objetos, del espacio, de la causalidad y los tiempos. También prestó atención a la afectividad de la conducta humana, en estudios acerca del juego, los sueños y la imitación.

1.3.2 Planteamientos Teóricos

El enfoque científico del autor es un factor fundamental para comprender su teoría. Piaget parte del supuesto de que la investigación detallada de una pequeña muestra de una especie suministrará una información básica inherente a todos los miembros de la misma sin considerar las diferencias sexuales, solo dividiéndolos de acuerdo a los límites de edad

deseados. La validez se mide por el grado de consistencia interna que existe entre los hallazgos y las proposiciones teóricas (Maier, 2000).

Es por ello que Maier (2000) concluye que para Piaget la investigación empírica es un instrumento que confirma o refuta hechos establecidos previamente por lógica. Una vez que se establece los hechos, es posible generalizar sobre ellos. Al creer en una unidad cósmica, explica su idea de que las muestras son representativas y que cualquier variación no es consecuente del proceso regular del desarrollo.

Castorina y Baquero (2005) indican que Piaget se negaba a separar los fenómenos que estudiaba así como los conceptos que elaboraba; por el contrario, buscaba estudiar los aspectos del conocimiento en sus relaciones constitutivas especificando sus características a partir de la relación recíproca que existía entre esos elementos. Maier (2000) agrega que Piaget cree en el orden universal; es decir en una sola unidad de todas las cosas (biológicas, sociales, psicológicas e ideacionales). Este principio de acción espontánea (relación entre las partes y de las partes con el todo) y el cambio dinámico inherente y constante mantienen el desarrollo evolutivo cuyo fin último es el equilibrio.

En *Six Psychological Studies* (1968) se plantea que debe considerarse la conducta cognoscitiva humana como una combinación de las cuatro siguientes áreas: 1. Maduración (diferenciación del sistema nervioso), 2. Experiencia (interacción con el mundo físico), 3. Trasmisión social (cuidado y educación para influir sobre la naturaleza de la experiencia del individuo), y 4. Equilibrio (autorregulación de la adaptación cognoscitiva).

Siguiendo con Maier (2000) describe que Piaget postula que la adaptación es el esfuerzo cognoscitivo del organismo para hallar un equilibrio entre sí mismo y el ambiente, y ello depende de dos procesos interrelacionados: la asimilación y la acomodación. La asimilación significa que una persona es capaz de adaptar el ambiente a sí misma. Las

experiencias se adquieren solo en tanto el individuo mismo puede preservarlas y consolidarlas en función de su propia experiencia. De esta forma, indica que el individuo experimenta un hecho en la medida que puede integrarlo.

Por otra parte la acomodación es el proceso contrario a la asimilación, y representa la influencia del ambiente real. Adaptarse es concebir e incorporar la experiencia ambiental como esta es realmente. De esta forma los procesos de la asimilación y acomodación actúan siempre juntos. La asimilación siempre está equilibrada por la fuerza de la acomodación y ésta última solo es posible con la función de la asimilación. Piaget afirma que nunca se realiza la experiencia con un objeto del medio exterior a menos que tenga una influencia personal y asimilativa. Subraya que un objeto no puede existir por sí mismo, siempre va a entrañar la asimilación y la acomodación de quien lo experimenta (Maier, 2000).

Piaget organiza su teoría sobre la base de los modelos biológicos de homeostasis evolutiva, en donde 1. Las antiguas estructuras se ajustan (asimilan) a nuevas funciones y 2. Que las nuevas estructuras sirven (se acomodan) a las antiguas funciones en circunstancias modificadas (The growth of logical thinking from childhood to adolescence (1958) citado en Maier, 2000).

En cuanto a la conciencia Maier (2000) afirma que ésta carece de definición en el sistema de Piaget, sin embargo puede concebírsela como un estado de conocimiento sin una contraparte, como es el caso del inconsciente psicoanalítico, que se opone a la conciencia. A pesar de ello Piaget acepta el concepto psicoanalítico de los procesos inconscientes, y los explica como esferas de interés de otro campo. Es decir que lo inconsciente refiere simplemente a un extremo continuo que lo definió como conciencia. El pensamiento inconsciente es una serie de operaciones, no reales sino posibles, no ejecutadas manualmente,

pero de todos modos delineadas en el organismo. Implicaría pensar fuera o más allá de la propia consciencia.

Siguiendo con el autor, el afecto humano, es decir las emociones, para Piaget vacilan entre la posibilidad de que el afecto ocupe un rango individual o de que le corresponda una posición subordinada a la organización intelectual. En ciertos casos, el afecto regula las energías de los actos y la estructura intelectual determina las técnicas, y en otros, los procesos intelectuales determinan la capacidad de receptividad emocional. A pesar de ello puede afirmarse que intelecto y afecto serían como dos caras de la moneda, en donde ambas contribuyen a la adaptación al ambiente unidas en los hechos.

Con lo antes expuesto la teoría de Piaget se fundamenta en el supuesto de que la personalidad humana se desarrolla a partir de un conjunto de funciones intelectuales y afectivas, y de la interrelación de estas dos funciones. Los procesos intelectuales serían los responsables de orientar al individuo organizando e integrando estas funciones de la personalidad humana. Sostiene además que, alcanzar una situación de casi equilibrio en condiciones de cambio constante es la meta de todas las funciones humanas (biológicas, afectivas y mentales) (Maier, 2000).

1.3.3 Fases del Desarrollo según Jean Piaget

Maier (2000) habla que Piaget considera al desarrollo como un proceso inherente, inalterable y evolutivo, que sin embargo contempla una serie de fases y subfases diferenciadas. Las subfases diferenciadas encontradas dentro de las fases fundamentales se las conoce como estadios y el término fases cuando refiere a cada uno de los cinco períodos fundamentales en que Piaget divide el desarrollo cognoscitivo. Una fase integra pautas homogéneas del estilo de vida de un individuo dentro de ese período.

Además el autor sugiere que cada fase refleja una gama de pautas de organización que se manifiestan en una secuencia definida dentro de un período de edad aproximado en el continuo desarrollo. El completamiento de una fase da lugar a un equilibrio transitorio así como al comienzo de un desequilibrio correspondiente a una nueva fase. Cada fase sugiere la capacidad potencial y el nivel de conducta probable. El ritmo del desarrollo tiende a coincidir con los límites arbitrarios expuestos por Piaget. Este mismo subraya la importancia en la sucesión de las fases, la cual siempre es la misma, y por lo que estarían subordinadas a la edad.

Piaget (2003) señala que las operaciones de pensamiento alcanzan equilibrio cuando logran constituirse como sistemas de conjuntos caracterizados por su composición reversible (agrupaciones y categorizaciones). También aclara que es importante el estudio detenido de los procesos de pensamiento pues dicho equilibrio por sí solo no explica ni las fases iniciales ni el mecanismo constructivo.

Las cuatro fases del desarrollo expuestas por Piaget (1968) son: la fase sensoriomotriz, la preoperacional (integrada por un primer momento descrito como fase preconceptual y un segundo momento continuo al primero conocido como pensamiento intuitivo), la de operaciones concretas y finalmente la de operaciones formales.

1.3.3.1 Fase Sensoriomotriz

Maier (2000) comenta que para Piaget esta etapa comprende desde el nacimiento hasta los veinticuatro meses. Esta fase depende principalmente de la experiencia sensoriomotora y somatomotora. La palabra sensoriomotriz indica la creación, por parte del niño, de un mundo práctico vinculado con sus deseos de satisfacción física en el ámbito de su experiencia sensorial inmediata. Las tareas fundamentales en esta fase son la coordinación de los actos o actividades motoras, y la percepción o sensopercepción dentro de un medio circundante, es

decir, que el individuo se vea como parte activa de su medio y sea capaz de percibirlo e integrarlo a su experiencia inmediata. Indica que dentro de esta fase, Piaget realizó un análisis más exhaustivo que las demás, contemplando seis estadios diferenciados del desarrollo.

Según Gonzáles et al. (2006), éste se extiende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje propiamente dicho. Se caracteriza por una interacción del niño con el medio a través de los sentidos y de las respuestas motoras a lo largo de seis estadios del desarrollo.

Para Mietzel (2005), el término sensoriomotriz expresa que el niño reúne experiencias, tanto de sus órganos sensoriales como de su aparato motor. Con el pasar del tiempo aprende a armonizar ambas cosas, logrando una progresiva organización de sus experiencias. Estos avances al pasar el tiempo el autor los expone en cuatro puntos importantes del desarrollo.

Los autores antes mencionados (Gonzáles et al., 2006, Maier, 2000 & Mietzel, 2005) coinciden que la etapa sensoriomotriz hace referencia a la interacción del niño con el mundo que lo rodea, siendo sus capacidades sensoriales y motoras, las responsables de las experiencias e integración de las mismas.

Para Piaget (2003) los procesos sensoriomotores son el punto de partida de las operaciones de pensamiento y su coordinación en sistemas espacio-temporales de objetos y de movimientos.

Retomando a Maier (2000), en primer lugar está el uso de reflejos. Con el nacimiento, la individualidad del niño se expresa en el llanto, la succión y las variaciones del ritmo respiratorio. Estas respuestas conductuales configuran el inicio del desarrollo de la personalidad. La naturaleza misma de los reflejos y la repetición espontánea mediante un estímulo interno o externo, suministra la experiencia necesaria para su maduración.

Uniéndose a esa postura Gonzáles et al. (2006), afirman que el niño nace con una serie de reflejos, que comprenden los antes mencionados, que pueden permanecer, desaparecer, modificarse o perfeccionarse con el ejercicio.

Para Mietzel (2005), esta postura no difiere pues manifiesta que el recién nacido dispone de considerables capacidades, pero manifiesta principalmente conductas reflejas que le permiten deducir que actividades debe provocar cada estímulo.

A continuación Maier (2000), presenta el estadio de las reacciones circulares primarias, en donde los movimientos voluntarios reemplazan lentamente a la conducta refleja. Este proceso requiere de maduración, ya que el niño debe alcanzar cierta madurez neurológica antes de que pueda comprender sus propias sensaciones. Aproximadamente al segundo mes, las actividades del niño constituyen esencialmente la repetición voluntaria de lo que antes no era más que una conducta automática. Esta repetición de la conducta es ahora una respuesta deliberada ante un estímulo reconocido de una experiencia previa.

Complementando lo sugerido por Maier (2000), Gonzáles et al. (2006) diría que en este momento las acciones son producidas por casualidad y que el niño tiende a reproducir. Esta reproducción deriva en conductas que tienden a repetirse y perfeccionarse, por lo que ahora las acciones y respuestas están centradas en el propio sujeto.

Sumándose a estos planteamientos, Mietzel (2005) agrega que el ejercicio de los reflejos le permite al recién nacido aprender algo que queda demostrado en el momento en que manifiesta las conductas reflejas y a lo que no necesitará siempre un estímulo desencadenante.

Considerando lo anterior, Maier (2000) podría agregar que las respuestas adquiridas accidentalmente, por ejemplo el aferrar, se convierten en nuevos hábitos sensoriomotrices. Las reacciones se vinculan estrechamente con los estímulos y la experiencia se conecta con el

ambiente que constantemente estimula la reacción y la repetición, la cual conduce a la comprensión de que un estímulo experimentado muchas veces posee el valor de señal.

Respecto a la asimilación y acomodación planteada por Piaget en *Procedimientos y Estructuras* (1979) (citado en Castorina & Baquero, 2005); Maier (2000) concluye que la reacción circular primaria, en otras palabras, alude a la asimilación de una experiencia previa y al reconocimiento del estímulo que desencadena la reacción. Piaget afirma que durante este estadio se da el proceso de acomodación, en donde el niño va a incorporar y adaptar sus reacciones a una realidad ambiental. En conclusión ya se produce una síntesis de la asimilación y la acomodación que en esencia constituye la adaptación.

El mismo autor argumenta que se suministra una pauta de organización fundamentada en el esquema reproducción – repetición – secuencialidad y que esta capacidad organizativa arraiga dos conceptos: el primero, la idea de causalidad que se explica como consecuencia de la capacidad de reconocimiento temprano de la secuencia de los hechos; y el segundo una idea de espacio temporal en función de los hechos experimentados.

El tercer estadio corresponde a las reacciones circulares secundarias, Gozáles et al. (2006) comenta que a partir de este momento las acciones dejan de estar centradas en el niño para centrarse en el medio. Surge a partir de los cuatro a ocho meses, en donde el niño es capaz de explorar el mundo y hacer cosas. Está en capacidad de imitar conductas mientras pueda observarlas en un modelo y experimentarlas en su cuerpo.

Maier (2000), profundiza que el tercer estadio es la reacción circular secundaria, la cual es una extensión más profunda de los procesos que parten desde las reacciones circulares primarias. Del cuarto al noveno mes de vida, la conducta del niño continúa desarrollando formas familiares de la experiencia. El aparato sensoriomotor es capaz de reconocer solo los hechos a los cuales ha llegado a acostumbrarse, y su conducta busca la retención más no la

repetición. Es decir que el niño se esfuerza por lograr que los hechos duren, creando un estado de permanencia. Las nuevas reacciones secundarias repiten y prolongan las reacciones circulares primarias.

El autor agrega que el desarrollo intelectual estimula tres nuevos procesos de la conducta humana: la imitación, el juego y el afecto. La imitación depende de la capacidad para diferenciar entre varios hechos y para reaccionar ante los que fueron seleccionados. La repetición consistía en la autoimitación sin conducta alternativa, pero para la segunda mitad del primer año el niño ya está en capacidad de imitar sistemáticamente movimientos observados y algunos sonidos. La imitación justamente parte de la repetición de reacciones circulares primarias y secundarias adquiridas. Lo que es importante es que la imitación solo aparece cuando esquemas como la visión, la audición, la presión, etc., están integrados, y cuando el individuo ha asimilado el modo de hacerlo, es decir el niño solo puede imitar lo que ya ha hecho.

Mietzel (2005), destaca que Piaget observó que en este período surgían conductas que no eran causales sino intencionales. A esa edad el niño ya ha reunido las experiencias suficientes para alcanzar determinados objetivos demostrando una creciente capacidad de tomar medidas inteligentes que antes no mostraba.

A continuación se da el cuarto estadio sensoriomotriz descrito por Feldman (2008) como una coordinación de reacciones circulares secundarias. Dura alrededor de los ocho a los doce meses, en donde es evidente que la conducta va dirigida a metas ya no objetos, para ello los esquemas se combinan y coordinan con el fin de resolver un problema, y por consiguiente empiezan a anticipar lo que sucederá a continuación.

Gonzáles et al. (2006) concuerda con Feldman (2008), afirmando que mediante la consolidación de los nuevos sistemas, se da una aplicación de los mismos hacia nuevas situaciones en donde se evidencia la aparición de la conducta intencional.

Maier, (2000) agrega que el incremento de la capacidad de experimentación, facilitado por la movilidad del niño, orienta su interés hacia aspectos del ambiente que antes le eran limitados, permitiéndole interactuar con objetos nuevos, experimentando y creando nuevos conceptos. Por lo que hacia el final del primer año de vida, el niño ha perfeccionado su capacidad de generalizar y diferenciar, al punto que logra distinguir la experiencia mediante signos reconocidos que le permiten evocar diferentes formas de conducta. Esta capacidad de interpretar los signos, prever la acción y percibir su universo más allá de la esfera de acción sensoriomotriz, perfila la capacidad del razonamiento inteligente.

Para Piaget (2003) las percepciones juegan un papel fundamental en el pensamiento más evolucionado, pues son las responsables del recorrido que parte con la inteligencia preverbal y el pensamiento operatorio, y constituir finalmente agrupaciones reflexivas.

Siguiendo con Maier (2000), este nivel de organización intelectual da paso a la capacidad de reconocer signos y de anticipar respuestas adecuadas a los mismos, separar la acción de los actos del niño, y experimentar la acción mediante la observación. El descubrimiento de nuevos medios mediante la experimentación activa conduce a reacciones circulares terciarias propias del quinto estadio. Este estadio tiene lugar en la segunda mitad del segundo año de vida, ya que los procesos acomodativos proporcionan un mayor equilibrio a los procesos que al principio eran tan solo asimilativos. La experimentación activa recopila las habilidades adquiridas durante las reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias más las cualidades adquiridas recientemente. Toda esta aplicación de antiguos medios a

nuevas situaciones constituyen el juicio racional en el niño así como el razonamiento intelectual.

Mietzel (2005) se suma a Maier (2000) destacando la exploración cómo el mayor recurso para la recolección de experiencias mediante el ensayo – error. Feldman (2008) agregaría que estos miniexperimentos muestran el interés adquirido hacia lo inesperado, pues los sucesos no anticipados no solo les resultan interesantes, sino que ya deben ser explicados y entendidos. Este interés demuestra que cada descubrimiento implica una habilidad recientemente descubierta.

Un aspecto importante indicado por Maier (2000) es el reconocimiento que otras personas se convierten en centros autónomos de acción y, más importante aún, el niño ya logra distinguir entre su propia persona como actor y los demás. Este proceso abre las puertas a la capacidad de relacionarse con otras personas.

El fin de esta etapa del desarrollo está marcado por la invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales según indica Maier (2000). Se inicia alrededor del segundo año de vida en donde se da un desplazamiento de las experiencias sensoriomotrices reales a una reflexión más acentuada de las mismas.

En palabras de Mietzel (2005), la capacidad de representar mentalmente, es decir a nivel cognitivo, indican el fin de la etapa sensoriomotriz. Representa objetos, personas y predice los efectos de actividades sencillas, demostrando que las actividades cognitivas ya no vienen determinadas exclusivamente por la acción, sino en mayor medida por el aprendizaje simbólico.

Feldman (2008) también destaca la capacidad de representación mental o de pensamiento simbólico que permiten la comprensión de la causalidad de forma más compleja, así como la capacidad de simulación usando lo que Piaget describió como imitación diferida,

a lo que Maier (2000) agrega es un modo de conducta muy importante para el desarrollo del lenguaje. El juego, por otra parte, deja de ser puramente funcional, ahora gracias a la adquisición de símbolos representativos, que abren nuevas posibilidades dentro de la esfera de la conducta del juego.

Piaget (2003) indica que para comprender la formación de las operaciones lógicas es necesario comprender que es lo que falta construir, en otras palabras que es lo que le falta a la inteligencia sensoriomotriz para prolongarse en pensamiento conceptual.

1.3.4 Fase de estudio: Pensamiento Preoperacional

Craig y Baucum (2009) mencionan que la etapa preoperacional es la segunda etapa del desarrollo citada por Piaget y comprende de los dos años a los siete años. La describen como el período donde el niño continúa aumentando su comprensión del mundo a través de herramientas como el lenguaje y mejora sus destrezas para la solución de problemas. Afirman que a pesar de los avances, los niños aún no adquieren las capacidades mentales necesarias para comprender operaciones lógicas básicas indispensables para interpretar la realidad de forma correcta.

Por otra parte Feldman (2008), también expone que esta etapa va desde los dos años hasta alrededor de los siete. Agrega que surge el pensamiento simbólico, el razonamiento y se incrementa el uso de conceptos. Estas capacidades mejoran la representación interna de los sucesos lo que permite desprenderse de la actividad sensoriomotriz directa para la comprensión del mundo que los rodea. Al igual que Craig y Baucum, (2009), afirman que aún no pueden realizar operaciones, entendidas como procesos mentales organizados, formales y lógicos.

Al respecto, Trianes y Gallardo (2000), aseguran que la capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes marca el comienzo de la etapa preoperacional. Conducen con

Feldman (2008) y Craig y Baucum (2009) que la etapa comprende a los niños entre los dos a los siete años, pues es el momento en el que el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos con los que representa las cosas reales del entorno. Afirman que Piaget la llama así pues los preescolares carecen de la capacidad de efectuar algunas operaciones lógicas que observó en niños de mayor edad.

Para Papalia et al. (2010), Piaget llamó a la niñez temprana etapa preoperacional del desarrollo cognoscitivo porque en esta etapa los niños aún no están listos para realizar operaciones mentales lógicas. Se extiende más o menos de los dos a los siete años y se caracteriza por la generalización del pensamiento simbólico.

Integrando las ideas de los autores este período de la infancia marca un nuevo inicio gracias a la capacidad de simbolizar y a la adquisición de nuevas herramientas para la solución de problemas. Coinciden que comprende las edades de dos a siete años aproximadamente; y que si bien los avances son significativos aún los niños no están en capacidad de comprender operaciones lógicas.

Siguiendo con las características de la etapa, Santrock (2006) afirma que el pensamiento aún es equívoco y poco organizado, sin embargo representa el principio de la habilidad para construir el nivel de pensamiento que ha sido establecido en el comportamiento. Puede dividirse en dos subestadios: el de la función simbólica que ubica a los niños de dos a cuatro y el del pensamiento intuitivo que comprende a los niños de cuatro a siete.

Para Craig y Baucum (2009) también se divide en dos partes, la etapa preconceptual que va desde los dos a los cuatro años y la etapa intuitiva que va desde los cinco a los siete.

Por otro lado Maier (2000), también identifica dos momentos que comprenderían la fase preoperacional, que son la fase preconceptual, que concierne a los niños de dos a cuatro años y el pensamiento intuitivo que contempla a los niños de cuatro a siete.

Se puede decir que la etapa preoperacional se subdivide en dos momentos de acuerdo a la edad. Craig y Baucum (2009) y Maier (2000) las describen como preconceptual y pensamiento intuitivo, mientras que Santrock (2006) habla de la primera como subestadio de la función simbólica. A pesar de esa distinción los elementos que las constituyen operan bajo los mismos principios.

1.3.4.1 Etapa Preconceptual

Piaget (2008) menciona que a la observación directa, la aparición del lenguaje y el análisis de las palabras ponen en evidencia la utilización de signos verbales que obedecen al ejercicio de la función simbólica permitiendo la representación de lo real por medio de significantes distintos de las cosas significadas. Esta reciente capacidad, de acuerdo al autor, marca el comienzo de un período que se empieza alrededor de los dos años y se extiende hasta más o menos los cuatro años denominado etapa del pensamiento simbólico o preconceptual.

Maier (2000), describe que para Piaget la etapa preconceptual representa un período de transición entre las pautas de la vida propias de una conducta puramente dedicada a la autosatisfacción y la conducta rudimentaria socializada. Este período de la vida es como si el niño estuviera en constante investigación de su ambiente y las posibles actividades que puede hacer en él. Y descubre nuevos símbolos que le permiten comunicarse con sí mismo y con los demás.

En otras palabras, Craig y Baucum (2009), afirman que la etapa preconceptual se caracteriza por el creciente empleo de símbolos, juego simbólico y lenguaje. Antes el pensamiento se limitaba al ambiente inmediato del niño, pero en este momento, gracias al uso de símbolos y del juego simbólico, adquieren la capacidad de pensar en cosas que no están presentes en el momento actual.

Papalia et al. (2010), agregarían que la ausencia de señales sensoriales o motoras fortalece la función simbólica, pues obliga a los niños a atribuir nuevos significados los cuales les permiten recordar y pensar en cosas que no están físicamente presentes.

La representación simbólica es un paso indispensable en esta etapa, en el cual Piaget identificó al menos cinco manifestaciones distintas, comentan Trianes y Gallardo (2000) que serían: la imitación diferida, el juego, las nuevas imágenes mentales, los dibujos y el lenguaje. Todos ellos constituyen elementos necesarios para el desarrollo de competencias subsiguientes.

Santrock (2006) expone que Piaget propuso la imitación diferida como la primera forma de representación simbólica. Ésta hace referencia a que el niño imita no solo en presencia del modelo sino también de los sucesos o cosas que ha presenciado anteriormente, lo cual da cuenta de la existencia de nuevos modelos internos de lo que está imitando.

Maier, (2000) trabaja más la idea de la imitación; la imitación a los otros como la simbólica serían en general procesos espontáneos en los niños de esta edad. Básicamente el niño imita según como percibe y se preocupa poco de la exactitud. Posteriormente gracias al proceso de desplazamiento de la atención de sí mismo a otros y luego de vuelta a sí mismo, refina su imitación para reproducir mejor la secuencia de acción del modelo. La capacidad de imitar le ofrece una gama de nuevos símbolos de objetos y de conductas asequibles.

Siguiendo con el autor la imitación abre la puerta también a los procesos de identificación en esta subfase. Destaca que la proximidad del niño hacia los que satisfacen sus necesidades e intereses determina que sean sus modelos, y que la identificación de los niños se origina en una combinación de la imitación y de sentimientos de temor y reverencia hacia los modelos. Este sentido de temor y reverencia proviene de la constante experiencia del niño con dicho modelo que por lo general son sus padres.

La segunda manifestación de la representación simbólica, el juego, permite a los niños, para Craig y Baucum (2009), aprender a crear significados con base en la realidad de los objetos, acciones y el nivel de significado de los mismos. Ya en este momento se hace una distinción entre lo real y lo ficticio, sin embargo en los juegos, lo ficticio proporciona experiencias importantes para el desarrollo de una estructura del conocimiento.

Para Trianes y Gallardo (2000), el juego comienza con secuencias simples de conducta usando objetos reales e inspirado en hechos reales, sin embargo también contienen personajes de fantasía. Agrega que este tipo de juego no solo favorece el desarrollo del lenguaje sino también el desarrollo de las habilidades cognoscitivas y sociales

Maier (2000) por otra parte, detalla que el juego ocupa la mayor parte del tiempo del niño, ya que le permite consolidar y ampliar sus adquisiciones anteriores. El juego es el instrumento primario de adaptación, dado que permite al niño transformar sus experiencias del mundo en juego y ejercitarlas. Cuando un niño juega aspira a ejecutar tareas de la vida real que van de las más simples a las más complejas. El juego permite al niño ponerse en contacto con problemas y objetos de la vida cotidiana.

Craig y Baucum, (2009) indican que las imágenes mentales, se forman gracias al reciente uso de símbolos que más allá de representar objetos, representan también hechos y vivencias, afirmando que los procesos de pensamiento se tornan cada vez más complejos.

Piaget (2008) aclara que no solo el pensamiento, sino toda actividad cognoscitiva y motriz consiste en vincular representaciones a los distintos hechos de la vida cotidiana.

Trianes y Gallardo (2000) contribuyen que las imágenes mentales también permiten la representación de situaciones más allá de lo que se percibe e incluye conocimientos adquiridos mediante la experiencia. Dicen además que la capacidad de representar, también se

manifiesta en los dibujos, dado que nos indican de qué forma el niño conoce y entiende la realidad.

Santrock (2006) afirma que los niños utilizan garabatos para representar gente, casas, coches, nubes y demás aspectos del mundo. Si bien no son perfectos y muchas veces se ven animados permiten comprobar la existencia de imágenes mentales en el pensamiento infantil y entender cómo las están asimilando.

La última manifestación de la representación simbólica planteada por Piaget implica el lenguaje, pues en este momento se presenta de forma exponencial (Trianes y Gallardo, 2000).

Respecto al lenguaje Maier (2000) indica que este se fortalece a través de la repetición de palabras que los niños vinculan a objetos visibles o acciones percibidas. Gracias a la maduración del sistema articulario y al uso relativamente correcto de las palabras, los niños logran verbalizar su propia experiencia. Este paso esencial en el que la adquisición del lenguaje y la capacidad de transmitir sus deseos, experiencias o pensamientos dan cuenta de una aceptación del lenguaje como un transmisor de significados. Esto es necesario para aprender a generalizar y comprender conceptos objetivos.

Al respecto Craig y Baucum (2009) plantea que los niños adquieren conciencia del poder comunicativo de las palabras. A ello se suman Trianes y Gallardo (2000) que afirman que si bien las palabras permiten conocer actividades, objetos, eventos e incluso los deseos, en este período el lenguaje adquiere un sentido más representacional. Es decir ya no solo las utiliza en actividades de momento o en deseos inmediatos, sino para la representación de elementos ausentes, acontecimientos pasados y elaboración de teorías respecto al futuro.

El criterio de Feldman (2008), integra dos aspectos indispensables en la función simbólica. Afirma que el pensamiento y el lenguaje estarían fuertemente relacionados para Piaget, pues los avances en el lenguaje reflejan avances en el pensamiento. La adquisición del

lenguaje contribuye a la capacidad de pensar en el futuro imaginando posibilidades en forma de fantasía o ensoñaciones.

En palabras de Piaget, (2003) la aparición del lenguaje permite la elaboración de preconceptos, entendidos como esquemas situados en la mitad del camino entre el esquema sensoriomotor y el concepto. Los preconceptos, si bien aún no son lógicos, ya son esquemas representativos que evocan gran cantidad de objetos. Es por ello que el razonamiento en esta etapa responde a la vinculación de tales preconceptos.

Retomando las ideas de Maier (2000), el pensamiento y la razón en los niños de dos años son totalmente egocéntricos. Es decir que ambos procesos, pensamiento y razón, se desarrollan automáticamente a medida que el niño se ve involucrado en algún incidente, sin embargo aún no asocia los hechos a un significado general, por lo que tras la adquisición del lenguaje el niño logra situar sus experiencias en condiciones de proximidad verbal. Es decir que razona que un hecho seguido de otro debe tener una relación causal, estableciendo su propio criterio de causa y efecto.

En Craig y Baucum (2009) también se aclara que el pensamiento es egocéntrico, lo cual imposibilita tener en cuenta el punto de vista de los otros. Agrega que estos procesos de pensamiento aún son muy limitados pues su pensamiento es concreto, dificultando el manejo de abstracciones.

Regresando a Maier (2000) el niño ordena sus conceptos de espacio y de relaciones espaciales mediante su experiencia subjetiva, es decir que la vida tiene lógica dentro de su marco de referencia. Adicional a ello Piaget (2003) subraya dos fenómenos esenciales en esta edad, en primer lugar se razonan y juzgan los hechos por su apariencia exterior más no por su lógica objetiva, y segundo, el pensamiento preconceptual del niño tiende a realizar la

experiencia ya sea considerando aspectos cualitativos o cuantitativos, más no ambos simultáneamente.

Feldman (2008), también concuerda con los autores respecto al egocentrismo, pues argumenta que no entienden que los demás tienen perspectivas propias y que este pensamiento adopta dos formas: en primer lugar la falta de conciencia de que los demás ven las cosas desde una perspectiva física diferente y la incapacidad de darse cuenta que los demás tienen pensamientos, sentimientos, puntos de vista que pueden ser diferentes a los de ellos.

Un último elemento a contemplarse descrito en Papalia et al. (2010) en esta etapa es lo que Piaget denominó animismo, en donde los niños suelen atribuir cualidades de seres vivos a seres inanimados. A lo que Maier (2000) expone que anteriormente las tendencias del niño a atribuir poder a los objetos son subsiguientes al preconcepto de causalidad y a la percepción de características fenoménicas. Una vez que la capacidad de razonamiento le permite considerar que ya no todos los actos provienen solo de él, adjudican a otra persona u objeto, un poder respecto a los mismos y al universo; sin embargo, aún es incapaz de diferenciar entre sus propios actos y los del objeto.

1.3.4.2 Fase del Pensamiento Intuitivo

Piaget (2003) indica que el inicio de esta etapa es alrededor de los cuatro años, pues las nuevas experiencias y sus nuevas representaciones permiten manejar nuevos objetos de interés y enfrentarse a nuevos desafíos para lo cual desarrollan una nueva estructura de pensamiento que sigue siendo pre-lógico.

Craig y Baucum (2009) refiere a esta etapa como la etapa intuitiva o transicional, afirma que inicia alrededor de los cinco años y se extiende hasta los siete. La característica

primordial de este período es que los niños empiezan a diferenciar la realidad física de la mental.

Por otra parte Feldman (2008) dice que puede darse desde los cuatro a los siete, en donde la característica es el surgimiento del razonamiento primitivo y el florecimiento de la curiosidad. Este pensamiento intuitivo los lleva a pensar que conocen la respuesta a todo tipo de preguntas, pero tienen poca o ninguna base lógica para confiar en su comprensión de cómo funciona el mundo.

Santrock (2006) se une al criterio de Feldman (2008), identificando las edades de cuatro a siete años como características del pensamiento intuitivo. Agregaría que Piaget lo llama de esta manera pues da cuenta de esa seguridad que el niño tiene respecto a sus conocimientos y comprensión aun cuando no sea consciente de cómo sabe lo que sabe, en otras palabras sería el conocer las cosas sin utilizar el pensamiento racional.

Maier (2000), también afirma que esta fase contempla a los niños de cuatro a siete años. Subraya que el hecho más importante es la ampliación del interés social en el mundo que los rodea. Pues el contacto repetido con otras personas inevitablemente reduce la egocentricidad y aumenta la participación social.

Una de las principales características descritas por el mismo autor en esta fase es el uso que las palabras adquieren para expresar su pensamiento, aún ligado a las acciones. Aprende a coordinar sus propias versiones subjetiva y egocéntrica del mundo con el mundo real que lo rodea, y sus acciones responden a causas consecuentes de razonamiento. Empieza a comportarse de un modo similar a los mayores como si supiera intuitivamente cuál es la naturaleza de la vida que lo rodea exhibiendo los primeros indicios reales de cognición.

Feldman (2008) se suma a esta postura afirmando que este pensamiento intuitivo sería el responsable de preparar a los niños para formas más sofisticadas de razonamiento.

Retomando a Maier (2000) la percepción y la interpretación del medio de los niños en esta etapa están delimitadas por sus preconceptos personales y difieren del pensamiento de los mayores y del mundo real. Para este momento la capacidad de pensar se limita a una idea a la vez.

Feldman (2008) describe a las relaciones causales que surgen en este modo de pensamiento, como irreversibles, es decir que los acontecimientos y relaciones ocurren en una sola dirección y consideran un solo aspecto o una sola dimensión física de objetos o situaciones. Esto influye en la percepción de los procesos de transformación, en donde juzgan las cosas por su aspecto presente más no por cómo llegaron a ser así.

Santrock (2006) habla de la concentración que, entendida como la capacidad de centrarse en un aspecto específico de un estímulo e ignorar los demás, representa un desafío para los prescolares, pues no pueden atender toda la información que reciben de un estímulo. Es por ello que la conservación y el comprender los procesos de transformación también son deficientes.

Las observaciones descritas en Papalia et al. (2010) refieren a la incapacidad de razonar lógicamente respecto a la causalidad. Afirman que los niños razonan por transducción, es decir que relacionan mentalmente dos sucesos, en especial cercanos en el tiempo, existan o no relaciones causales lógicas. Agrega que para Piaget, los escolares llegan a conclusiones ilógicas porque no pueden descentralizarse, es decir pensar en varios aspectos de la situación simultáneamente.

Maier (2000), plantea la incapacidad del niño de concebir dos ideas simultáneas se justifica en uno de los postulados teóricos de Piaget, en el que indica la capacidad de ver conjuntamente las partes y relacionarlas con el todo. En este caso particular, el niño es incapaz de pensar en términos del todo, sino le preocupan las partes. Al pensar en términos

del todo, pierde de vista a las partes y sus relaciones que es precisamente lo que está comenzando a aprehender. En esta fase se juzgan las experiencias de acuerdo a las apariencias exteriores y los resultados.

Siguiendo con el autor y profundizando en torno al pensamiento, éste aún relaciona todas las cosas pero ahora elige un punto de referencia objetivo. Concuera con Papalia et al. (2010) que el razonamiento es transductivo, es decir que relaciona dos sucesos o elementos cercanos exista o no una relación causal lógica; y pero por otra parte es sincrético pues al describir las cosas como un todo, no se armonizan. A pesar de no poder atribuir leyes fijas a la causalidad, las representaciones visuales ya permiten percibir relaciones simples y establecer sus propios preconceptos.

Maier (2000) trabaja la idea de transformación indicando que cualquier experiencia es juzgada por su resultado final; la velocidad, habilidad, cantidad de trabajo, etc., son evaluados de acuerdo a la apariencia una vez completados. Es como si el razonamiento en esta etapa da un salto de la primicia a la conclusión, por tanto el resultado justifica la lógica empleada.

Para González et al. (2006) el egocentrismo que continúa ahora se manifiesta en otros sentidos diferentes a los de la etapa anterior por ejemplo, le lleva a afirmar constantemente sin probar jamás. Maier, (2000) se suma a esta postura destacando que gracias al aumento de la acomodación, ahora presta mayor atención a los hechos fuera de él, reduciendo su egocentricidad.

Papalia et al. (2010) comenta que la nueva capacidad perceptiva amplía la comprensión del mundo objetivo y la observación de cualidades múltiples (color, forma, número), sin embargo aún percibe una como absoluta. Esta nueva conciencia de cualidades múltiples le permite poco a poco adquirir conciencia de que una característica no excluye la presencia de otra. Esta habilidad llega a desarrollarse únicamente respecto a un objeto o

precepto. Las relaciones entre dos o más objetos o ideas, aún exceden sus posibilidades de comprensión.

Respecto al animismo, Trianes y Gallardo (2000) señalan que durante esta fase de pensamiento intuitivo, el niño mantiene la idea preconceptual de que sus pensamientos y su cuerpo constituyen una sola cosa. Siguiendo esta línea al comienzo de la fase atribuye que todo lo que tiene actividad tiene vida, es decir el animismo.

Siguiendo con los autores, para el final de la fase este pensamiento cambia, reconoce que solo los objetos que tienen movimiento o pueden producir energía tienen vida. Como resultado de su falta de mejor comprensión de la causalidad y leyes naturales, las explicaciones que los niños dan no tienen relación con los hechos aparentes. En su proceso de desarrollo aún predomina la asimilación y percibe que el mundo físico está entrelazado con su mundo psicológico.

Uno de los pasos importantes descritos en Trianes y Gallardo (2000) y también considerado en Papalia et al. (2010) es la construcción de la noción de identidad de los objetos, pues aprende como son las relaciones entre estos y que un objeto sigue siendo el mismo a pesar de que pueda sufrir cambios en su apariencia.

Retomando la identidad, descrita en el subestadio anterior Maier (2000) agrega que el pensamiento intuitivo introduce una conciencia rudimentaria de las relaciones. En los niños en edad preescolar, la familia consiste en todas las cosas vivas que se hallan inmediata y físicamente próximas (incluyendo a las mascotas), sin dividirlos en tiempo y en espacio, es decir que para el niño es casi imposible comprender que pertenece a una familia dada, a una determinada localidad y a un determinado país, simultáneamente. Todo ello es importante para comprender el sentido de pertenencia de un niño.

En cuanto a la imitación, Maier (2000) concluye que gracias al conocimiento consiguiente de algunas pautas de relación con el mundo social, la imitación adquiere otro matiz el de imitar a otros con el fin de incorporar sus valores o el estatus que representan.

En este momento Piaget (1968) aclara es importante que no se confunda ese esfuerzo de imitación con identificación, pues la última incorpora una mezcla de la asimilación de imágenes mentales simples de objetos deseables a una pauta establecida y de conducta del niño.

Continuando con el tema, gracias al aumento de los contactos sociales y la imitación, comprende de diferente manera las cosas. Reconoce que las reglas de los adultos en ocasiones son flexibles y ya no tienen carácter de absolutas. Esta nueva capacidad posiciona al niño en un nuevo conflicto que no sabe cómo responder.

Maier (2000) trabaja más a profundidad los cambios que se dan a nivel del lenguaje exponiendo que este cumple tres funciones. En primer lugar, sirve para reflexionar sobre un hecho y para proyectarlo hacia el futuro. Los diálogos consigo mismos son característicos de esta etapa.

En segundo lugar el lenguaje continúa siendo esencialmente un vehículo de comunicación egocéntrica, y la asimilación es su proceso adaptativo más poderoso. El lenguaje se limita a pocas expresiones de comunicación dado que hasta los siete años asumen que todos piensan como él. Las discusiones se sostienen sobre afirmaciones contrarias, es decir que cada niño defiende su punto de vista pues piensa que el poder de las palabras basta para sostener su tesis.

Y por último el lenguaje es un medio de comunicación social en el sentido acomodativo. Es decir es el medio que permite comprender el ambiente exterior y adaptarse a

él. La conversación representa una extensión del pensamiento en voz alta, proyectando pensamientos individuales hacia lo social y alentando las expresiones colectivas.

En relación al juego también hay progresos en donde Craig y Baucum (2009) afirman es evidente que el juego adquiere un carácter social en donde son necesarias las consideraciones y reglas colectivas para su armonía, pero los pensamientos que se derivan de él aún responden a matices egocentristas. La imaginación simbólica es más amplia, lo que permite la aparición de juegos que consisten en hallar objetos que faltan. Los juegos de imaginación indican el nuevo nivel de pensamiento organizativo adquirido por el niño.

Maier (2000) se suma a la idea expuesta por el autor, agregando que desde la edad preescolar en adelante se pondría en manifiesto el desarrollo intelectual y social, en relación inversa con la distorsión simbólica y el juego lúdico. Cuanto mayor sea la acomodación a la realidad, mayor será la oportunidad de adaptación sin apelar al juego.

Piaget destaca la importancia del paso del niño por cada una de las etapas pues aclara que, si bien los organismos son sistemas abiertos y activos, el desarrollo no puede ser explicado sin los procesos de equilibración. Es por ello que, a pesar de que la vida, tanto mental como física, es un proceso continuo de construcciones, lo necesario es entender el mecanismo por el cual fluyen todas las construcciones continuas y cómo constituyen un mecanismo regulador con coherencia, pues en el ámbito de las funciones cognitivas, el problema es entender cómo un nuevo aprendizaje, el descubrimiento y la creación pueden ser reconciliadas al mismo tiempo, con tal control y verificación, de manera que los nuevos conceptos se integren con armonía (Gruber & Voneche, 1977).

1.4 Teoría de Erik Erikson

1.4.1 Introducción a la Teoría de Erik Erikson

Tras estudiar las prácticas de crianza infantil en diversas culturas, Erikson llegó a la conclusión que los seres humanos comparten las mismas necesidades básicas y que de alguna manera deben ser satisfechas por la sociedad a la que pertenecen. Este énfasis en la relación de la cultura y el individuo fue lo que lo condujo a proponer una teoría psicosocial del desarrollo (Woolfolk, 1999).

El trabajo de Erikson se basa fundamentalmente en la teoría psicoanalítica. Amplió las nociones del psicoanálisis realizando estudios culturales acerca de la crianza de los niños, biografías psicológicas de grandes personajes y el análisis de la interacción de las dinámicas psicológicas y sociales (Frager&Fadiman, 2010).

Maier (2000) concluye que el trabajo de Erikson es un reflejo de las relaciones interpersonales, la salud mental y el desarrollo humano en el contexto de una nueva cultura en una sociedad nueva.

1.4.2 Planteamientos Teóricos

Erikson (2000) explica que su teoría busca la relación del yo con el ambiente social, prestando atención sistemática al papel del yo en la relación entre individualidad y comunidad.

Frager y Fadiman (2010) describen que dos influencias principales configuraron la teoría de Erikson, el psicoanálisis y sus estudios de la vida y la educación infantil en otras culturas.

Maier (2000), destaca que si bien Erikson seguía los principios del psicoanálisis, logró apartarse del modelo analítico freudiano al destacar la importancia de tres áreas fundamentales: en primer lugar, más que el ello, Erikson destaca el yo, en donde supone que el individuo tiene la capacidad innata de relacionarse de manera coordinada con un ambiente

típico y predecible, y que la continuidad de la experiencia implicaría que la función del yo trasciende las fases del desarrollo sexual postuladas por Freud. Al ser la motivación inconsciente un hecho aceptado para Erikson asigna mayor importancia al estudio de los procesos de socialización.

En segundo lugar Maier (2000) afirma que Erikson introduce una nueva formulación en la que la clásica matriz freudiana del triángulo padre-madre-hijo es reemplazada por la relación del individuo con los padres dentro del contexto familiar y con un medio social más amplio dentro del marco de la herencia historio-cultural de la familia. En otras palabras se preocupó de la dinámica que opera entre los integrantes de la familia y su realidad sociocultural.

Y en tercer lugar Maier (2000) destaca que la misión de Erikson fue la de señalar las oportunidades de desarrollo del individuo que le ayudan a triunfar sobre los riesgos psicológicos de la vida. Para Erikson toda crisis personal y social aporta elementos que se orientan hacia el crecimiento por lo que se preocupa por las soluciones a las crisis del desarrollo.

Siguiendo con las observaciones de Maier (2000), para explicar la génesis de la conducta humana, Erikson adopta el modelo freudiano de un organismo cargado de energía psicosexual que viene desde el nacimiento y es el responsable de todos los procesos psicológicos, es decir, la libido. Esta libido abarca dos inclinaciones humanas que se oponen dinámicamente y crean una polaridad básica. La primera hace referencia al impulso de vivir, de gratificarse y de sobrepasar los propios límites (equivalente a la pulsión de vida en la teoría freudiana) y el segundo que implica retornar a la condición previa al nacimiento o a una fase previa de menos complejidad. Este deseo de retornar o regresar entraña el de autodestrucción (equivalente a la pulsión de muerte en la teoría freudiana). Estos dos impulsos contrarios están

siempre presentes y crean una polaridad que estimula la conducta en cada una de las fases del desarrollo. En conclusión lo planteado por el autor constituye la lucha interna del individuo que tiene su contraparte social en la lucha entre fuerzas progresistas y reaccionarias.

Acorde a la formación psicoanalítica Erikson reconoce la existencia de experiencias conscientes, preconscientes e inconscientes pero desecha la idea de una dinastía de los impulsos. Afirma que las fuerzas instintivas del hombre están vinculadas a pautas flexibles, transferibles y adaptables a ilimitados estilos de vida. Las energías libidinosas y sus manifestaciones en cada una de las capas de la consciencia conforman constelaciones psicológicas conocidas como “estructuras hipotéticas” o como “tres procesos analíticos fundamentales”. Estas estructuras y sus propios procesos llevan nombres idénticos y es posible explicarlo en términos de la tríada freudiana del yo, ello y superyó (Maier, 2000).

De lo revisado en Maier (2000), Erikson, supone que el ello comprende una suma de las presiones de los deseos originados en la energía libidinosa no consumida, ni reorganizada e inconsciente. Además, incluye aquellos depósitos filogenéticos de tendencias libidinosas insatisfechas a lo largo de la historia evolutiva del organismo. El ello alberga también la suma de deseos que debe ser superada para alcanzar la condición humana. Por otra parte el yo es una configuración psicológica constituida por actos conscientes. El yo imprime una dirección específica de la historia del desarrollo de una persona. Finalmente el superyó se compone de la experiencia personal y de ideas y actitudes provenientes de los adultos y de los pares significativos.

Erikson, se diferencia de Freud pues atribuye igual importancia al yo como al ello, dado que permite al hombre reunir su vida interior y su proyecto social. La fuerza y la debilidad relativas al yo delinean el curso del desarrollo psicosexual y deciden el destino de cada individuo y su conducta estaría determinada por la capacidad del individuo para

desarrollar y utilizar sus procesos yoicos. Por ello los mecanismos de defensa para el manejo de los procesos del ello expuestos por Freud, no serían relevantes, ya que el eje fundamental en esta teoría es la naturaleza de los procesos del yo, es decir, el juego, el lenguaje, el pensamiento y los actos, quienes operan como fuerzas adaptativas ante barreras internas como externas convirtiéndose la adaptación en un triunfo en la vida humana (Maier, 2000).

Erikson (2000) expone que la existencia del ser humano también depende de tres procesos de organización que se complementan entre sí. El proceso biológico de organización jerárquica de los sistemas orgánicos que constituyen el cuerpo, el proceso psíquico que organiza la experiencia individual mediante la síntesis del yo y el proceso comunal consistente en la organización cultural de la interdependencia de las personas.

1.4.3 Etapas del Desarrollo Según Erik Erikson

Para Erikson (1956) el desarrollo es un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales; que implica un proceso autoterapéutico destinado a curar heridas consecuentes de las crisis naturales y accidentales del desarrollo.

Las primeras cinco etapas de Erikson son una reformulación y ampliación de las etapas del desarrollo psicosexual de Freud. Se diferencia en que las fases están en constante movimiento en donde una fase se distingue de otra por el tema de desarrollo y el papel que desempeña en el plan total de desarrollo (Maier, 2000).

En cada fase de desarrollo los individuos deben afrontar y dominar cierto problema fundamental que es el dilema en ella. La crisis de desarrollo es universal y la situación particular se define culturalmente. A medida que se resuelve cada dilema, el individuo puede pasar a la fase siguiente (Frager & Fadiman, 2010).

Es por ello que Maier (2000) señala que el desarrollo sería un proceso continuo en el que cada fase tiene la misma jerarquía, pues halla su antecedente en las fases anteriores y su solución final en las ulteriores. Un individuo pasa a la fase siguiente tan pronto está preparado biológica, psicológica y socialmente, y cuando su preparación individual coincide con la preparación social.

1.4.3.1 Confianza básica vs. Desconfianza básica

Esta primera etapa hace referencia a la vida del infante y sus primeros contactos con el mundo exterior después de una vida de regularidad rítmica, calor y protección en el útero. El niño desarrolla su sentido de la expectativa gracias a una mezcla de confianza y desconfianza, por lo que se convierte en el tema crítico de esta primera fase (Maier, 2000)

Erikson (2000) se refiere a la confianza básica como la confirmación de la esperanza, entendida como un firme apoyo ante las dificultades de la vida, y aunque la supervivencia sería un poco difícil sin un poco de desconfianza, esta podría contaminar todos los aspectos de la vida privando al ser humano de amor y amistad con los demás.

Fragar y Fadiman (2010) comentan que cuando los bebés comienzan su vida, desarrollan un sentimiento de relativa confianza y desconfianza hacia el mundo que los rodea delimitado por las experiencias que vivan con la madre, las cuales definen el equilibrio entre seguridad e inseguridad.

Papalia et al. (2010) agrega que si predomina la confianza, los niños desarrollan la virtud de la esperanza, a la que Erikson (1963) identificó como la creencia de que pueden satisfacer sus necesidades y cumplir sus deseos; por otra parte si predomina la desconfianza,

los niños verán al mundo como un lugar poco amistoso e impredecible por lo que será difícil entablar relaciones.

Maier (2000) profundiza que en los neonatos, el sentido de confianza exige una sensación de comodidad física y una experiencia mínima de temor o incertidumbre. Si se le aseguran estos elementos, extenderá su confianza a nuevas experiencias. Al contrario, las experiencias tanto físicas como psicológicas insatisfactorias determinarán un sentido de desconfianza que conduzcan a una percepción temerosa ante situaciones futuras.

En Frager y Fadiman (2010) se describe que Erikson (1963) consideraba el desarrollo de la confianza básica no solo cómo un aprender a confiar en el continuo y constante apoyo de los otros, sino también en la capacidad de confiar en sí mismo y en las capacidades de los propios órganos para satisfacer necesidades.

Por lo tanto Maier (2000) concluye que, las experiencias corporales, proporcionan la base para un estado de confianza, convirtiéndose en las primeras experiencias sociales que serán utilizadas en el futuro como marcos de referencia. Que el niño se convierta en una persona confiada y satisfecha de la sociedad, o a su vez, en una persona desconfiada y exigente, depende en gran medida de cómo se lo trate en ésta primera fase.

Es decir que la sensación de confianza procede no tanto del alivio del hambre o las demostraciones de afecto, sino en la calidad del cuidado materno. Las madres que se sienten seguras de su habilidad para cuidar a sus hijos y confían en que crecerán cómo niños sanos, comunican esos sentimientos y suscitan en los pequeños la sensación de confianza en sí mismos y en el mundo (Frager & Fadiman, 2010)

Es por ello que Maier (2000) afirma que la madre es la encargada de acercar a su hijo al mundo social. La energía libidinosa se entrelaza estrechamente con las zonas corporales. El contacto oral y la succión alivian las sensaciones de incomodidad y constituyen fuentes de

satisfacción. Es como si el infante se encuentra oralmente con su sociedad, y la calidad de su comodidad física y psicológica inspirada por la alimentación determina el sentimiento del infante respecto a su vida social temprana. La experiencia emocional depende de la reciprocidad del recibir y el dar, y entrena el grado de relajación y confianza vinculados a estos actos.

Siguiendo a Maier, (2000), a medida que el bebé crece, encuentra un renovado placer en integrarse de manera más activa y agresiva con su medio. Para Erikson sería una segunda etapa oral determinada por la aparición de los primeros dientes. Esto le permite al niño incorporar la idea de conservar como propio lo que adquiere o se le da como consecuencia de sus propios esfuerzos.

Fragar y Fadiman (2010) lo describieron de manera sencilla, afirmando que este segundo momento, en el que el niño empieza a morder, implica la capacidad de expresar enojo y rabia, así como el deseo de dañar, pues a causa de la dentición el infante debe aprender a resistir con ese dolor que no se alivia fácilmente como el hambre.

Es por ello que, como dijo Maier (2000), el desarrollo oral es el comienzo de una experiencia continua y constante de regularidad y continuidad en la relación niño-madre. La cual además representa la base de una futura identificación mutua mediante la asimilación y proyección de algunos de los sentimientos propios en ella, incentivando a la madre a convertirse en la persona más significativa de la vida del niño.

1.4.3.2 Autonomía vs. Vergüenza y duda

Fragar y Fadiman (2010), afirman que esta etapa ocurre en el momento de la maduración muscular y habilidad de retener o liberar.

Conforme aumenta la confianza, el niño descubre que la conducta que se desarrolla es la suya propia, afirmando un sentido de autonomía, el cual crea a su vez un sentido de duda, fundamentado en su permanente dependencia respecto a su capacidad y libertad de afirmar la autonomía y existir como unidad independiente. Este sentido de duda se acentúa a causa de una vergüenza adjunta por la rebelión instintiva contra la dependencia anterior. Erikson cree que estas presiones contradictorias de afirmarse y a auto-negarse el derecho y la capacidad de realizar dicha afirmación son el núcleo central de la segunda fase (Maier, 2000).

Papalia et al. (2010) especifican que en esta etapa se da un cambio del control externo al autocontrol. La reciente confianza adquirida y el reconocimiento de sí mismos, permite a los niños sustituir el juicio de sus cuidadores por el de ellos mismos.

En su descripción Maier (2000) afirma que esta fase coincide con la fase anal propuesta por Freud manifiesta entre los 18 meses y los tres años. Desde el punto de vista físico el niño experimenta una aceleración de la maduración. Los movimientos pasan a ser bien coordinados y asimilados, siendo el medio para emprender nuevos intentos con el fin de explorar el mundo y realizar nuevas hazañas. Este nuevo control muscular le ayuda a regular las funciones eliminatorias, adquiriendo la capacidad para controlar los esfínteres anal y uretral. La alimentación también juega un factor determinante en esta maduración ya que al ingerir mayor variedad de alimentos, las deposiciones son más controlables. Por ello la zona anal se convierte en el centro de los esfuerzos físicos, sociales y psicológicos del niño.

Para Frager y Fadiman (2010) el retener y liberar tendría lados positivos y negativos, pues el retener puede convertirse en una restricción cruel o una pauta de interés, y por otra parte el soltar puede referir a la liberación de fuerzas destructivas o al permiso para relajarse.

Maier (2000) agrega que se da un aumento de la energía libidinosa responsable del deseo de autonomía y la negación del mismo expresada a través de los violentos impulsos del

ello. Muchos de estos impulsos son más fuertes que la capacidad de controlarlos del niño e incluso de los padres, sin embargo forman parte del crecimiento del yo. El incremento de la movilidad y de la percepción, el mejoramiento de la memoria y una mayor capacidad de integración neurológica y social, son factores que contribuyen al crecimiento del yo. A medida que el niño adquiere una relativa autonomía en ciertas áreas de su vida, integra una serie de factores orientadores de control y dirección, es decir, surgen los primeros procesos superyoicos, que antes a causa de la dependencia, eran manejados por otros.

Fragger y Fadiman (2010) lo plantean como que los niños dirigen contra sí mismos la necesidad de control de los impulsos forjando una conciencia rígida y exigente. En lugar de dominar el medio, se juzgan y se manipulan, lo que generaría una intensa sensación de vergüenza o duda en sí mismos.

Papalia et al. (2010) afirman que los avances en el lenguaje permiten a los niños dar a conocer sus deseos y verbalizar sus puntos de vista, lo cual los hace más poderosos. Comenta que para Erikson, la libertad ilimitada no es segura ni saludable y por ello la vergüenza y la duda son necesarias pues ayudan a reconocer la necesidad de los límites que deben ser impuestos por los adultos.

En cuanto al juego, este representa un papel importante en esta fase ya que es el que ofrece al niño un refugio seguro donde puede adquirir autonomía dentro de su propio conjunto de límites y leyes, y a su vez permite a través de los rápidos cambios de humor, palpar que los contrarios están muy cerca el uno del otro como el amor y el odio, la cooperación y la terquedad, la libertad y la represión, etc. (Maier, 2000).

Resumiendo lo trabajado por los autores (Fragger&Fadiman, 2010; Maier, 2000 y Papalia et al., 2010) en esta etapa, es evidente que el niño pequeño viola la confianza instaurada en la fase anterior y trata de afirmar su autonomía. Vivir significa expandirse

agresivamente, actuar de acuerdo a la propia voluntad, e insistir con los límites que uno mismo se fija. Por otra parte el establecimiento de límites claros y de lo que se espera de él por parte de los padres también contribuye de forma decisiva al crecimiento sano. La firmeza del adulto determina la diferencia entre la afirmación del niño de su propia capacidad de automanejo y autocontrol, y un sentimiento cada vez más acentuado de duda y vergüenza de sí mismo.

1.4.4 Etapa de estudio: Iniciativa vs. Culpa

Tras haber obtenido cierto control consciente de sí mismo y de su medio, avanza hacia nuevas conquistas sociales y espaciales. El sentido de iniciativa forma parte de la vida del niño en la medida que lo incita a realizar nuevas actividades y alcanzar una meta, en otras palabras lo invita a dominar tareas específicas. Es el momento en el que es responsable de sí mismo y de los elementos que integran su mundo (cuerpo, juguetes, mascotas e incluso hermanito menor), a la vez que comprende que cuenta como una persona y que su vida tiene una finalidad (Maier, 2000)

En palabras de Santrock (2006), ahora los niños se han convencido de que ellos son una persona por sí solos, el conflicto es descubrir qué tipo de persona serán.

En su búsqueda de esa finalidad los niños, consciente e inconscientemente ponen a prueba poderes, conocimientos y cualidades que permiten formas de conducta que trascienden los límites de su persona, influyendo en las esferas de otros y logrando que los mismos se vean implicados en su propia conducta (Maier, 2000)

Papalia et al. (2010) afirma que el conflicto en esta etapa surge de un deseo cada vez mayor de planear y realizar actividades y de los crecientes remordimientos de conciencia ante este deseo.

Erikson (1963) señala que el dominio psicológico del niño en el área motriz y de sus órganos alienta y refleja las realizaciones propias de la maduración del niño. Antes dominaba la capacidad de alcanzar, tomar y retener; ahora empieza a dominar el caminar, correr y brincar descubriendo que su creciente movilidad no se diferencia de la de los adultos del medio. El cuerpo más desarrollado del niño le permite expresar impulsos innatos a expandirse y a vivir sin ataduras, revelando una disposición a afrontar conscientemente los impulsos internos.

Para Santrock (2006), las habilidades perceptivas, motoras, cognitivas y del lenguaje se convierten en herramientas indispensables para que las cosas pasen. Cuentan con una gran cantidad de energía que permite olvidar los fracasos rápidamente y realizar nuevas tareas, sin disminuir el entusiasmo y con un sentido de la dirección mejorado. A su vez Maier (2000) profundiza que las habilidades lingüísticas serían las responsables de ampliar los márgenes de la imaginación abriendo las posibilidades a los temores.

En cuanto al desarrollo del yo, Erikson reconoce que los procesos del ello exigen una nueva forma de expresión en momentos en que el yo se ha desarrollado lo suficiente como para ofrecer nuevos modos expresivos a dichos procesos. A su vez el superyó, se ha desarrollado hasta el punto que permite aprender de las situaciones de crisis. La primera crisis universal a la que se enfrenta es la de pasar de una estrecha relación con sus padres a transformarse en uno de ellos. La conciencia del niño asume cada vez más las funciones de apoyo y control de los adultos de su medio. El superyó se organiza a partir de esas voces externas oídas con bastante firmeza, que si bien en un momento son escuchadas,

posteriormente aparecen como voces interiores de la conciencia del niño. Esta conciencia en desarrollo se construye a partir de material aportado por el superyó de los progenitores y la herencia sociocultural (Maier, 2000).

Maier (2000) también aclara que a pesar de los fuertes impulsos del ello y las funciones integradoras del superyó, el yo determina los objetivos fundamentales del desarrollo, es decir que el niño se preocupa de refinar sus actividades musculares, la exactitud de su percepción, sus evaluaciones respecto a los otros y su capacidad de comunicación. Los procesos del yo reflejan las capacidades conductuales del niño, y están dirigidos hacia una existencia intencional y un sentido de identidad que reemplaza al de egocentricidad anterior, el cual abarca un sentido de realidad psicológica y conductual que incluye sus cualidades, conocimientos y disposición emocional; sin embargo incluye también la desconfianza, las dudas, los temores y los residuos de conflictos con los que el niño aún lucha como parte de sus esfuerzos tanto conscientes como inconscientes para afrontar problemas cotidianos.

De acuerdo con el autor el desarrollo psicológico en esta fase gira alrededor de dos tareas fundamentales. La primera que comprende al ello, yo y superyó y su búsqueda por hallar un equilibrio mutuo que permita al individuo convertirse en una unidad psicológica integrada, es decir una personalidad por derecho propio cuyo desarrollo se centrará en la relación instaurada con los padres, los pares y otros seres humanos. La segunda tarea comprende la capacidad del joven individuo de advertir las diferencias sexuales entre las personas de su medio, las cuales afectan sus propios sentimientos (impulsos del ello) y los requerimientos de su yo y la sociedad.

Para Papalia et al. (2010) los niños en esta etapa pueden y quieren hacer cada vez más cosas y al mismo tiempo están aprendiendo que algunas cosas obtienen aprobación social pero otras no. El conflicto entre el deseo de hacer con el deseo de aprobación marca una división

entre dos partes de la personalidad. Una que sigue siendo un niño con deseos de intentar cosas nuevas y probar diferentes competencias y la parte que se está convirtiendo en adulto, examinando constantemente lo adecuado de los motivos y acciones.

Por otra parte Frager y Fadiman (2010), concuerdan que los niños en esta etapa muestran un gran interés por todo y les gusta atacar y conquistar el ambiente. Están ansiosos por aprender y desempeñarse bien. Al incrementar su curiosidad muestra gran disposición para el aprendizaje.

Maier (2000) profundiza que este período de intenso aprendizaje va abriendo nuevas posibilidades a los niños. La asociación con otros niños de su misma edad, y los intercambios sociales les permiten participar activamente en la vida de los otros adquiriendo experiencias nuevas. Está en capacidad de verse a sí mismo (aprende, asocia y experimenta) como niño o niña, y no puede evitar que su aprendizaje, contactos sociales y experiencia incorporen nuevos pensamientos, sentimientos, hechos imaginados o realizados que proveen una nueva área a su sentimiento de culpa, el de haber excedido sus derechos.

Para Trianes y Gallardo (2000) una vez dominada la capacidad de autorregulación de la conducta, el objetivo principal de la etapa es el de tomar la iniciativa y desarrollar la identidad de género mediante la imitación e identificación con conductas manifestadas por otras personas. Los niños desarrollan una predilección por aquellas conductas típicamente masculinas y las niñas atraídas por las conductas femeninas.

A lo que Maier (2000) agregaría que como consecuencia pone constantemente en tela de juicio su rol sexual, es decir busca esclarecer si su conducta concuerda con lo que se espera de su sexo, si está bien que en ciertos sentidos aún se sienta y actúe como un niño del sexo opuesto, o que en lo que respecta a los deseos sexuales ya no se sienta como un niño. De esta

forma, esta fase aporta momentos en los que el niño experimenta un sentido de realizaciones auténticas y otros en los que se originan el temor al peligro y un sentimiento de culpa

Recordando que dentro del psicoanálisis esta fase se caracteriza por sus complicaciones edípicas. En los escritos iniciales Erikson reconoce la tesis freudiana, sin embargo, en publicaciones posteriores observa que el apego hacia el sexo opuesto es indudable, pero que hasta ese entonces él o ella, refiriéndose a los padres, lo es todo para el niño y el único y auténtico representante de ese grupo sexual. Estos movimientos afectivos hacia el sexo opuesto se manifiestan cuando el niño descubre que él/ella importa en el contexto del grupo familiar y que puede expresar un afecto intencional. El movimiento afectivo del niño no es incestuoso como tal, sino manifiesta que el amor siempre se orienta hacia aquel que más ha demostrado su existencia y accesibilidad (Maier, 2000).

Lo que plantea el autor es que el hijo varón tiende a orientarse hacia su madre, objeto de amor más asequible, porque es ella quien le ofrece constantes cuidados y a su vez alienta y acepta el apego de su hijo, pues siente la masculinidad en él. Al mismo tiempo, la sociedad es la que induce al niño a identificarse con el padre. Para el niño es fácil admirar a su padre, pues este representa los símbolos de masculinidad que la cultura valora como deseables y admirables. Por otra parte, las niñas tienden a fijar su deseo en el hombre más confiable, generalmente el padre. Su situación edípica es más indirecta que la del varón pues sus deseos no recaen en la misma persona que se apoyó durante su dependencia infantil, sino en la persona que le permite practicar el galanteo y futuras habilidades femeninas consecuentes de su identificación con la madre.

Cuando el niño o la niña encuentra el afecto romántico en el progenitor del sexo opuesto, tienden a expresar desconfianza frente a todos los que interfieren en esa nueva relación, y por consiguiente desarrollan un sentimiento de rivalidad con el progenitor del

mismo sexo que conduce a dos consecuencias interdependientes. La primera implica un reemplazo gradual del progenitor deseado por objetos de amor más accesibles, es decir, por personas que pueden convertirse, sin riesgo alguno, en receptores de su carga emocional, pues el niño comprueba que su progenitor es emocionalmente inalcanzable para él. Y la segunda vinculada con la percepción más apropiada de la realidad por parte del niño, pues comprende la desigualdad física, social y sexual entre él y el progenitor rival. Estos factores lo inducen a buscar nuevas experiencias y satisfacción en la relación con individuos más próximos a su edad. El progenitor es exitosamente reemplazado como objeto de amor inmediato, pero consolida su posición como yo ideal del sexo contrario y el progenitor del mismo sexo se convierte en modelo superyoico, es decir que trata de realizar las aspiraciones de este progenitor.

Fragar y Fadiman (2010), hablan del propósito, el cual tiene sus raíces en las fantasías y los juegos. El juego es para el niño lo que el pensamiento es para el adulto. Por lo que representa el valor de concebir y buscar metas valiosas sin dejarse inhibir por la derrota de las fantasías infantiles, la culpa o el temor frustrante del castigo.

Maier (2000) agrega que el juego, es considerado como el más indispensable y natural agente autoterapéutico. En un primer momento el niño necesita consagrar al juego solitario soñar despierto sin que nadie lo moleste, con el fin de expresar jugando o soñando los conflictos y su resolución. Posteriormente necesita de la compañía de otros para jugar “juntos” sus crisis de vida. El uso de objetos o juguetes para representar fuerzas antagónicas, así como la relación lúdica con personas reales constituye una oportunidad para elaborar derrotas anteriores o problemas no resueltos, sin embargo el sentido de realidad respecto a las fantasías lúdicas genera un sentimiento de culpa que interrumpe el juego limitando la capacidad terapéutica del mismo.

Para terminar Maier (2000) también destaca que considerando los avances en la autonomía del niño, la escuela y el jardín de infantes constituyen instituciones sociales indispensables que le permiten ingresar a un círculo social cada vez más amplio, conociendo el mundo y ajustándose a las enseñanzas de su sociedad. Erikson establece una relación entre el grado de iniciativa individual estimulada o permitida y los sistemas económicos de la sociedad. Sugiere que la capacidad potencial del trabajo y de éxito material del individuo, depende del dominio que llegue a tener en ésta fase del desarrollo dado el sentimiento de finalidad, en palabras de Frager y Fadiman (2010), el propósito, el cual brinda metas y direcciones y, a pesar de que lo nutre la fantasía, se asienta en la realidad, limitado pero no reprimido por la culpa.

De lo revisado por los autores (Frager y Fadiman, 2010, Maier, 2000, Papalia et al., 2010, Santrock, 2007 & Trianes y Gallardo, 2000) se puede decir que para el final de esta fase, el niño continúa creciendo como una unidad física y psicológica. Pone a prueba su nueva independencia dinámica en los diferentes ambientes y en el proceso de expansión. Adquiere gracias a las instituciones, oportunidades y roles que le permitirán participar en el futuro como adulto responsable. Su fracaso en relacionarse con uno de sus progenitores y desplazar a otro le conduce a eventuales éxitos en diferentes tareas de la vida, pues su gran caudal de energía le permite olvidar las frustraciones y comenzar de nuevo con esfuerzos mejor orientados. Este sentido de realización compensa la mayor parte de la culpa y el fracaso.

Finalmente para Erikson (2000), respetar el ciclo del desarrollo indica que todo crecimiento y desarrollo debe responder a causas análogas. Es por ello que explica su importancia apoyándose en la secuencia epigenética del desarrollo.

Es como si el ojo, dice Stockard, no surge en el momento señalado, nunca será capaz de expresarse plenamente pues habrá llegado el momento de rápida eclosión de alguna otra parte del cuerpo (1931). Para suprimir por completo o modificar profundamente a un determinado órgano hay que interrumpirlo en el primer estadio de su desarrollo. Si el órgano

se frustra en el momento de su desarrollo ascendente, no sólo está condenado como entidad sino que al mismo tiempo pone en peligro a toda la jerarquía de los órganos. La detención de una parte en rápida eclosión no solo tiende a reprimir temporariamente su desarrollo, sino que la pérdida prematura de supremacía respecto de algún otro órgano hace imposible que la parte reprimida recobre su dominio, de modo que queda modificada en forma permanente. Sin embargo, el resultado del desarrollo normal es la adecuada relación de tamaño y función entre todos los órganos del cuerpo (...) (Erikson, 2000, pp. 35,36).

Es decir que Erikson (2000) plantea que el desarrollo en el niño se refiere a que el organismo en maduración sigue evolucionando después del nacimiento en forma planificada. En la secuencia de las experiencias significativas, el niño sano, si es guiado de forma adecuada, logrará adaptarse a las leyes epigenéticas del desarrollo pues estas van creando una sucesión de potencialidades para la interacción significativa con otros individuos. Indica también que todas las culturas deben garantizar algún ritmo y secuencias de crecimiento adecuadas, por lo que afirma que:

Los estadios de la niñez humana y la estructura de las comunidades humanas forman parte de un desarrollo evolutivo y deben poseer un potencial innato para servirse los unos a los otros. Es previsible que las instituciones comunales apoyen los potenciales evolutivos de los sistemas de organización, aunque insistan, al mismo tiempo en dar a cada función parcial connotaciones específicas que apoyen las normas culturales, el estilo comunal y la cosmovisión dominante (Erikson, 2000, pp. 37).

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Nivel de estudio

2.1.1 Descriptivo

De acuerdo a la Guía Teórica para Trabajos de Fin de Carrera de la UISEK (Andino, 2012), la presente investigación corresponde al método descriptivo porque describe en detalle una situación o proceso, limitándose a señalar algunas características del grupo de elementos estudiados. Detalla los procesos característicos de la niñez temprana con el fin de comprender de mejor manera sus efectos y posibles repercusiones en el futuro. La meta final es predecir e identificar las relaciones que existen entre las partes estudiadas para extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento de los procesos sociales y cognitivos que influyen en el aprendizaje afirmando o cuestionando los sistemas educativos actuales.

El estudio descriptivo permite analizar datos cualitativos en cuanto al crecimiento como desarrollo pues no solo determina las interrelaciones y el estado en el que se dan los procesos, sino también los cambios que se producen a lo largo del tiempo en sus diferentes etapas, permitiendo analizar los factores que se tornan observables, en que momento surgen, permanecen estacionarios, o alcanzan su desarrollo óptimo o decaen.

2.2 Modalidad de Investigación

2.2.1 Documental

El trabajo consiste en el análisis teórico y conceptual con apoyo predominante de registros impresos, audiovisuales y electrónicos (Andino, 2012). La recopilación y examinación de documentos escritos tanto de fuentes primarias como secundarias permite integrar los datos obtenidos de manera coherente respondiendo la pregunta de investigación.

En ésta investigación se han considerado los escritos de autores especializados en el desarrollo humano, al igual que dos teorías de autores de renombre en el ámbito de la psicología, lo que permite realizar un estudio ampliado respecto a los procesos y cambios que se dan a lo largo de la niñez temprana para identificar cómo estos procesos influyen en el ámbito del aprendizaje y sus repercusiones en el mundo contemporáneo.

2.3 Método

2.3.1 Método Deductivo - Inductivo

La presente investigación parte de un conocimiento general a uno particular (deducción) y de lo particular a lo general (inducción). El reconocer que los cambios físicos, cognitivos y sociales que se dan en la niñez temprana afectan los procesos de aprendizaje, es reconocer que en los cambios y fallas que se dan por sentados estarían las respuestas a problemas más grandes. Y el reconocer la existencia de estos problemas, obliga a indagar de dónde parten.

Es importante destacar que la inducción y la deducción no son formas de razonamiento diferentes sino de inferencia complementaria. Ésta capacidad permite exhibir cómo hechos particulares están conectados a un todo, y cómo los principios generales de hechos particulares constituyen ese todo. En otras palabras es observar cómo los cambios

físicos, cognitivos y sociales se asocian a pesar de ser procesos individuales que se encuentran interrelacionados y bajo qué principio o ley pueden ser asociados, en este caso se puede hablar de un patrón de evolución que perdura durante la vida del ser humano y busca integrar todas las partes (Psicología del Desarrollo); generar hipótesis considerando ese principio y esas partes en función de un problema específico: “El apresurar el desarrollo psicológico en los niños sería el responsable de los problemas tanto académicos como emocionales durante su evolución”; para deducir sus consecuencias.

Este método obliga a combinar la reflexión racional, con la información obtenida con el fin de brindar alternativas respecto a problemas que son observables y que afectan a la sociedad.

El procedimiento ejecutado en el presente trabajo se resume de la siguiente manera:

1. Recolección de información: desarrollo general en la niñez temprana, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson.
2. Selección de información pertinente para el análisis de las teorías y de las etapas pertinentes del estudio: Etapa Preoperacional (J. Piaget) e Iniciativa vs. Culpa (E. Erikson)
3. Análisis de los contenidos y características específicas de cada etapa descritas en el presente trabajo.
4. Análisis integrativo y comparativo de los contenidos de las etapas seleccionadas de cada uno de los autores.
5. Formulación de conclusiones y recomendaciones en base a los resultados obtenidos.

6. Comprobación de los objetivos.

7. Redacción del documento final

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1 Análisis de las Teorías de Jean Piaget y Erik Erikson

Las teorías de Jean Piaget y Erik Erikson representan un sistema dinámico complementario entre sí, desde un análisis comparativo es relevante señalar que la terminología expresada en un lenguaje técnico utilizado por cada uno de los autores representa un obstáculo al momento de contraponer estas teorías, por lo que es importante analizar los contextos en los que se los utiliza.

Del análisis realizado para la Teoría Eriksoniana, el uso de la palabra inconsciente engloba la estructura evolutiva del ello – yo – superyó; mientras que en la Teoría Piagetiana se explica cómo parte de los procesos mentales que operan fuera del conocimiento consciente del individuo. A pesar de tener líneas teóricas distintas para ambos autores el inconsciente es el resultado de la presencia de procesos propios del individuo que están al margen de la comprensión y control conscientes.

Otro aspecto en el que difieren es en la terminología utilizada para describir observaciones y conceptos que en base son similares, tales como, la Fase Preoperacional de Piaget, mientras que para Erikson es el equivalente de la Fase de Iniciativa vs. Culpa. Lo que

es importante reconocer es que cada teoría establece estadios comparables que permiten el estudio del desarrollo humano.

J. Piaget y E. Erikson comparten el objetivo de ampliar la comprensión del crecimiento y la conducta del ser humano mediante investigaciones específicas en los distintos campos. En el artículo de León y Braga (2000), Piaget habla de un sistema de desarrollo individual aplicable al entendimiento del desarrollo intelectual colectivo de una sociedad, mientras que Bordignon (2005) en el artículo referente a Erikson, plasma el intento en su teoría, de comprender a cada individuo considerando su historia vital.

En cuanto al método se puede inferir que los dos autores parten de estudios y observaciones, pues consideran que la investigación respecto al desarrollo humano debe realizarse en el marco de una teoría unificada en donde el ambiente natural proporciona las mejores condiciones para medir el desarrollo humano. Para Piaget el objetivo se dirige a identificar los procesos de pensamiento respecto a los problemas de la vida diaria, recolectando esa información e integrándola a su estructura teórica. Por su parte, Erikson procura analizar las relaciones que surgen entre el individuo y su medio social y cuáles serían sus efectos para el desarrollo de la personalidad.

Ambos autores reconocen la regularidad del crecimiento y el desarrollo humano y la posibilidad de predecir la conducta humana. Es importante recordar que toda conducta se origina en la interacción de fuerzas contrarias. Para Piaget esta polaridad explica, que el desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Por otra parte Erikson atribuye la polaridad a la lucha entre presiones internas opuestas (Iniciativa vs. Culpa). El objetivo final de esos procesos es entender y predecir la

conducta manifiesta en el medio social mediante la descripción de pautas de desarrollo que responden a las exigencias tanto personales como sociales y justifican la conducta.

La determinación de la conducta humana parte de supuestos distintos manejados por cada autor. Piaget destaca la comprensión cognoscitiva como factor decisivo de toda conducta, mientras que Erikson afirma que serían los procesos de socialización y afectivos los que motivarían la conducta (Mañas, 2011).

Reconociendo que los factores ambientales influyen de forma directa sobre los individuos, Piaget considera exclusivamente a los factores físicos, sociales e ideacionales que están al alcance de la comprensión consciente del niño; mientras Erikson incluye todos los factores ambientales concebibles, aun aquellos que no ejercen influencia directa sobre el niño pues todos contribuyen a su desarrollo.

Profundizando en la existencia de las fuerzas contrarias se puede generalizar que para ambos autores constituyen la base del permanente conflicto dinámico de la vida y estabiliza de distintas maneras el desarrollo humano. Para Piaget el presunto equilibrio entre las presiones contrarias sería alcanzar madurez mental en un contexto permanente de necesidad de cambio, Erikson se sumaría a esta postura destacando que cada conquista en el desarrollo implica una nueva polaridad que se convierte en el nuevo conflicto que impulsa el desarrollo.

Se puede concluir que los autores integran el concepto de desarrollo como un cambio que es dinámico y permanente, al que cada uno atribuye procesos específicos que arraigan adquisiciones obtenidas en las primeras etapas de desarrollo y oportunidades para modificarlas permitiendo la aprensión de conocimientos y de cada vez mejores y apropiados sistemas de respuesta. Las diferencias entre las teorías surgen respecto a los análisis de los cambios a lo largo del desarrollo, como al modo en que los individuos utilizan las herramientas obtenidas.

Del análisis realizado, en la teoría de E. Erikson las experiencias de la infancia y la niñez serían importantes pues ejercen una influencia fundamental para la orientación de la conducta, por su parte J. Piaget se opone a este postulado pues las experiencias tempranas carecerían de significado tras no existir una estructura cognitiva que permita significar de manera adecuada esas experiencias para orientar la conducta, sin embargo es sus postulados se refleja la importancia de las modificaciones que sufren las experiencias tempranas pues permiten adquirir nuevos niveles de comprensión.

Reconociendo explícitamente las fases del desarrollo propuestas por cada autor se puede decir que, Erikson concibe al desarrollo como un proceso en el que el individuo llega a dominar ciertas metas y la experiencia natural de las crisis de desarrollo (Martínez, 2012). A lo que Piaget prefiere poner énfasis en aquellos procesos invariantes funcionales (asimilación/acomodación) que están siempre presentes en el desarrollo de los procesos cognitivos que determinan el cambio sin destacar excesivamente las metas perseguidas (Mañas, 2011).

J. Piaget y E. Erikson ofrecen diferentes interpretaciones acerca de la tendencia del niño a centrarse en sí mismo. Piaget aplica el carácter egocéntrico al pensamiento preoperatorio y lo distingue de la inteligencia práctica del sensorio-motor como del pensamiento conceptual propio de las operaciones concretas (Pacheco, 2011); mientras que para Erikson, constituye una auto-definición del niño (“lo que yo puedo imaginar que seré”) mostrando un esfuerzo temprano por delimitar espacios propios y situarse como un ser independiente (França-Tarragó).

Piaget y Erikson reconocen que el aprendizaje por vía de ensayo y error es un factor importante en el desarrollo de la niñez temprana. Las conductas imitativas y de ensayo-error constituyen un conjunto de procesos cuyo fin es la identificación. Ambos consideran que el

niño elige a otros seres humanos como modelos, mediante un proceso que consta de dos partes: (1) la selección de otros como modelos y la (2) adaptación a la conducta, ideas o valores de las personas seleccionadas. Es por ello que para ambos la selección y la integración forman parte del concepto de identificación.

A pesar de ello Piaget habla de la identificación desde la comprensión de las pautas de comportamiento de los modelos elegidos. Erikson comenta que la selección de modelos responde a satisfacciones de necesidades de acuerdo a la fase del desarrollo que exige cualidades distintas y por tanto diferentes gamas de modelos.

Piaget y Erikson comparten la idea de que lo que ocurre en los primeros años de la infancia es de suma importancia para la adaptación del niño, pero describen estos procesos del aprendizaje social de formas diferentes. Para Piaget es un proceso de adaptación personal entre lo que se conoció y asimiló con lo que percibe como nuevo y adecuado para ser asimilado. Erikson sostiene que el esfuerzo psicológico del niño busca lograr su propia adaptación social, la misma que debe ser segura para él.

Los autores reconocen que el lenguaje hablado es un transmisor de significados y de mensajes. Piaget le atribuye también la función de auxiliar del pensamiento, es decir, sería el que permite la estructuración del mismo. Para Erikson se limita a la facultad significativa del lenguaje, es decir, para la transmisión de sentimientos, pensamientos y actos.

Para Piaget el lenguaje hablado también representa la principal herramienta de investigación en las enunciaciones de los niños, mientras Erikson considera también a las manifestaciones no verbales pues permiten verificar cuando los sistemas de comunicación del niño concuerdan entre sí o carecen de integración. En otras palabras para Piaget el lenguaje permite descifrar la conducta mientras que para Erikson es una enunciación que debe analizarse junto con la acción.

Piaget considera que los periodos de transición entre las fases son oportunidades de desarrollo para pasar a nuevos niveles de pensamiento, a lo que Erikson coincide, pero también señala los peligros de incertidumbre y confusión adjuntos a dichos procesos de transición.

En definitiva tanto Erikson como Piaget afirman que el niño en edad escolar está en continuo progreso y se plantea nuevos horizontes de habilidades, conocimientos y madurez emocional. Reconocen al niño como el agente activo responsable de su progreso, pues tras adquirir espacios personales en la vida se le permite operar con relativa libertad en la cual el adulto puede favorecer u obstaculizar dicho progreso.

Piaget y Erikson reconocen el intenso esfuerzo del niño en edad escolar por mejorar su comprensión y técnicas de vida, cuyo resultado permite el desplazamiento de la dependencia en el hogar a la dependencia con los pares y nuevas influencias adultas, sugieren que sus planteamientos respecto al desarrollo representan puntos de referencia, destacando las secuencias que aparecen a partir del logro de metas a lo largo del ciclo del desarrollo.

Una vez que se ha logrado contraponer estas dos teorías se puede deducir que son complementarias. El desarrollo social y el desarrollo cognitivo van siempre de la mano y su fin es la adaptación del niño a la sociedad. La adquisición de habilidades, la superación de conflictos propios de la infancia, la experimentación constante y la retroalimentación del medio constituyen una esfera que proveen al niño de las herramientas necesarias que estimulan el aprendizaje.

Del análisis realizado a las teorías se determina la no conveniencia de acelerar los procesos de desarrollo en el niño ya que hay etapas subsecuentes y consecuentes que se deben cumplir y cuya culminación garantiza las bases requeridas para nuevos desafíos y competencias, así como una mejor adaptabilidad al entorno. Tanto para Erikson como para

Piaget cada etapa despliega nuevos enfrentamientos a los que el niño debe responder considerando las herramientas que ha adquirido a lo largo de su desarrollo y que poco a poco se van perfeccionando o readaptando.

Resaltando los puntos principales de la teoría de Piaget, en la etapa sensorio-motora surgen los procesos de asimilación y acomodación necesarios para la adaptación, emerge la capacidad de imitación que posteriormente define la personalidad, se da el inicio del sentido de permanencia, las generalizaciones y las diferencias de los objetos que constituyen elementos básicos para el entendimiento de conceptos más complejos como la reversibilidad y los procesos de transformación que concretan en la etapa pre-operacional. También surge la capacidad inicial de representar y entender signos diferentes que evocan distintas formas de conducta abriendo campo al desarrollo del lenguaje y por tanto a nuevas formas de pensamiento.

En cuanto a Erikson la etapa de Confianza vs. Desconfianza, el niño aprende a confiar en el medio y a creer que puede satisfacer tanto sus necesidades como deseos. El superar la fase con sentido de confianza permite el acceso a nuevas experiencias descubriendo que la conducta es suya e intencional. Esto encamina al niño a la segunda etapa de Autonomía vs. Duda, en donde el reconocimiento de sí mismos (autonomía) en conjunto a la confianza adquirida permite el desarrollo del autocontrol, necesario para la adquirir la iniciativa para realizar nuevas actividades y dominar tareas específicas, tema fundamental en la etapa de Iniciativa vs. Culpa, pues de ello depende la capacidad potencial del individuo en desarrollo para cumplir metas asentándose ya en la realidad y enfrentar nuevas etapas consecuentes.

El ritmo del desarrollo constituye un elemento inquebrantable para el desarrollo de habilidades y aprendizajes significativos pues establece los parámetros que garantizan el desarrollo óptimo de los niños. Impulsar a los niños a enfrentarse a desafíos a los que no

están cognitivamente o socialmente preparados muy probablemente conllevará a un fracaso o deterioro de las funciones y capacidades traducidas como dificultades de aprendizaje (fallas en el desarrollo cognitivo) o dificultades socioemocionales (fallas en el desarrollo psicosocial).

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

4.1 Conclusiones

- La teoría de desarrollo de J. Piaget intenta definir un sistema universal de desarrollo individual que concuerde con el desarrollo intelectual colectivo de la humanidad. Al contrario, la teoría de E. Erikson intenta comprender a cada individuo en su compleja e intransferible situación vital.
- J. Piaget fundamenta su teoría en la capacidad cognoscitiva de cada persona en desarrollo, y E. Erikson en el poder de adaptación/capacidad creadora del individuo y el medio social.
- Erikson concibe el desarrollo como un proceso en el cual el individuo llega a dominar una serie de metas que coinciden con cada fase descrita en su teoría, mientras Piaget enfatiza en los procesos que determinan cambios sin destacar excesivamente los logros a lo largo de las fases.
- Piaget construye su modelo teórico, luego de comprobar cada una de sus partes y considerar que los hallazgos de su investigación son válidos únicamente si concuerdan desde el punto de vista teórico y si son comprobables. Erikson se apoya en el modelo psicoanalítico y subraya específicamente los factores socioculturales como determinantes.

- Piaget estructura su teoría a partir de aislar las variables propias de los procesos del pensamiento, y su objetivo es determinar con exactitud cómo piensa un individuo. Erikson procura analizar todas las variables que actúan en un único individuo dentro del marco de su situación social y concentra la atención en las interrelaciones complejas de esta variable y en su efecto sobre la personalidad total.
- J. Piaget y E. Erikson determinan el desarrollo humano como un proceso regular del crecimiento, así como en la posibilidad de predecir parcialmente la conducta humana originada según Piaget y Erikson en la organización de sus ideas sobre la base de un concepto evolutivo del desarrollo de la conducta, sugieren que la conducta humana se origina en la interacción de fuerzas contrarias.
- Los determinantes de la conducta humana de cada uno de los teóricos depende de un supuesto distinto. Piaget destaca la comprensión cognoscitiva como factor decisivo de toda conducta humana, mientras que Erikson afirma que son los procesos afectivos (emocionales) los que suministran las motivaciones esenciales.
- Piaget considera exclusivamente algunos componentes del ambiente (físicos, sociales o cognitivos) al alcance de la comprensión consciente del niño, mientras que Erikson considera todos los factores ambientales ya que son importantes para el desarrollo emocional, coinciden en la concepción de que los factores ambientales son puntos de retroalimentación de las funciones internas.
- Las presiones contrarias, constituyen la base del permanente conflicto dinámico, Piaget propone una tendencia gradual a equilibrar las presiones contrarias, en donde la madurez mental representa una situación cercana al equilibrio en un contexto de cambio permanente. Para Erikson estas presiones representan la oportunidad de una nueva conquista que acentúa el dominio sobre una polaridad que se convierte en el fundamento de un nuevo movimiento de desarrollo.

- Piaget y Erikson reconocen que el aprendizaje ensayo-error es un factor importante en el desarrollo de la niñez temprana.
- El aprendizaje y la experiencia emocional o social nunca son totalmente nuevos. Cada experiencia se integra en formas de conducta establecidos previamente en la historia de las tradiciones personales, y las viejas experiencias simplemente se sitúan bajo nuevas perspectivas.
- Las diferencias esenciales entre los dos teóricos residen en la importancia que atribuyen al análisis del cambio en el desarrollo, y al modo en que el individuo utiliza las adquisiciones anteriores.
- Para J. Piaget y E. Erikson la selección y la integración de modelos forman parte del concepto de identificación. Según Piaget, la identificación es el proceso de elección de modelos, para Erikson describe la selección de modelos como un proceso natural de satisfacción de necesidades.
- Reconocen que el lenguaje hablado es un transmisor de significados y mensajes, en donde Piaget le atribuye la función de auxiliar del proceso de pensamiento; según Erikson, el lenguaje es simplemente un recurso adicional, pero muy significativo, para la transmisión y enmascaramiento de sentimientos, pensamientos y actos.
- Piaget y Erikson afirman que el niño en edad escolar progresa incesantemente y crea para sí mismo nuevos horizontes de habilidades, conocimientos y madurez emocional. Tanto Piaget como Erikson reconocen que el propio niño es la fuerza impulsora y que la influencia de los adultos puede favorecer u obstaculizar sus progresos.
- Los hallazgos de E. Erikson con respecto a los procesos afectivos e interpersonales, conscientes e inconscientes, son necesarios para complementar el aporte de J. Piaget. En el cuidado y tratamiento de los niños.

- El análisis comparativo de las teorías de J. Piaget y E. Erikson confirman que el objetivo general del presente trabajo se ha cumplido, se lo ha realizado a través de la documentación analizada de las distintas fuentes (Objetivo específico 1).
- Tanto la teoría de Piaget y la teoría de Erikson proporcionan un marco de referencia cuyas etapas del desarrollo describen las posibilidades individuales de lograr metas y adquirir aprendizajes así como las consecuencias de dejar vacíos entre fases o la mala resolución de las mismas (Objetivo específico 2).
- En la teoría de Piaget se especifica que los niños en etapa preoperacional aún no adquieren las capacidades cognitivas necesarias para interpretar la realidad de forma correcta con procesos mentales organizados, formales y lógicos.
- Así mismo Piaget (pág. 43), destaca la importancia del paso del niño por cada una de las etapas pues el desarrollo no puede ser explicado sin los procesos de equilibración. Lo necesario es entender el mecanismo por el que fluyen las distintas construcciones y cómo constituyen un mecanismo regulador con coherencia cuyo objetivo es entender cómo los nuevos aprendizajes se integran con armonía y secuencialidad
- Por otra parte Erikson destaca que el crecimiento y el desarrollo responden a las mismas causas. Es por ello que el organismo en maduración sigue evolucionando de forma planificada creando una sucesión de potencialidades para la interacción significativa con otros individuos en los diferentes roles que en el desarrollo le tocará asumir (pág. 59-60).
- En la etapa de Iniciativa vs. Culpa Erikson especifica que las culturas deben garantizar algún ritmo y secuencias de crecimiento adecuadas, pues los estadios de la niñez más los organismos sociales garantizan un adecuado desarrollo evolutivo (pág.60).
- Finalmente como se indica en la pág. 6 entre los sistemas educativos y los procesos de desarrollo existe una interdependencia, que orienta qué y de qué forma enseñar

considerando el nivel evolutivo que permita el éxito de los niños frente a los distintos desafíos académicos.

4.2 Recomendaciones

- Sería oportuno que la Universidad incentive el análisis de las etapas restantes de las teorías de J. Piaget y E. Erikson para así completar todos los estadios del desarrollo infantil.
- Se recomienda a los padres, educadores y psicólogos, apoyar y estimular a los niños en sus diferentes ambientes considerando las características de las etapas Preoperacional e Iniciativa vs. Culpa para un adecuado desarrollo tanto cognitivo como psicosocial que brinde las estrategias necesarias para prevenir posibles trastornos de aprendizaje y de adaptación social.
- Los sistemas educativos deberían considerar los elementos descritos en el presente trabajo para un mejor planteamiento de objetivos y estrategias que garanticen una adecuada adaptación a la escolarización inicial.
- Es recomendable respetar el ritmo del desarrollo evolutivo e individual, pues la sobreestimulación y el apresuramiento en la adquisición de habilidades no proporciona aprendizajes significativos y por el contrario puede incidir negativamente en el desarrollo de los niños.
- A las entidades gubernamentales de salud, educación y de inclusión social, se sugiere incorporen procesos de capacitación para profesionales que incluyan dentro de sus temáticas las teorías del desarrollo infantil para una mejor atención y cobertura a la población infantil.

Referencias Bibliográficas

- Andino, P. (2012). *Trabajos de Investigación de Fin de Carrera. Guía Metodológica*. Quito.
- Andino, P. (2012). *Trabajos de Investigación de Fin de Carrera. Guía Teórica- Metodológica*. Quito.
- Bordignon, N. (2005). *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2013, de redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Castorina, J., & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y Psicología del Desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Córdoba, A., Descals, A., & Gil, M. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Craig, G., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: PrenticeHall .
- Dongo, A. (23 de Mayo de 2008). *Revista IIPSI*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013, de
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n1/pdf/a11.pdf
- Erikson, E. (1958). *Symposium on the Healthy Personality*. Nueva York: Josiah Macy.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Erkson, E. (1963). *Childhood and society* . New York: W.W. Norton & Company.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la Infancia*. México: Prentice Hall.

- Feldman, R. (2010). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGraw Hill.
- Frager, R., & Fadiman, J. (2010). *Teorías de la Personalidad*. México: Alfaomega.
- França-Tarragó, O. (s.f.). *Centro de Formación Integral*. Recuperado el 14 de 11 de 2013, de sitio web de Centro de Formación Integral: http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=380:desarrollo-y-educacion-de-la-conciencia-etica-a-infancia-0-12-anos&catid=17:formacion-etica&Itemid=3
- Gonzáles, E., Muñoz, A., Bueno, J., Vilchez, L. d., Oñate, M., Morales, J., y otros. (2006). *Psicología del Ciclo Vital*. Madrid: CCS.
- Gruber, H., & Voneche, J. (1977). *The Essential Piaget*. Unites States of America: Basic Books, Inc.
- Hernandez, L. (Mayo de 1998). *Robertexto*. Recuperado el 15 de Julio de 2012, de Archivo del portal de recursos para estudiantes de robertexto: <http://www.robertexto.com/archivo11/aprendizaje.htm>
- León, C., & Braga, F. (2000). *REUNIDO*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2013, de Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo: <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/7701>
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Mañas, C. (7 de Diciembre de 2011). *RUA*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2013, de Repositorio de la Universidad de Alicante: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19835>
- Martínez, M. (11 de Octubre de 2012). *FACE*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2013, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj11/art7.pdf>
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: McGraw Hill.
- Mietzel, G. (2005). *Claves de la Psicología Evolutiva*. Barcelona: Herder.
- Pacheco, M. T. (Mayo de 2011). *CCOO*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2013, de sitio web de la Federación de Enseñanza de CCOO: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docuipdf.aspx?d=8454&s=>
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1968). *Six Psychological Studies*. Nuw York: Vintage Books.
- Piaget, J. (2003). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (2008). *La Formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del Desarrollo. El Ciclo Vital*. España: McGraw Hill.
- Semrud-Clikeman, M., & Teeter Ellison, P. A. (2011). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Pearson Education.

- Shaffer, D. (2000). *Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia*. México: International Thomson.
- Suarez, M. (30 de Junio de 2004). *Universidad de los Andes*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2013, de Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17010/1/art6_12v9.pdf
- Terigi, F. (Enero-Abril de 2009). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013, de sitio de la Revista Iberoamericana de la Educación: <http://www.rieoei.org/rie50a01.htm>
- Trianes, M. V., & Gallardo, J. A. (2000). *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M. V., & Gallardo, J. A. (2004). *Psicología de la Educación y del Desarrollo de Contextos Escolares*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M., & Gallardo, J. (2004). *Psicología de la Educación y del desarrollo en contexto escolares*. Madrid: Pirámide.
- Urbano, C., & Yuni, J. (2005). *Psicología del Desarrollo*. Córdoba: Brujas.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.