



Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio de Educación
Moromboerendañesiroa Arakuarupi
Yachay Kamachia
Yaticha Kamani



Esta imagen, de procedencia chiquitana, alude a las estrategias simbólicas de obtención de recursos mediante el **saber**, el conocimiento, que se desarrolla en la cultura de un grupo.



La imagen, de origen quechua, representa una lógica cuatridimensional de organización espacial, política y social que, al mismo tiempo, deja ver el principio de la dualidad en busca del **equilibrio** de los opuestos.



Esta imagen guaraní está relacionada con el trabajo femenino y, sobre todo, con la **creatividad** y con el arte de las tejedoras para inventar nuevos diseños. Simboliza, entonces, la habilidad de crear, de inventar, de construir...



Esta figura aimara representa la dualidad andina correspondiente a una cosmovisión de equilibrio entre arriba y abajo, hombre y mujer, espacios sociopolíticos definidos, por ejemplo. Esta idea de dualidad pretende, a su vez, un **diálogo** entre pares.

DESARROLLO Y CRECIMIENTO HUMANO

MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD I

TOMO 1

Para el proceso formativo de
las y los estudiantes de las ESFM



DESARROLLO Y CRECIMIENTO HUMANO

DOCUMENTO DE TRABAJO

PROYECTO FORMACIÓN DE MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA DIVERSIDAD-APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD

Dirección General de Formación de Maestros



© De la presente edición

Desarrollo y crecimiento humano
Primera edición
Noviembre de 2013

Coordinación general

Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad
Ministerio de Educación-Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA)

Aprobación de contenido y de publicación: Comisión de Validación

Ministerio de Educación: Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/Dirección General de Formación de Maestros, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial/Dirección General de Educación Especial
Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM)

Depósito legal

4-1-283-13 P.O.

Cómo citar este documento

Ministerio de Educación (2013). *Desarrollo y crecimiento humano, Comprensión de la discapacidad I, Tomo 1*. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/Dirección General de Formación de Maestros. La Paz-Bolivia.

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente y citada en conjunto o en parte siempre y cuando se respete y se especifique en detalle la fuente.

Prohibida la venta.

Texto producido e impreso en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Elaboración de contenido - Grupo Meta del Proyecto

Edith Chacón, María Luisa Cusicanqui, Consuelo Dávila, Juan Gutiérrez,
María Elena Martínez/ESFM Simón Bolívar
Lily Ortuño, Mercedes Guzmán, Mirtha Álvarez, Ruthy Robles, Victoria Morón/ESFM
Enrique Finot
Edwin Coaquira, Lizet Ortiz, Ruth Bautista, Nancy Maydana/CEE Mururata
Lidia Peredo, Mary Cartagena/CEE PREEFA Cochabamba
Nancy Abasto, María Elena Alarcón, María Ángela Fuentes,
María Elena Villarroel/CEE Instituto de Audiología
Celia Tapia, Cristina Delgadillo, Katerine Salvatierra, Norma Vallejos,
Rosario Cabezas/CEE APRECIA Santa Cruz
Irene Fernández, Arnoldo Pardo, Marqueza Leaños, Mauricio Sosa,
Tita Alvis/CEE Parálisis Cerebral
Carlos Nina, Ludovina Gutiérrez, Sandra Quiroz/CEE PREEFA B Santa Cruz
Erika Toledo, Olivia Sagredo, Pablo Torres, Zulma Solares/CEE Julia Jiménez de Gutiérrez

Revisión especializada de contenido

Rosario Mejía
Rocío Peredo
Takako Kamijo

Reescritura, edición, corrección de estilo y seguimiento editorial

Claudia Dorado Sánchez

Elaboración de ilustraciones

Ximena Ayala

Diseño de plantilla

Franklin Nina

Adecuación de diseño, diagramación e impresión

Impresiones Quality s.r.l.



COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD I

TOMO 1

Para el proceso formativo de
las y los estudiantes de las ESFM



DESARROLLO Y CRECIMIENTO HUMANO

DOCUMENTO DE TRABAJO

PROYECTO FORMACIÓN DE MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA DIVERSIDAD-APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD





Índice

| | |
|--|--------|
| Presentación | 7 |
| Resumen ejecutivo: Lineamientos curriculares y metodológicos de la educación inclusiva en Bolivia | 9 |
| Introducción | 21 |
| Objetivo holístico de las unidades de formación | 21 |
| Orientación para el uso del texto | 22 |
| Primera parte: El desarrollo humano | 23 |
| Unidad temática 1: Clasificación y dimensiones del desarrollo humano | 25 |
| Objetivo holístico de la unidad temática | 25 |
| Resumen/presentación del tema | 25 |
| 1. Definición de desarrollo humano | 25 |
| 2. Etapas y dimensiones del desarrollo humano | 26 |
| 3. Principios del desarrollo humano | 29 |
| Bibliografía | 32 |
| Unidad temática 2: Caracterización de las etapas del desarrollo humano | 33 |
| Objetivo holístico de la unidad temática | 33 |
| Componentes de la unidad temática | 33 |
| 1. De la concepción al parto | 34 |
| Resumen/presentación del tema | 34 |
| 1.1. La concepción | 34 |
| 1.2. El desarrollo prenatal | 35 |
| 1.3. El parto | 37 |
| 1.4. Riesgos prenatales y posnatales | 38 |
| Bibliografía | 42 |
| 2. Edad de bebé (de 0 a 12 meses) | 42 |
| Resumen/presentación del tema | 42 |
| 2.1. El desarrollo cognitivo en la edad de bebé | 43 |
| 2.2. El desarrollo del lenguaje en la edad de bebé | 49 |
| 2.3. El desarrollo psicomotor en la edad de bebé | 51 |
| 2.4. El desarrollo socioemocional en la edad de bebé | 56 |



| | |
|---|-----|
| 2.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje | 59 |
| Bibliografía | 60 |
| 3. Primera infancia (de 1 a 3 años y 0 meses) | 61 |
| Resumen/presentación del tema | 61 |
| 3.1. El desarrollo cognitivo en la primera infancia | 61 |
| 3.2. El desarrollo del lenguaje en la primera infancia | 66 |
| 3.3. El desarrollo psicomotor en la primera infancia | 68 |
| 3.4. El desarrollo socioemocional en la primera infancia | 70 |
| 3.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje | 72 |
| Bibliografía | 75 |
| 4. Segunda infancia (de 3 a 6 años y 0 meses) | 75 |
| Resumen/introducción del tema | 75 |
| 4.1. El desarrollo cognitivo en la segunda infancia | 76 |
| 4.2. El desarrollo del lenguaje en la segunda infancia | 80 |
| 4.3. El desarrollo psicomotor en la segunda infancia | 81 |
| 4.4. El desarrollo socioemocional en la segunda infancia | 83 |
| 4.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje | 84 |
| Bibliografía | 87 |
| 5. Tercera infancia (de 6 a 9 años y 0 meses) | 87 |
| Resumen/introducción del tema | 87 |
| 5.1. El desarrollo cognitivo en la tercera infancia | 88 |
| 5.2. El desarrollo del lenguaje en la tercera infancia | 92 |
| 5.3. El desarrollo psicomotor en la tercera infancia | 94 |
| 5.4. El desarrollo socioemocional en la tercera infancia | 95 |
| 5.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje | 97 |
| Bibliografía | 99 |
| 6. Etapa de madurez infantil (de 9 a 12 años y 0 meses) | 99 |
| Resumen/introducción del tema | 99 |
| 6.1. El desarrollo cognitivo en la etapa de madurez infantil | 100 |
| 6.2. El desarrollo del lenguaje en la etapa de madurez infantil | 103 |
| 6.3. El desarrollo psicomotor en la etapa de madurez infantil | 105 |
| 6.4. El desarrollo socioemocional en la etapa de madurez infantil | 106 |
| 6.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje | 107 |
| Bibliografía | 109 |
| 7. Preadolescencia (de 12 a 14 años y 0 meses) | 109 |
| Resumen/introducción del tema | 109 |
| 7.1. El desarrollo cognitivo en la preadolescencia | 109 |
| 7.2. El desarrollo del lenguaje en la preadolescencia | 112 |
| 7.3. El desarrollo psicomotor en la preadolescencia | 114 |
| 7.4. El desarrollo socioemocional en la preadolescencia | 116 |
| 7.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje | 119 |
| Bibliografía | 120 |
| 8. Adolescencia (de 14 a 18 años y 0 meses) | 121 |
| Resumen/introducción del tema | 121 |

| | |
|--|-----|
| 8.1. El desarrollo cognitivo en la adolescencia | 122 |
| 8.2. El desarrollo del lenguaje en la adolescencia | 123 |
| 8.3. El desarrollo psicomotor en la adolescencia | 124 |
| 8.4. El desarrollo socioemocional en la adolescencia | 126 |
| 8.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje | 128 |
| Bibliografía | 130 |

Unidad temática 3: Recomendaciones a los padres de familia para fomentar la relación con sus hijos/as, considerando las características según su etapa de desarrollo

| | |
|--|-----|
| Objetivo holístico de la unidad temática | 137 |
| Resumen/presentación del tema | 137 |
| 1. Edad de bebé | 138 |
| 1.1. Etapa fetal | 138 |
| 1.2. Etapa de bebé (de 0 a 12 meses) | 139 |
| 2. Etapa de la infancia | 141 |
| 2.1. Primera infancia o infancia temprana (de 1 a 3 años y 0 meses) | 141 |
| 2.2. Segunda infancia o etapa preescolar (de 3 a 6 años y 0 meses) | 142 |
| 2.3. Tercera infancia y etapa de madurez infantil (de 6 a 12 años y 0 meses) | 143 |
| 3. Etapas de la preadolescencia y de la adolescencia (de 12 a 18 años y 0 meses) | 145 |
| 3.1. Características notables | 145 |
| 3.2. Puntos importantes | 146 |
| Bibliografía | 147 |

Segunda parte: El desarrollo humano y sus variaciones en Bolivia según la zona geográfica

Unidad temática 4: Características del desarrollo de los/as niños/as bolivianos/as

| | |
|--|-----|
| Objetivo holístico de la unidad temática | 151 |
| Resumen/presentación del tema | 151 |
| 1. Consideraciones previas | 151 |
| 2. Breve descripción de la realidad boliviana | 153 |
| 3. Acercamiento a las características de desarrollo humano de los/as niños/as en Bolivia | 156 |
| Bibliografía | 159 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla N° 1: Riesgos durante la etapa prenatal | 38 |
| Tabla N° 2: Riesgos durante la etapa perinatal | 39 |
| Tabla N° 3: Elementos del desarrollo cognitivo según piaget y vyotski | 44 |
| Tabla N° 4: Etapas de la secuencia del desarrollo del lenguaje en el primer año de vida | 49 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Tabla N° 5: | Funciones del sistema nervioso para el trabajo subcortical | 53 |
| Tabla N° 6: | Desarrollo socioemocional de los/as bebés, desde su nacimiento hasta los 12 meses | 58 |
| Tabla N° 7: | Características de los niveles de memoria en la tercera infancia | 90 |
| Tabla N° 8: | Evolución de las aptitudes metalingüísticas antes de la madurez infantil | 105 |
| Tabla N° 9: | Referencia en el desarrollo motor en la etapa de madurez infantil | 106 |
| Tabla N° 10: | Hitos del desarrollo del lenguaje en la preadolescencia | 112 |
| Tabla N° 11: | Ejemplos de la jerga y de las expresiones usadas por preadolescentes del oriente boliviano | 113 |
| Tabla N° 12: | Características principales de los cambios sexuales primarios y secundarios entre los 12 y los 14 años | 116 |
| Tabla N° 13: | Síntesis de las características del desarrollo humano, por etapas de edad | 131 |
| Tabla N° 14: | Bolivia-indicadores de pobreza, según área geográfica | 155 |
| Tabla N° 15: | Bolivia-población total, por condición indígena y por área de residencia, según departamento (censo 2001) | 155 |

Índice de cuadros

| | | |
|--------------|---|----|
| Cuadro N° 1: | Etapas germinal (dos semanas) | 35 |
| Cuadro N° 2: | Etapas embrionaria (de dos a ocho semanas) | 36 |
| Cuadro N° 3: | Etapas fetal (desde el tercer mes hasta el parto) | 37 |
| Cuadro N° 4: | Hitos del desarrollo motor entre los 0 y los 12 meses | 55 |

Índice de esquemas

| | | |
|---------------|--|-----|
| Esquema N° 1: | Características del pensamiento en la tercera infancia | 91 |
| Esquema N° 2: | Requerimientos de las necesidades psicosociales en la tercera infancia | 96 |
| Esquema N° 3: | Características del desarrollo socioemocional en la adolescencia | 127 |

Índice de imágenes

| | | |
|--------------|---|----|
| Imagen N° 1: | Secuencia gráfica de las etapas del desarrollo humano | 34 |
|--------------|---|----|

Presentación

El proceso de transformación integral del país está en marcha. En ese contexto, el sector educativo está aportando dinámica, participativa y creativamente en la consolidación del Estado Plurinacional, haciendo énfasis en la construcción de un sistema formativo descolonizado y descolonizador, comunitario, productivo, intracultural, intercultural y plurilingüe. Teniendo como base legal la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, esta labor pasa, además, por la consolidación de un currículo acorde al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que permee todos los componentes de los procesos formativos.

Dentro del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), la formación de maestros/as es fundamental porque busca la formación de profesionales gestores de políticas públicas que respondan a las diversas y complejas necesidades sociales, económicas, políticas y culturales del país. En otras palabras, maestros/as críticos/as, creativos/as y propositivos/as que generen estrategias educativo-productivas que articulen la escuela con la comunidad/entorno, a partir de la identificación y de la solución de problemáticas, así como de la atención de demandas y de intereses.

Como política prioritaria, el Ministerio de Educación está atendiendo 1) la Formación Inicial, 2) la Formación Continua y 3) la Formación Postgradual de maestros/as desde la superación de la condición neocolonial, dependiente, cognitivista y desarraigada del *viejo* sistema educativo que desvalorizó los saberes y los conocimientos de los pueblos originarios y la exclusión de personas con discapacidad, y de la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que además de académico implica también toda una transformación de la vida administrativa-institucional y normativa de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM).

La nueva política educativa, con la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, requiere de un sistema de lineamientos y de instrumentos legales y de gestión educativa que regulen los procesos institucionales-administrativos y académico-curriculares en los centros de formación de maestras/os. En el marco de la transformación de la formación docente, con el Decreto Supremo N° 0156 (de 6 de junio de 2009) y con la Resolución Ministerial 0013/2010, a partir de la gestión 2010, se oferta la especialidad en Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en tres ESFM.



Por lo anterior, en las tres últimas gestiones, la Dirección General de Formación de Maestros (DGFM) ha realizado eventos participativos para la producción, la sistematización y la revisión crítico propositiva de un compendio de documentos, en procura de constituir a las ESFM en centros de excelencia académica, donde el trabajo comunitario sea organizado, responsable, compartido, con profunda vocación de servicio sociocomunitario. Esos textos, bajo el encabezado “Comprensión de la discapacidad” y fruto del aporte de quienes están comprometidos con la mejora de las ESFM, **se constituirán en una referencia básica para mejorar la labor de las maestras y de los maestros, con un enfoque inclusivo de la educación especial.** Tal resultado se alcanzó con el apoyo de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA) en educación en necesidades educativas especiales, por medio de un Proyecto de Cooperación Técnica.

Los textos nos permiten apreciar la situación de la discapacidad en Bolivia, con una mirada intra-intercultural y con el mundo, y comprender las diferentes discapacidades a partir de la aplicación metodológica práctica-teoría-valoración-producción en los centros de educación especial del país, de manera contextualizada y orientada hacia el desarrollo y/o el fortalecimiento de la crítica, la reflexión, la autocrítica, la capacidad propositiva e innovadora, la ética, el trabajo en equipo, las actitudes de reciprocidad y la equidad, que posibiliten a las y los estudiantes aprender a conocer y a comprender la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del Estado Plurinacional, aportando en su consolidación. Para ello, es importante el papel que juegan todos los actores de la educación para que, comprendiendo la realidad socioeducativa comunitaria, se promuevan acciones de transformación de la misma, sintiendo y comprendiendo que todo proceso educativo debe trascender a la comunidad.

Lic. Roberto Aguilar Gómez
Ministro de Educación

Resumen ejecutivo

Lineamientos curriculares y metodológicos de la educación inclusiva en Bolivia

1. Propósito de los lineamientos curriculares y metodológicos de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional

El nuevo enfoque de educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional tiene por propósito atender la diversidad y responder a las necesidades educativas de todas las personas y de todas y todos los estudiantes de una comunidad, con respeto y reconocimiento de sus necesidades, sus potencialidades, sus características, sus ritmos, sus estilos y sus expectativas de aprendizaje, sin discriminación.

1.1. Definición de educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque integral fundamentado en el ejercicio del derecho a la educación para todas y todos, en igualdad de oportunidades y en equiparación de condiciones, que atiende de forma holística a la diversidad de personas y de estudiantes, en comunidad y sin discriminación.

1.2. Principios de la educación inclusiva

Atención a la diversidad

La diversidad no es un obstáculo para el aprendizaje, todo lo contrario, es una fuente de enriquecimiento de los procesos educativos y de las relaciones sociocomunitarias, dado que permite un proceso amplio y dinámico de construcción y de reconstrucción de los conocimientos, que surge a partir de la convivencia entre personas con distintos valores, cosmovisiones, ideas, percepciones, **necesidades educativas**, intereses, motivaciones, potencialidades y **estilos y ritmos de aprendizaje** que favorecen la construcción de su identidad y de su pensamiento con relación a su contexto.

Igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades es el cumplimiento del acceso a la educación con calidad y en iguales condiciones para todas y todos, dentro de los subsistemas del Sistema Educativo



Plurinacional, eliminando toda forma de discriminación y de exclusión que obstaculicen su acceso y su permanencia. Se trata de recibir los servicios de educación que las familias y las personas consideren pertinentes para su formación y su realización personal respecto su contexto sociocomunitario.

Equiparación de condiciones

La equiparación de condiciones consiste en brindar a las instituciones educativas de los diferentes subsistemas ciertas condiciones, tales como materiales educativos, mobiliario y equipamiento pertinentes, que respondan a las características individuales y comunitarias de las y los estudiantes, con corresponsabilidad de los actores educativos, para atenderlas y atenderlos en condiciones adecuadas.

Educación oportuna y pertinente

La educación es oportuna porque se constituye de respuestas educativas que en tiempo, espacio y procedimientos favorecen los procesos de aprendizaje. Es pertinente porque considera las características sociopersonales individuales (respetando el desarrollo integral del ser) y del contexto para realizar la planificación educativa y dar respuestas a las necesidades, a las expectativas y a los intereses de todas y todos los estudiantes en el Sistema Educativo Plurinacional.

1.3. Características de la educación inclusiva

Necesidades educativas, ritmos y estilos de aprendizaje

Las necesidades educativas son características personales y/o colectivas que requieren el uso de recursos metodológicos, didácticos y comunicacionales adecuados y diferenciados a los comunes en los procesos educativos, a fin de mejorar los procesos educativos.

Intereses y expectativas

Se refiere al desarrollo de los aspectos centrales del ser, considerando sus aptitudes y sus habilidades, para alcanzar propósitos personales, sociales y comunitarios, fortaleciendo su identidad y su cosmovisión como producto de la interrelación con su contexto e incidiendo en la mejora de los procesos y de los espacios educativos.

Estrategias y metodologías accesibles

Hablar de accesibilidad es dar un paso hacia la igualdad de oportunidades y la equiparación de condiciones para superar las barreras existentes. Los actores educativos y las instituciones educativas deben dar respuestas oportunas y pertinentes, acceso al currículo con innovación metodológica, adaptaciones, modificaciones y enriquecimiento curricular, así como recursos didácticos, comunicacionales y tecnológicos, en función de las necesidades y del contexto sociocultural de cada grupo y de cada estudiante.

Autodeterminación

La aplicación del modelo sociocomunitario promueve la capacidad de tomar decisiones individuales y comunitarias en función de criterios político ideológicos y de prácticas colectivas, contribuyendo a la descolonización en los sistemas de pensamiento y de comportamiento, y orientando el desarrollo de la capacidad de autodeterminación y de libre determinación personal con relación a la comunidad.

1.4. Componentes del enfoque de educación inclusiva

Desarrollo de políticas inclusivas

Implica establecer líneas de acción que garanticen la presencia del enfoque de educación inclusiva en los procesos educativos. Es uno de los principales pilares del desarrollo de las instituciones educativas que permite un conjunto de acciones educativas para la eliminación de toda forma de discriminación y de exclusión. Desde este punto de vista, las instituciones educativas fundamentan sus acciones pedagógicas en la atención a la diversidad, que deben ser desarrolladas en un marco de:

- Pluralismo democrático.
- Oportunidades y apoyos para todos y todas.
- Sistemas educativos abiertos y flexibles.
- Toma de decisiones comunitarias.
- Cooperación e interacción para la construcción del conocimiento.
- Coevaluación y autocrítica respecto a procesos individuales y comunitarios.

Desarrollo de prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas son procedimientos, experiencias y proyectos que permiten consolidar y fortalecer los valores sociocomunitarios en convivencia con todas y todos los actores educativos, creando un clima motivador desde la planificación educativa y la elaboración y el desarrollo de contenidos, de metodologías y de evaluación, para asegurar el cambio paulatino de la organización institucional, teniendo en cuenta los conocimientos y las experiencias adquiridos.

Desarrollo de culturas inclusivas

Es el desarrollo de comunidades educativas seguras, acogedoras, colaboradoras y motivadoras en las que cada persona es valorada con todas sus características, sus necesidades y sus intereses. La base fundamental es que todas y todos los estudiantes logren los mayores niveles de desarrollo integral. Así mismo, los principios inclusivos orientan los procesos en espacios educativos sociocomunitarios.



Desarrollo de ambientes educativos accesibles

Es la orientación y la implementación de indicadores para la eliminación de barreras arquitectónicas en infraestructuras educativas, garantizando la accesibilidad y la permanencia de las y los actores educativos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1.5. Objetivo de la educación inclusiva

El objetivo de la educación inclusiva es democratizar, pluralizar, el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, según sus características, sus necesidades, sus expectativas y sus intereses, mediante políticas, procesos y metodologías educativas oportunas y pertinentes para el desarrollo integral de todos y todas en el Sistema Educativo Plurinacional y para el logro de la inclusión social.

2. Educación especial con enfoque inclusivo

2.1. Definición de educación especial

La educación especial es el ámbito encargado de brindar servicios, programas y recursos educativos, puestos a disposición de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, que promueve su desarrollo integral en el Sistema Educativo Plurinacional.

2.2. Objetivo general de la educación especial

El objetivo central de la educación especial es promover, desarrollar e implementar acciones educativas con calidad, respondiendo de manera oportuna y pertinente a las necesidades, a las expectativas y a los intereses de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, en coordinación con los Subsistemas de Educación Regular, de Educación Alternativa y de Educación Superior de Formación Profesional, para la consolidación de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

2.3. Objetivos específicos de educación especial

De manera específica, la educación especial busca:

- Crear condiciones adecuadas para el acceso y la permanencia de las y los estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Impulsar la investigación, la elaboración, la producción y la difusión de metodologías y de materiales educativos oportunos y pertinentes para la atención educativa en igualdad de oportunidades, con equiparación de condiciones.
- Promover el desarrollo de la educación técnica productiva en el ámbito de la educación especial, con calidad, pertinencia y equiparación de condiciones, para la inclusión laboral.

- Desarrollar e implementar normas en el marco de la Ley N° 070 (Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”), garantizando la práctica de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Generar y fortalecer procesos de reorganización y de transformación de la gestión educativa e institucional de la educación especial.

2.4. Población beneficiaria de la educación especial

Las personas y las y los estudiantes que requieren apoyos educativos por presentar necesidades educativas propias en su desarrollo son:

Características de la población de educación especial

| | |
|--|---|
| Estudiantes con discapacidad | Estudiantes que por sus características propias requieren apoyo educativo permanente o temporal para desarrollar procesos educativos en las modalidades directa e indirecta. |
| Estudiantes con dificultades en el aprendizaje | Estudiantes que presentan dificultades generales y específicas en los procesos de aprendizaje en las áreas curriculares del contexto educativo. |
| Estudiantes con talento extraordinario | Estudiantes que presentan potencialidades superiores a las esperadas en su desarrollo integral, de acuerdo con las dimensiones vivenciales del ser en la educación comunitaria. |

Fuente: Ministerio de Educación.

2.5. Instituciones educativas del ámbito de la educación especial

Para operativizar los procesos educativos, el ámbito de educación especial se organiza en las siguientes instituciones educativas.

Centros Integrales Multisectoriales

Son instituciones educativas que ofrecen programas de valoración, de detección, de asesoramiento y de atención en las modalidades directa e indirecta a estudiantes con necesidades educativas por discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario¹.

Sus tareas principales están dirigidas a:

- La orientación y el seguimiento de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. Artículo 27 de la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

- La atención educativa adecuada a las características, a las potencialidades y a las habilidades de las personas con discapacidad.
- La prevención y la atención de estudiantes con dificultades en el aprendizaje.
- La aplicación de estrategias que permitan el fortalecimiento y el desarrollo de estudiantes con talento extraordinario.
- La investigación de metodologías pertinentes y la elaboración y la innovación de materiales educativos, didácticos y otros.
- La formación continua de maestras y maestros.
- La organización y la funcionalidad de redes educativas que coadyuven a consolidar la educación inclusiva.

Centros de Educación Especial

Son instituciones que brindan atención educativa, desarrollan programas y ofrecen servicios adecuados según el área de atención y las características y las necesidades de la población, mediante las modalidades directa e indirecta.

Unidades Educativas Especiales

Son instituciones que brindan atención educativa aplicando el currículo de la educación regular, de la educación alternativa, de la alfabetización y de la postalfabetización, con adaptaciones curriculares y metodológicas según corresponda. Además, ofrecen programas específicos a través de las modalidades directa e indirecta.

Instituciones Educativas Inclusivas

Son instituciones educativas de otro ámbito o subsistema que adquieren este carácter por promover procesos educativos inclusivos de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, previa acreditación.

2.6. Modalidades de atención

La educación especial, complementariamente a la organización educativa del Sistema Educativo Plurinacional, atiende de forma integral a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, mediante las siguientes dos modalidades de atención.

Modalidad directa de atención

La modalidad directa es la atención educativa mediante programas y servicios que involucren directamente a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario (detección, evaluación y derivación) para su desarrollo integral, preparándolos para la vida adulta independiente, enfatizando una formación sociocomunitaria productiva que les permita desarrollar habilidades y destrezas laborales, posibilitando su inclusión social en igualdad de oportunidades y en equiparación de condiciones.

Educación inicial familia comunitaria

| Campos de saberes y conocimientos | Grado de independencia personal y social | | | |
|-----------------------------------|---|--|-----------|-----------|
| | No escolarizado | Escolarizado | | |
| | Áreas | Áreas | 1° | 2° |
| Cosmos y pensamiento | Identidad cultural de la familia | Desarrollo sociocultural, afectivo y espiritual (desarrollo de la identidad corporal, personal, familiar y comunitaria, educación musical, plástica y expresiva, independencia personal, autonomía, autoconcepto, autoestima, desarrollo psicomotor, ciencias de la vida social, interacción social) | | |
| Comunidad y sociedad | Desarrollo integral de la niña y del niño en la familia | Desarrollo de la comunicación, de lenguajes y de artes (desarrollo de la comunicación verbal con medios aumentativos y alternativos) | | |
| Vida, tierra y territorio | Nutrición y salud | Desarrollo biopsicomotor (actividades de la vida diaria básicas e instrumentales, desarrollo psicomotor, educación física) | | |
| Ciencia, tecnología y producción | Actividades lúdicas y productivas de la familia | Desarrollo del conocimiento y de la producción (conocimientos en matemática, ciencias de la vida natural) | | |
| TOTAL (horas) | 80 | | 80 | 80 |

Fuente: Ministerio de Educación.

Educación primaria vocacional

| Campos de saberes y conocimientos | Áreas/disciplinas curriculares | Grado de independencia personal y social | | | | | |
|-----------------------------------|---|--|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | Grados | | | | | |
| | | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
| Cosmos y pensamiento | Valores, espiritualidad y religiones (identidad, desarrollo emocional) | | | | | | |
| Comunidad y sociedad | Comunicación y lenguajes, computación | | | | | | |
| | Lengua materna | | | | | | |
| | Lengua de Señas Boliviana, Braille, lenguaje alternativo | | | | | | |
| | Educación física y deportiva (desarrollo psicomotor, organización perceptiva) | | | | | | |
| | Educación musical | | | | | | |
| | Ciencias sociales | | | | | | |
| Vida, tierra y territorio | Ciencias naturales | | | | | | |
| Ciencia, tecnología y producción | Matemática | | | | | | |
| | Orientación vocacional y educación plástica | | | | | | |
| TOTAL (horas) | | 104 | 104 | 120 | 120 | 120 | 120 |

Fuente: Ministerio de Educación.

Educación secundaria comunitaria productiva

| Campos de saberes y conocimientos | Áreas/ disciplinas curriculares | Grado de independencia personal y social | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------|
| | | Formación vocacional | Preeducación técnica | Educación técnica | | Práctica preprofesional | Pasantía |
| | | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
| Cosmos y pensamiento | Cosmovisiones, filosofía y psicología | Autoestima | Autoestima | Autoestima | Autoestima | | |
| | Valores, espiritualidad y religiones | Ética y moral | Ética y moral | Ética y moral | Ética y moral | | |
| Vida, tierra y territorio | Ciencias naturales | Sexualidad | Sexualidad | Sexualidad | Sexualidad | | |
| Comunidad y sociedad | Comunicación y lenguaje | Lenguaje y comunicación | Lenguaje y comunicación | Lenguaje y comunicación | Lenguaje y comunicación | | |
| | Ciencias sociales | | | | | | |
| Ciencia, tecnología y producción | Matemática | Manejo del dinero | Manejo del dinero | Manejo del dinero | Manejo del dinero | | |
| | Técnica productiva | Módulo de formación vocacional | Módulo de preeducación técnica | Módulo de especialidad | Módulo de especialidad | Práctica | Práctica |
| | Computación | Informática básica | Informática básica | Informática básica | Informática básica | | |
| TOTAL (horas anual) | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 |

Fuente: Ministerio de Educación.

En la educación secundaria comunitaria productiva, los grados certificables son:

- Operario calificado.
- Técnico básico.
- Técnico auxiliar.

Cada Centro de Educación Especial o cada Institución Educativa Inclusiva que oferta una formación productiva específica de acuerdo con las necesidades y con el contexto socioeconómico, así como con el desarrollo curricular, certifica los grados alcanzados por las y los estudiantes, según corresponda, garantizando su formación integral, su transitable por los Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional y, finalmente, su inclusión social.

La certificación de las y los estudiantes que desarrollan sus acciones educativas bajo la modalidad directa se realiza en función de su desarrollo integral y personal mediante

procesos educativos productivos, con evaluaciones correspondientes que permiten su transitabilidad hacia los otros subsistemas.

Los Centros Integrales Multisectoriales, los Centros de Educación Especial y las Unidades Educativas Especiales, de acuerdo con los programas, los servicios y los niveles bajo la modalidad directa, son los responsables de otorgar a las y los estudiantes certificación o libretas, según corresponda, para su inclusión laboral y social.

En síntesis, la educación debe hacer los ajustes razonables en función de las necesidades educativas de cada estudiante y del conjunto de estudiantes, y debe prestar los apoyos necesarios y facilitar las medidas personalizadas y efectivas en espacios educativos que fomenten el máximo desarrollo integral, educativo y social, empleando materiales, técnicas, medios educativos y formatos de comunicación alternativos y aumentativos.

Modalidad indirecta de atención

La modalidad indirecta de atención consiste en programas y servicios de apoyo a los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en el Sistema Educativo Plurinacional para brindar una educación con calidad a personas y/o a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario. Estos servicios se complementan con procesos de sensibilización comunitaria, de formación y de capacitación continua de maestras, de maestros y de especialistas involucrados y de trabajo con la familia, así como con la elaboración y la distribución de materiales educativos de acuerdo a requerimiento.

2.7. Modalidades de aprendizaje

La educación especial desarrolla procesos educativos en función de las necesidades, de las expectativas, de los intereses y del contexto social de las poblaciones en las que se desenvuelve.

Modalidad de aprendizajes “escuela en casa”

Es una alternativa educativa para estudiantes que por patología crónica o de alto riesgo, por grado severo de discapacidad y por trastorno de hiperactividad con déficit de atención severa no pueden tolerar o adaptarse a la modalidad escolarizada presencial.

Desarrolla programas educativos bajo la directa responsabilidad de los padres de familias y/o de los tutores, quienes se hacen cargo de desarrollar los contenidos correspondientes al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, con metodologías y procesos educativos adecuados.

Esta modalidad se aplica previa evaluación, orientación, seguimiento y acreditación de la institución educativa correspondiente.



Modalidad de aprendizaje “maestros itinerantes”

Es una alternativa educativa para estudiantes con discapacidad y con dificultades en el aprendizaje que están en lugares fronterizos, en las riberas de los ríos o que por razones de accesibilidad y de movilidad (patología crónica o de alto riesgo) necesitan apoyo especializado.

2.8. Evaluación en educación especial

La evaluación de los procesos y de los resultados educativos debe hacerse según las necesidades y los procesos educativos aplicados en cada institución.

No se trata de una evaluación del comportamiento y del aprendizaje por dominio de contenidos con propósitos instruccionales, sino de una evaluación en función del desempeño, del grado de involucramiento y del tipo de respuestas que se requieren de las y los estudiantes, en las dimensiones del ser y en correspondencia con las asignaturas, los contenidos y los procesos educativos aplicados.

La evaluación se constituye en la base para la toma de decisiones acerca de lo que las y los estudiantes pueden y deben hacer para proseguir su educación, puntualizando el proceso evaluativo como parte de la educación. Debe adaptarse a las características personales de las y los estudiantes; esto es, debe llegar al fondo de la persona, destacar lo que la persona es, con relación a sus necesidades, a sus sentimientos, a sus emociones, a sus acciones, a sus aptitudes, a sus capacidades, a sus intereses y a sus expectativas.

La educación es entendida como un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a una influencia educativa, en este caso sociocomunitaria, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación, en cumplimiento de sus derechos.

2.9. Acreditación y certificación por conclusión de programas

Las y los estudiantes que alcancen sus objetivos educativos por grado y nivel reciben libretas correspondientes a cada gestión educativa anual.

Currículo específico

| Niveles | Educación inicial familia comunitaria | | Educación primaria vocacional | | | | | |
|--------------------|--|----|-------------------------------|----|----|------------------------|----|----|
| Grado anual | 1º | 2º | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| Grado | Independencia social y desarrollo vocacional | | | | | Independencia personal | | |
| Lenguaje | | | | | | | | |
| Matemática | | | | | | | | |
| Ciencias sociales | | | | | | | | |
| Ciencias naturales | | | | | | | | |
| Educación física | | | | | | | | |
| Educación musical | | | | | | | | |
| Educación plástica | | | | | | | | |

Fuente: Ministerio de Educación.

Al finalizar el primer nivel, se certifica el grado de independencia personal. Al finalizar el segundo nivel, se certifica el grado de independencia social. Para ello, se utilizan parámetros como: satisfactorio, bueno y requiere más apoyo.

2.10. Estrategias de educación especial para promover la educación inclusiva

Estrategias de sensibilización y de formación

- Programas de sensibilización y concienciación sociocomunitaria.
- Redes educativas inclusivas
- Programas de formación continua para maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional.

Estrategias de accesibilidad y de permanencia

- Adaptaciones de acceso.
- Adaptaciones de los elementos humanos y de su organización.
- Adaptaciones en el espacio físico.
- Adaptaciones de materiales, de mobiliario y de equipamiento
- Adaptación del tiempo.
- Adaptaciones de los elementos básicos del currículo.
- Adaptaciones metodológicas.
- Adaptación del tipo de actividades.

- Adaptaciones en la evaluación.
- Adaptaciones de comunicación.
- Lenguajes educativos aumentativos.

Estrategias de seguimiento, evaluación e investigación

Mediante el Sistema de Seguimiento, Alerta y Evaluación de Procesos de Educación Inclusiva en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, la investigación permitirá crear, desarrollar y mejorar las metodologías educativas, las evaluaciones pedagógicas, los diseños y la elaboración de materiales educativos adecuados y pertinentes por área de atención, el impacto de los procesos educativos inclusivos en la familia y en la comunidad para la consolidación de la inclusión social.

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Introducción

Este texto fue concebido pensando en sus lectores/as: los/as futuros/as maestros/as que trabajarán con infantes, niños/as y adolescentes bolivianos/as.

El contexto para crear este documento estuvo delimitado por el marco general del Proyecto de Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad, con el fin de contar con un sumario que aporte a la preparación para el ejercicio docente. Esa finalidad llevó a identificar ciertos elementos importantes a ser considerados al momento de desarrollar los contenidos, cuyo abordaje incluye las siguientes cuatro dimensiones:

- SER:** Valoración de la interacción de la teoría y de la práctica en la acción educativa.
- SABER:** Conocimiento y comprensión de la secuencia del desarrollo y de los procesos subyacentes a él como una combinación compleja de lo físico, de lo cognitivo, de lo social y de lo emocional, desde una perspectiva holística.
- HACER:** Apreciación del efecto del contexto y de la cultura en el desarrollo de los/as niños/as y de los/as adolescentes.
- DECIDIR:** Explicación, enriquecimiento y contribución de la visión del desarrollo de los/as infantes, de los/as niños/as y de los/as adolescentes por medio de la comprensión de las teorías más importantes en el área.

Objetivo holístico de las unidades de formación

Alcanzar las cuatro dimensiones arriba mencionadas y consideradas en el Proyecto nos llevó a identificar objetivos de aprendizaje puntuales para cada unidad de formación, así como el siguiente objetivo holístico para el texto en su conjunto:

Valoramos el desarrollo desde la infancia hasta la adolescencia, considerando a los/as infantes, a los/as niños/as y a los/as adolescentes en tanto seres individuales y como parte de sus comunidades y de su sociedad, mediante la comparación y la comprensión de las teorías explicativas sobre el desarrollo humano respecto a las características típicas y a los cambios propios del desarrollo biopsicosocial, desde el momento de la concepción hasta el final de la adolescencia, y en los aspectos cognitivo, del lenguaje, psicomotor y socioemocional, aplicando y proponiendo nuevas estrategias para el diagnóstico del nivel



de desarrollo y para responder adecuadamente a las necesidades individuales de cada estudiante.

Orientación para el uso del texto

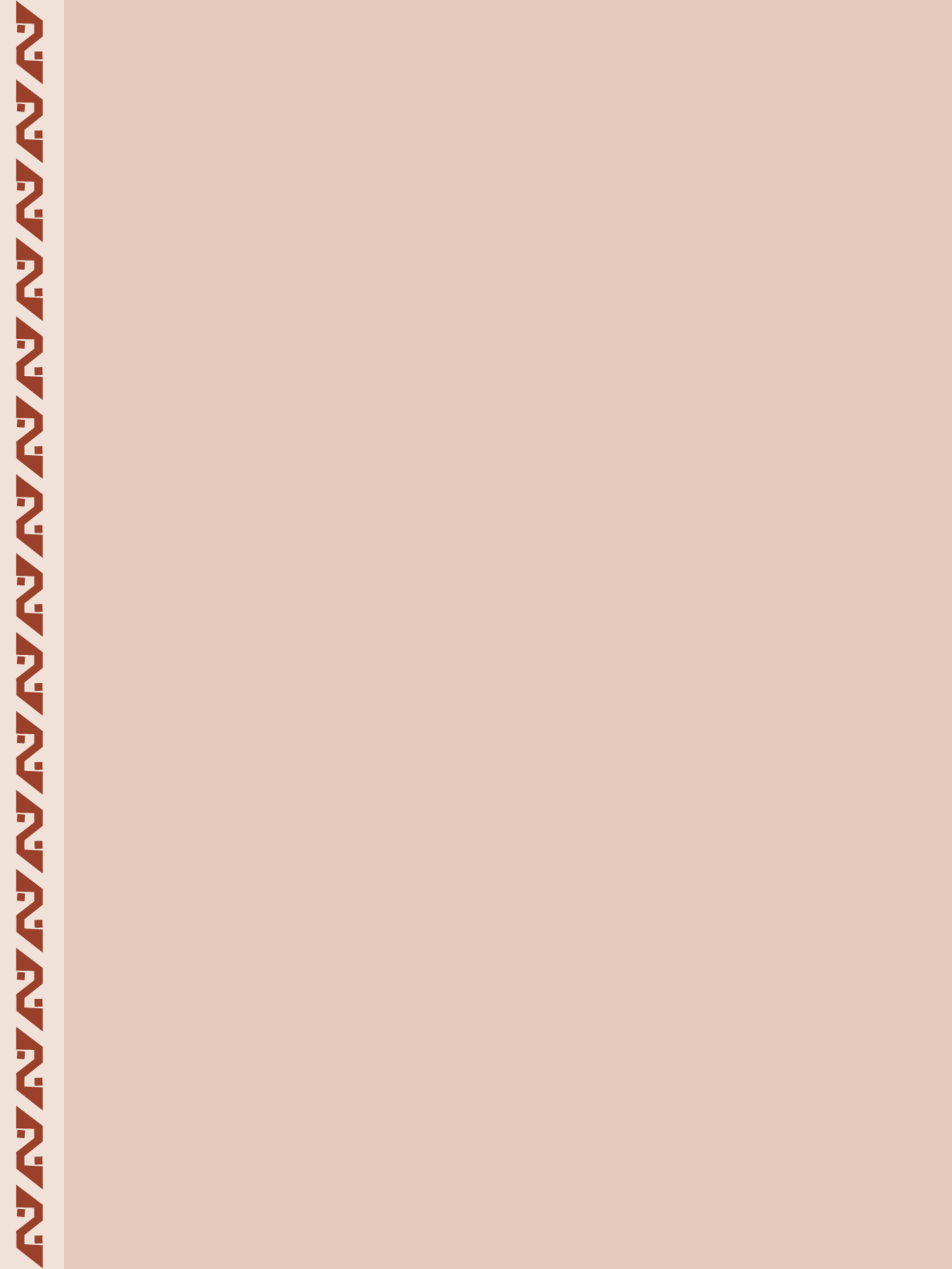
La información es presentada en dos partes. La primera parte, “El desarrollo humano”, se concentra en aspectos relativos a la teoría del desarrollo y a la caracterización de ese desarrollo en etapas y en dimensiones que priorizan los periodos comprendidos entre la concepción y la adolescencia, debido a que el propósito de este texto es profundizar en esos estadios del desarrollo humano. Para facilitar la lectura y la comprensión del desarrollo de los/as infantes, de los/as niños/as y de los/as adolescentes, este primer apartado está dividido en función de las áreas del desarrollo: cognitiva, del lenguaje, psicomotriz, socioemocional y del aprendizaje. La segunda parte, “El desarrollo humano y sus variaciones en Bolivia según la zona geográfica”, describe y examina el contexto boliviano como altamente influyente en el desarrollo de su población.

Cada una de las dos partes fue, a su vez, dividida en capítulos que en un segmento inicial presentan el objetivo holístico y el resumen/presentación de la información que se desarrolla en ellos. Al finalizar cada unidad, también se presenta una sección con actividades complementarias orientadas a reflexionar, a consolidar los aprendizajes y a proponer sugerencias para solucionar posibles problemas.



PRIMERA PARTE

EL DESARROLLO HUMANO



Unidad temática 1

Clasificación y dimensiones del desarrollo humano



Objetivo holístico de la unidad temática

Valoramos una serie de conceptos básicos sobre el desarrollo humano, mediante la identificación y la clasificación de sus referentes teóricos y prácticos, comparando las condiciones existentes en el ámbito educativo, para mejorar y adecuar el desarrollo de los/as bebés, de los/as infantes, de los/as niños/as y de los/as jóvenes bolivianos/as.

Resumen/presentación del tema

Esta unidad está dedicada a la Teoría del Desarrollo Humano.

En primer lugar, definimos el desarrollo humano. Éste es entendido como un proceso de cambio desde la concepción hasta la muerte y es caracterizado como un proceso ordenado, gradual y con ritmo distinto en cada individuo.

Luego, para alcanzar el objetivo del texto, presentamos las etapas y las dimensiones del desarrollo humano, clasificadas en dos ejes: el desarrollo cuantitativo, en el que se identifican cuatro etapas (bebé, infancia, niñez y adolescencia); y el desarrollo cualitativo, que considera cuatro dimensiones (cognitiva, del lenguaje, psicomotriz y socioemocional).

Finalmente, describimos los principios del desarrollo humano, que también hacen referencia a las características de la maduración del sistema nervioso como fundamento biológico del desarrollo, entre otros aspectos relevantes para el estudio del desarrollo.

1. Definición de desarrollo humano

El concepto de desarrollo humano hace referencia a determinados cambios que suceden en la vida de los seres humanos, desde la concepción hasta la muerte. No se consideran todos los cambios, sino aquellos que se dan sistemáticamente bajo un orden y una permanencia en un tiempo razonable, en diferentes aspectos y con distinto ritmo. Entendemos



el desarrollo humano, entonces, como un proceso de cambio cuantitativo y cualitativo, constante e inconstante, hasta la muerte de las personas.

Recientemente, se ha propuesto el concepto de desarrollo permanente, que está basado en la idea de que el desarrollo humano prosigue hasta la etapa de la ancianidad. En ese marco, se describe la ancianidad como una fase no de decaimiento sino de cambio en la que algunas funciones del organismo permanecen o aumentan respecto a la etapa de adulto.

El desarrollo humano puede ser dividido del siguiente modo, teniendo en cuenta distintos aspectos:

- **Desarrollo físico:** Se refiere a las transformaciones físicas del cuerpo; es decir, a los cambios en la estructura (anatomía) y en la función corporal (fisiología) que se producen con el tiempo. Este desarrollo considera los cambios en el crecimiento y en el perfeccionamiento del sistema nervioso, específicamente en las funciones del cerebro y en la maduración de los órganos sensoriales.
- **Desarrollo personal:** Describe los cambios en la personalidad.
- **Desarrollo social:** Hace referencia al tipo de vínculo establecido entre una persona y los demás.
- **Desarrollo cognitivo:** Explica los cambios ordenados y graduales por los que los procesos mentales se tornan más complejos y avanzados, entre ellos los procesos del pensamiento y del lenguaje.

Muchos de los cambios observados durante el desarrollo humano son producto del crecimiento y de la maduración, razón por la que esos términos son a menudo confundidos con el de desarrollo. Sin embargo, el término 'crecimiento' estuvo originalmente referido al incremento cuantitativo, como el aumento de la cantidad de células corporales. La maduración, por su parte, describe los cambios que ocurren de manera natural y espontánea, y que vienen programados en gran medida en los genes; gran parte del desarrollo físico recae en este ámbito.

Como consecuencia del aprendizaje, también existen otros cambios que se producen, por ejemplo, mediante la interacción de una persona con el entorno social y que se constituyen en una parte importante de su desarrollo social. En ese sentido, el aprendizaje produce experiencias que promueven cambios permanentes a nivel del pensamiento y del comportamiento en general.

En conclusión, el concepto de desarrollo humano se refiere a los cambios que ocurren en el ser humano y que están determinados por el crecimiento, la maduración y el aprendizaje en los diferentes ámbitos del contexto humano.

2. Etapas y dimensiones del desarrollo humano

Como proceso continuo, el desarrollo humano implica cambios físicos (cuantitativos) y psicosociales (cualitativos). El aspecto cuantitativo hace referencia a las transformaciones

del cuerpo, es decir, a las modificaciones en la estructura (anatomía) y en la función corporal (fisiología) que se producen en el tiempo, constituyéndose en la base de los cambios cualitativos. Los cambios cualitativos, a su vez, corresponden a las transformaciones que suceden en las funciones cognitiva, del lenguaje, psicomotriz y socioemocional.

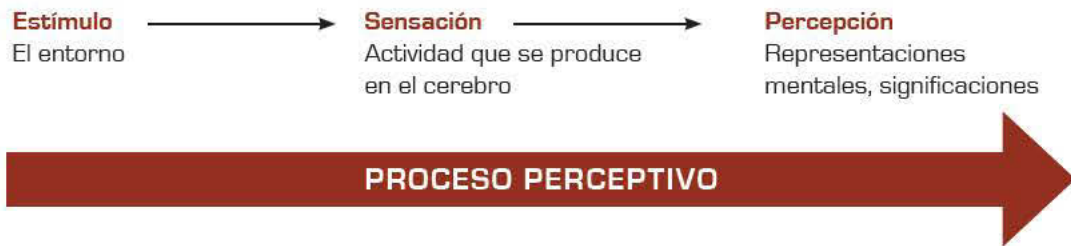
Conforme a la intención de este texto y con fines didácticos, para el desarrollo humano cuantitativo identificamos cuatro etapas, en tanto que para el desarrollo cualitativo establecimos cuatro dimensiones, como veremos a continuación.

Según el rango de edad, las etapas del desarrollo cuantitativo son:

- **Edad de bebé:** Abarca desde el nacimiento hasta el primer año de vida. El desarrollo más importante se relaciona con el inicio del conocimiento del mundo y del movimiento autónomo en el espacio.
- **Infancia:** Comprende desde el primer hasta el quinto año de vida. El desarrollo fundamental se da en las funciones cognitivas básicas, en la motricidad tanto gruesa como fina y en la comunicación por medio del lenguaje. Esta etapa también se subdivide en infancia temprana (de 1 a 3 años) y en edad preescolar (de 4 a 6 años).
- **Niñez:** Agrupa a los/as niños/as de 6 a 12 años; entre los 11 y los 12 años, también es conocida como preadolescencia. Dado que coincide con el cursado de la educación primaria, se la puede denominar como edad escolar primaria. Lo trascendental en esta etapa es el desarrollo gradual de las funciones cognitivas complejas y su aplicación en el lenguaje hablado y escrito, así como en las operaciones de cálculo.
- **Adolescencia:** Se extiende desde los 12 hasta los 18 años. Está subdividida en dos fases: adolescencia temprana (de los 12 a los 14 años) y adolescencia tardía (de los 16 a los 18 años). En esta etapa, se producen la afirmación de la identidad personal, la autovaloración y el establecimiento de las relaciones interpersonales.

En cuanto a las dimensiones del desarrollo cualitativo, éstas son:

- **Dimensión cognitiva:** Se refiere al uso y al perfeccionamiento de los procesos mentales que se emplean para alcanzar el conocimiento, así como a la conformación y a la consolidación de las estructuras mentales (esquemas) que lo almacenan. Interviene en la capacidad humana de representar mentalmente los objetos y los fenómenos de la realidad que rodea al individuo. En el estudio de esta dimensión, consideraremos los siguientes procesos cognitivos básicos que guían el abordaje en cada una de las etapas, desde el nacimiento hasta la adolescencia:
 - **La percepción:** Es entendida como la capacidad para obtener y clasificar la información que llega a través de los sentidos, y que permite interpretar y comprender el entorno. La percepción es la base del conocimiento y se relaciona directamente con los procesos de atención y de concentración. En ese entendido, el proceso perceptivo es la selección y la organización de estímulos del ambiente para proporcionar experiencias significativas, interpretar el estímulo y otorgarle significación.



- **El razonamiento:** Es la capacidad para relacionar lo que se percibe, a fin de encontrar soluciones a determinadas situaciones planteadas. Es decir, implica la facultad de establecer conclusiones a partir de datos y de inferir leyes que regulan una serie de fenómenos observables. Para nuestros propósitos académicos, pensamiento e inteligencia son sinónimos. Por tanto, pensar es el uso activo de la inteligencia y la inteligencia es el uso de las operaciones que realiza una persona en el acto de pensar [modo de razonar].
 - **La memoria:** Es definida como la capacidad para registrar, conservar y evocar las experiencias [ideas, imágenes, acontecimientos y sentimientos, entre otras].
 - **La atención:** Es considerada como un mecanismo que participa en todos los procesos cognitivos, regulando y ejerciendo control sobre ellos. Para Reátegui (1999), la atención es un proceso complejo y discriminatorio que acompaña todo el procesamiento cognitivo; así mismo, es la responsable de filtrar información y de ir asignando los recursos necesarios para permitir la adaptación interna del organismo respecto a las demandas externas.
- **Dimensión del lenguaje:** Supone la adquisición y el uso de la capacidad de comunicación mediante la comprensión de un sistema de símbolos y la expresión por medio de dicho sistema. El uso del lenguaje es una función compleja que permite percibir y manifestar ideas, pensamientos, estados, emociones y mucho más, gracias al habla, al grafismo y/o a la escritura, usando una lengua o un idioma. El lenguaje como tal se caracteriza por su generación infinita y por la existencia de un sistema de reglas que incluye: la fonología [percepción y producción de sonidos del lenguaje], la morfosintaxis [clases de palabras y forma en que se organizan en oraciones significativas], la semántica [significado de las palabras] y la pragmática [uso del lenguaje en diferentes contextos].
 - **Dimensión psicomotriz:** Tiene que ver con la interacción entre las sensaciones y los movimientos respecto al conocimiento del mundo y del propio cuerpo. Incluye la realización coordinada de acciones con objetos y la interacción con las demás personas. Abarca las habilidades motrices gruesas, como las de posición, de coordinación, de equilibrio y de tono muscular, y las habilidades motrices finas, referidas a los movimientos finos y precisos de las manos que permiten tomar objetos, sostenerlos y manipularlos con destreza, dependiendo de la integración neuropsensorial alcanzada, de la madurez neuromuscular, del desarrollo de la coordinación mano-ojo y de la estimulación ambiental recibida. Esta dimensión permite tanto el control del cuerpo como la expresión personal, al igual que la ubicación en el espacio y en el tiempo.
 - **Dimensión socioemocional:** Implica la manifestación de las emociones y de los sentimientos generados a partir de las vivencias con las personas, los objetos y el entorno,

por medio de la interacción con los demás y mediante el establecimiento de vínculos afectivos que hacen posible el desarrollo de la identidad y de la autovaloración. También incluye la adquisición y el perfeccionamiento del comportamiento social y de las habilidades de relacionamiento con los demás.

Indudablemente, durante cada etapa del desarrollo humano, las dimensiones descritas se interrelacionan mutuamente de manera distintiva e inciden sobre el proceso de aprendizaje, dando un matiz característico a cada momento. En consecuencia, el aprendizaje dependerá del desarrollo de las capacidades en las diferentes dimensiones.

3. Principios del desarrollo humano

Como describimos al inicio, el desarrollo humano comprende dos aspectos: la parte biológica universal como seres vivos y la parte individual que recibe la influencia hereditaria y ambiental. En el proceso evolutivo, ambos aspectos están interrelacionados e interactúan constantemente [ley biogenética].

Por otra parte, tales aspectos son conocidos como ontogenia y filogenia. La ontogenia explica los resultados del desarrollo histórico; esto significa que es un resultado de la filogenia. La filogenia, a su vez, se forma sobre la base de cambios individuales; es decir, a partir de la ontogenia.

Es importante enfatizar que el desarrollo humano nunca se da parcialmente, sino que ocurre de manera global, holística, pues los seres humanos somos físicos, cognoscitivos y sociales, y esos componentes, al interactuar e influirse mutuamente, generan procesos individuales de desarrollo.

Si bien los teóricos difieren en gran medida en sus planteamientos para el estudio del desarrollo humano, existen algunas líneas en las que podemos encontrar similitudes:

- **El desarrollo humano se da a ritmos distintos:** Podemos observar diferencias individuales en tamaño, en color, en coordinación del cuerpo, en tipo de pensamiento y en características propias al establecer vínculos sociales. Así, por ejemplo, en un grupo de estudiantes de una clase cualquiera, es posible advertir diferencias en la estatura [unos/as son más altos/as que otros/as], en los ritmos y en los estilos de aprendizaje propio [más lento o más rápido, o de predominancia visual, entre otros], y en el tipo de pensamiento [unos/as son más maduros/as que otros/as y con diferentes mecanismos para la resolución de problemas, por ejemplo].
- **El desarrollo humano es relativamente ordenado:** Esto significa que algunas capacidades se dan antes que otras. En ese sentido, un/a bebé se sienta antes de poder caminar y observa el mundo desde su perspectiva antes de pensar o de observarlo como los demás, o un/a estudiante deberá manejar primero las operaciones aritméticas antes que el álgebra o leerá un cuento antes que una novela.
- **El desarrollo humano ocurre de manera gradual:** Todos los cambios se producen paulatinamente, con el tiempo, y conforme se van desarrollando las distintas capacidades.



Por ejemplo, un/a niño/a que presenta dificultades en el manejo del lápiz podrá superarlas en un determinado tiempo, una vez que adquiera las capacidades necesarias para un adecuado manejo de ese objeto.

En un contexto educativo cualquiera, no sólo nos interesa conocer los elementos básicos del desarrollo humano apenas mencionados, sino también algunos aspectos específicos que tienen que ver con los siguientes principios de la maduración, al igual que con el periodo crítico de maduración del sistema nervioso:

- **Principios de la maduración del sistema nervioso:**

- *La velocidad de la maduración cambia en las diferentes etapas del desarrollo humano:* Del momento del nacimiento a los 6 meses de edad, el peso de cerebro se duplica, y entre los 7 y los 8 años llega a tener 95% del peso del cerebro de una persona adulta.
- *La velocidad del desarrollo humano normal es diferente de una persona a otra:* La habilidad para mover armoniosamente los músculos del cuerpo y para mantener el equilibrio varía de un sujeto a otro, de acuerdo con la madurez de su sistema nervioso, la carga genética, la estimulación o la limitación ambiental y la capacidad de ajuste de la persona al entorno. En todo caso, lo importante es alcanzar las metas finales según cada etapa de desarrollo.
- *La velocidad del desarrollo humano es diferente de un área a otra en cada etapa cuantitativa:* El/la bebé avanza a gran velocidad en el área motriz hasta que logra caminar, en tanto que su velocidad de desarrollo en el área cognitiva es menor en comparación con esos avances. Igualmente, en un/a niño/a en edad escolar, se observa que el área cognitiva avanza rápidamente, mientras que su área motriz lo hace más lentamente.
- *El desarrollo humano progresa en las direcciones céfalo caudal y próximo distal:* En la dirección céfalo caudal, el crecimiento ocurre de arriba hacia abajo. Recordemos que la cabeza de un/a bebé recién nacido/a es desproporcionadamente grande debido a que el cerebro crece con mucha rapidez antes del nacimiento. De acuerdo con el principio próximo distal, en cambio, el crecimiento y el desarrollo avanzan desde el centro del cuerpo hacia la periferia. Ambos principios nos sirven para desarrollar un determinado aprendizaje. En ese sentido, por ejemplo, si queremos que un/a niño/a aprenda a andar, primero tendrá que aprender a sentarse.
- *El desarrollo humano tiene como base la maduración del sistema nervioso:* El sistema nervioso humano comprende sistemas neurales complejos y poderosos dedicados a desarrollar habilidades como el lenguaje, por lo que no podemos pedir a un/a niño/a que escriba si aún no ha desarrollado su lengua oral.
- *El desarrollo humano no es paralelo al crecimiento:* Crecimiento y desarrollo son dos procesos diferentes. Sin embargo, en contextos mórbidos, como la desnutrición grave acompañada de una deficiente estimulación en varias áreas del desarrollo, el desarrollo puede verse afectado.

- **Periodo crítico en la maduración del sistema nervioso:** El desarrollo secuencial y ordenado del sistema nervioso da origen a otro concepto fundamental: el de periodo crítico.

Éste se refiere a momentos determinados en la maduración del sistema nervioso en los que se establecen las condiciones para lograr una determinada función. De hecho, si tales condiciones se ven alteradas por las influencias ambientales, la función no se logra del modo adecuado.

El concepto de periodos críticos ha tenido importantes implicaciones en el ámbito educacional, al que se lo extrapola no sólo para explicar el paso de una etapa a otra, sino para orientar y favorecer el desarrollo en las diversas áreas. En efecto, en el entorno educativo, el concepto de periodo crítico hace referencia a la existencia de momentos determinados en los que se establecen las condiciones para lograr una función con el efecto más eficaz, que es cuando se puede influir de manera decisiva en el desarrollo, incorporando experiencias de aprendizaje. Un aspecto estudiado respecto a este concepto es el relacionado con la adquisición del lenguaje.

En la mayoría de los seres humanos, el proceso de desarrollo del lenguaje se da principalmente durante los cinco primeros años de vida, tiempo en el que se adquieren los elementos básicos y sus significados, y hasta la preadolescencia, cuando se consolidan el uso, la pragmática y la capacidad de entendimiento de enunciados no literales. Por tanto, el aprendizaje de un idioma extranjero como segunda lengua sólo es posible hasta la pubertad; después de esa etapa, ese aprendizaje puede ser adquirido, aunque posiblemente con errores gramaticales y fonéticos.

En general, algunos de los aprendizajes considerados para los periodos críticos de los primeros años de vida son: el desarrollo de la habilidades de la comunicación y del lenguaje (de 0 a 7 años), el desarrollo del vocabulario básico (de 0 a 3 años), el control emocional (de 0 a 2 años), el aprendizaje de una segunda lengua (de 0 a 10 años), el aprendizaje de matemática-lógica básica (de 1 a 4 años) y el aprendizaje de música (de 3 a 10 años).

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

En cada columna, ubique las actividades de desarrollo del listado que está después de la tabla, según la etapa y la dimensión que correspondan.

| Etapa / Dimensión | De bebé | Infancia | Niñez | Adolescencia |
|-----------------------------|---------|----------|-------|--------------|
| Cognitiva (mental) | | | | |
| Del lenguaje | | | | |
| Psicomotriz (física) | | | | |
| Socioemocional | | | | |

- Aprender habilidades fundamentales de lectura y de escritura.
- Formar conceptos sencillos sobre el entorno circundante.
- Ser capaz de jugar en grupo con los compañeros de su edad, respetando las reglas.
- Pronunciar las primeras frases.
- Aprender a caminar.
- Perfeccionar la coordinación motriz fina.
- Pasar por diversos cambios hormonales propios del crecimiento.
- Hacerse emocionalmente independiente de los padres.
- Iniciar la comprensión de la poesía, de la literatura o del lenguaje científico.
- Desarrollar habilidades intelectuales con el propósito de prepararse para una profesión.
- Aprender a relacionarse con los demás.
- Pensar haciendo cálculos simples con números.
- Utilizar diversos conceptos abstractos en su comunicación.

Actividad práctica 2

Para el criterio SER

¿Por qué los/as maestros/as deben conocer y comprender el desarrollo humano?
[Discusión en grupo comunitario]

Actividad práctica 3

Para el criterio DECIDIR

Piense y describa cómo explicaría el concepto de amor a un/a estudiante de 6 años y a otro/a de 14.

a) ¿Qué elementos usaría?

- ¿Palabras?
- ¿Imágenes?
- ¿Historias?
- ¿Ejemplos?

b) ¿Cuáles, en función de la edad?

c) ¿Conoce las diferencias de pensamiento en ambas edades? ¿Cuáles son?

Actividad práctica 4

Para el criterio HACER

Los padres de familia de kínder plantean que se introduzcan en la clase sus hijos/as libros de trabajo para enseñar aritmética básica porque creen que es más importante que saltar o jugar con bloques, con plastilina o con otros objetos. ¿Cómo les respondería?

[Trabajo en equipo]

Bibliografía

- Yelon, S. y Weinstein, G. (2004). *La psicología en el aula*. México.

Unidad temática 2

Caracterización de las etapas del desarrollo humano

Objetivo holístico de la unidad temática

Valoramos la importancia de los/as educadores/as (padres y madres de familia, y maestros/as), así como su intervención, junto con los aportes teóricos más importantes del desarrollo humano, mediante la identificación de las características del desarrollo desde la concepción hasta la adolescencia, clasificando los aspectos cognitivo, del lenguaje, psicomotor y socioemocional, al igual que los factores que influyen en él, de acuerdo con las etapas identificadas, y describiendo las condiciones que facilitarían un adecuado desarrollo humano con la comparación del desarrollo real y del desarrollo ideal en el contexto boliviano, para dar una respuesta adecuada a las necesidades básicas según el momento y las características evolutivas, y para aplicar la información en la comunidad educativa.

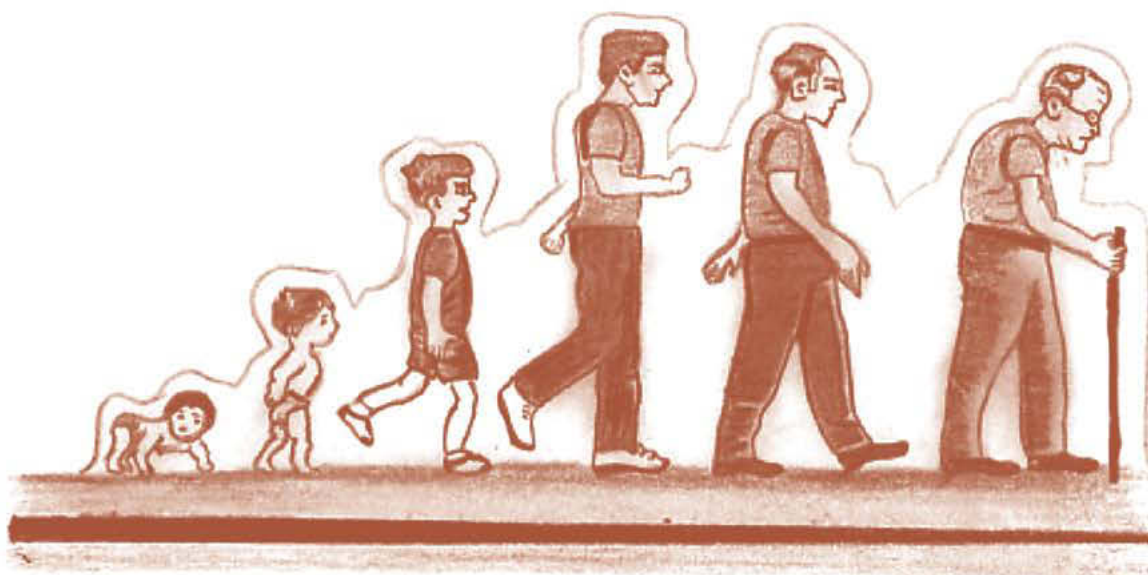
Componentes de la unidad temática

Siguiendo el objetivo holístico y considerando el rango de edad y las etapas de desarrollo cuantitativo, la unidad temática está estructurada en los siguientes subtemas:

- **Subtema 1:** De la concepción al parto
- **Subtema 2:** Edad de bebé (de 0 a 12 meses)
- **Subtema 3:** Primera infancia (de 1 a 3 años y 0 meses)
- **Subtema 4:** Segunda infancia (de 3 a 6 años y 0 meses)
- **Subtema 5:** Tercera infancia (de 6 a 9 años y 0 meses)
- **Subtema 6:** Etapa de madurez infantil (de 9 a 12 años y 0 meses)
- **Subtema 7:** Preadolescencia (de 12 a 14 años y 0 meses)
- **Subtema 8:** Adolescencia (de 14 a 18 años y 0 meses)



Imagen N° 1: Secuencia gráfica de las etapas del desarrollo humano



Fuente: Archivo de imágenes del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad.

1. De la concepción al parto

Resumen/presentación del tema

Este apartado está dedicado al desarrollo humano desde la concepción (momento en el que comienza la vida de un nuevo ser), pasando por el desarrollo prenatal en sus tres etapas (germinal, embrionaria y fetal), hasta el acto fisiológico del parto.

También incluye una descripción de los riesgos prenatales a los que tanto la mujer gestante como el feto están expuestos, y explica los peligros que ocasionan ciertos factores vinculados a la edad, la alimentación, la actividad física, el estrés, las enfermedades, la ingesta de sustancias tóxicas, la radiación y los entornos ambientales de riesgo.

1.1. La concepción

La concepción humana se inicia en el vientre materno con la unión de uno o más espermatozoides, de entre aproximadamente 300 millones, con el o los óvulos liberados por el ovario de la mujer. Desde ese momento, comienza la vida de un nuevo ser.

La concepción es el momento en el que "el óvulo liberado por el ovario de una mujer y en camino al útero a través de la trompa de Falopio es fertilizado por el espermatozoide de un

hombre” [Shaffer, 2000:73]. Si en ese proceso se liberan dos óvulos en un corto tiempo, y ambos son fertilizados, se da origen a gemelos dicigóticos o gemelos fraternos. También puede ocurrir que un óvulo fertilizado se divida en dos y de origen a gemelos monocigóticos o gemelos idénticos. Otras posibilidades, aunque menos frecuentes, son las concepciones múltiples; es decir, de tres o más nuevos seres simultáneamente.

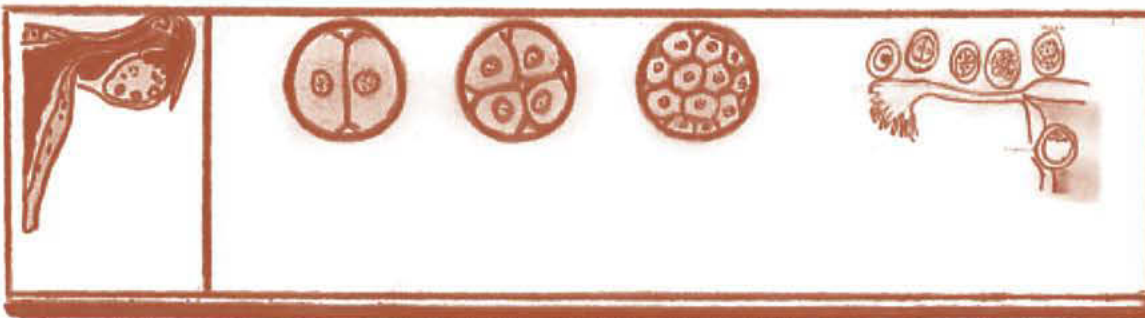
El desarrollo prenatal transcurre desde la concepción hasta el momento del parto y está dividido en tres etapas: etapa germinal, etapa embrionaria, etapa fetal.

1.2. El desarrollo prenatal

1.2.1. Etapa germinal

La etapa germinal o periodo del cigoto se extiende desde la concepción hasta la implantación. Generalmente dura dos semanas.

Cuadro N° 1: Etapa germinal (dos semanas)



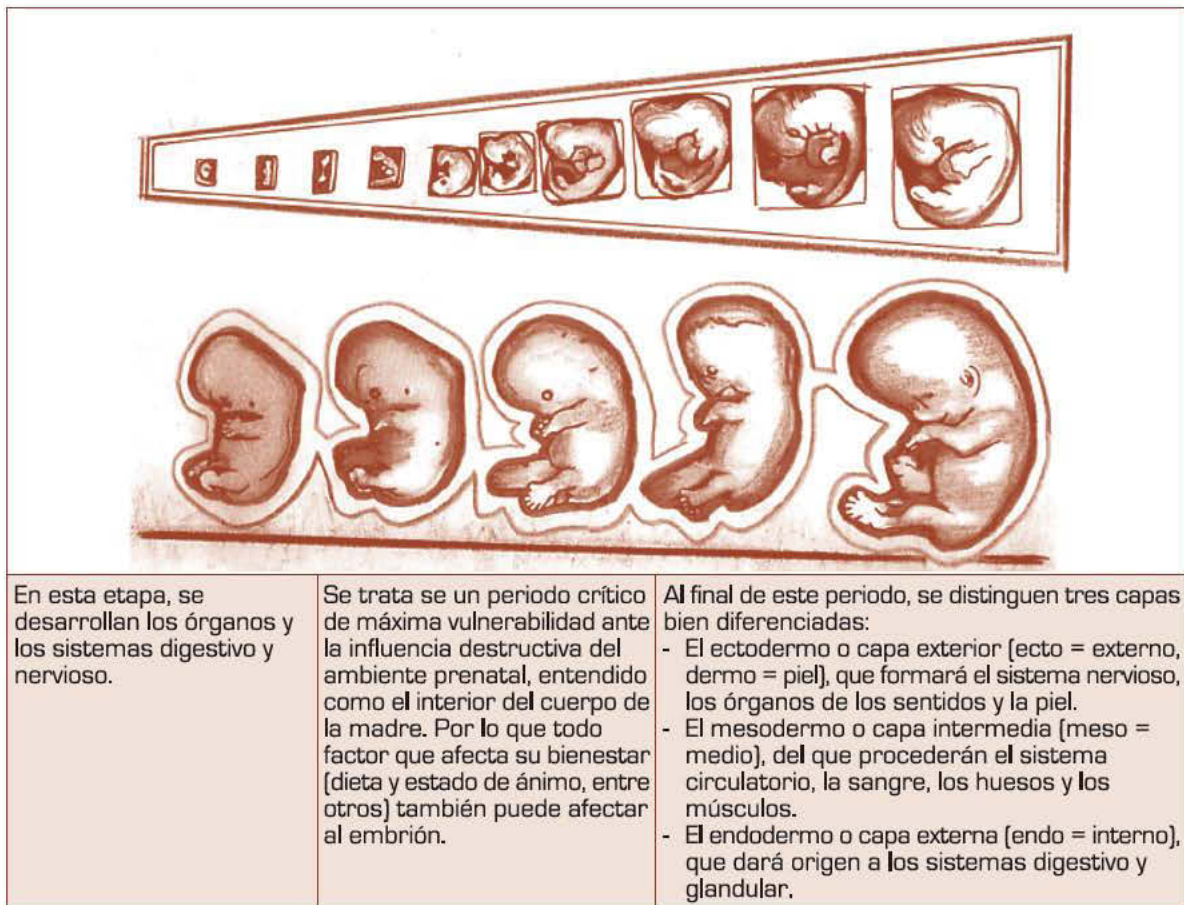
| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| El óvulo fecundado desciende por la trompa de Falopio en su recorrido hacia el útero. | La célula única se divide en dos, que son denominadas blastómeros. Cada nueva célula lleva una parte del núcleo de la célula primaria o célula madre. | Las dos nuevas células se dividen para formar cuatro células y así sucesivamente. Este proceso se conoce como mitosis. | Las células continúan multiplicándose rápidamente hasta formar un conjunto celular semejante a una mora, conocido como mórula. | Al seguir multiplicándose, las células constituyen una especie de huevo que resulta demasiado grande para permanecer en la trompa de Falopio, por lo que termina descendiendo hasta el útero, donde se anida una semana después de la fecundación. |
|---|---|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia y archivo de imágenes del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad- Aprendemos en la Diversidad.

1.2.2. Etapa embrionaria

Esta etapa dura desde la tercera semana de gestación hasta el final de la octava semana. Es el tiempo en el que se forman casi todos los órganos y es cuando el corazón comienza a latir.

Cuadro N° 2: Etapa embrionaria (de dos a ocho semanas)



Fuente: Elaboración propia y archivo de imágenes del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad.

1.2.3. Etapa fetal

Dura desde la novena semana de embarazo hasta el nacimiento del/la bebé. En ese tiempo, todos los órganos comienzan a funcionar.

Cuadro N° 3: Etapa fetal (desde el tercer mes hasta el parto)



Fuente: Elaboración propia y archivo de imágenes del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad. Aprendemos en la Diversidad.

1.3. El parto

El acto fisiológico gracias al cual el ser engendrado en el vientre materno sale del cuerpo de la madre se llama parto. Este acto se produce al final del embarazo, cuando la placenta empieza a disminuir la producción de estrógenos y, sobre todo, de progesterona. Esto ocurre debido a que el/la bebé ha completado su proceso de formación y de desarrollo intrauterino o al menos ha madurado lo suficiente como para nacer.

Durante el trabajo de parto, se producen contracciones uterinas y el conducto pélvico se ensancha gracias a que las articulaciones de esa zona se van volviendo móviles a lo largo del embarazo. El/la bebé, por su parte, se impulsa hacia afuera del útero, generalmente con la cabeza, con los hombros o con las caderas.

El parto se divide en tres fases:

- **Dilatación:** En esta etapa, las contracciones uterinas son regulares y cada vez más frecuentes, y provocan que el cuello del útero se acorte y se dilate (ensanche), permitiendo el nacimiento. De igual modo, la membrana que rodea al/la bebé se rompe y deja salir el líquido amniótico que le sirvió de protección durante el embarazo.

- **Descenso y salida:** Se inicia cuando la cabeza del/la bebé comienza a avanzar por el cuello del útero hacia el canal vaginal y termina cuando el/la bebé sale por completo del útero materno.
- **Expulsión de la placenta:** En esta fase, la placenta y lo que queda del cordón umbilical son expulsados del cuerpo de la madre. Este momento es conocido como alumbramiento.

1.4. Riesgos prenatales y posnatales

1.4.1. Riesgos durante la etapa prenatal

Antes y durante el embarazo, la mujer gestante y, en consecuencia, el feto están expuestos a una serie de peligros y de riesgos relacionados con aspectos relativos a la edad, a la inadecuada alimentación, a la falta o a la inapropiada actividad física, al estrés, a las enfermedades, a la ingesta de sustancias tóxicas, a la exposición a la radiación y a los peligros ambientales, como desarrollamos en la siguiente tabla:

Tabla N° 1: Riesgos durante la etapa prenatal

| Factores de riesgo | Consecuencias/Beneficios |
|---|---|
| Alimentación de la mujer gestante | <ul style="list-style-type: none"> - Las consecuencias de una deficiente alimentación de la mujer gestante pueden prolongarse durante toda la vida del nuevo ser. De hecho, un feto desnutrido en el vientre materno quizá nunca logre compensar las células y las estructuras cerebrales que se formaron indebidamente en la etapa de gestación. - Igualmente, antes y después del parto, la desnutrición condena al/la bebé a un desarrollo insuficiente de su cerebro, disminuyendo su capacidad mental por el resto de su vida. |
| Actividad física de la mujer gestante | <ul style="list-style-type: none"> - El ejercicio regular y la apropiada respiración mejoran la circulación y la oxigenación sanguínea de la mujer gestante, beneficiando también al feto por medio de los vasos sanguíneos. - Trabajar durante el embarazo no representa riesgos particulares, pero las condiciones extenuantes de trabajo, la fatiga ocupacional, los grandes esfuerzos físicos y las largas horas de trabajo sí pueden asociarse a un parto prematuro. |
| Ingesta de sustancias tóxicas/vulnerabilidad de la mujer gestante | <ul style="list-style-type: none"> - Dado que todo lo que ingiere la mujer gestante llega al feto a través del cordón umbilical, el consumo de medicamentos, de alcohol, de nicotina, de cafeína y de drogas como la marihuana y la cocaína, al igual que la ingesta de metanfetaminas y la exposición a otras sustancias tóxicas, entre ellas los pesticidas, y el plomo, incrementan el riesgo a las malformaciones, especialmente durante los primeros meses de gestación. |
| Enfermedades de la mujer gestante | <ul style="list-style-type: none"> - Ciertas enfermedades de la mujer gestante pueden dañar al embrión o feto en desarrollo y causarle deformidades físicas, retardo grave en el crecimiento, ceguera, sordera, daño cerebral o incluso la muerte. Entre las enfermedades de mayor riesgo figuran el VIH-Sida, la rubéola, la diabetes, la toxoplasmosis, la hepatitis, la varicela y la sífilis. |

| | |
|---|---|
| Radiaciones y peligros ambientales de la mujer gestante | <ul style="list-style-type: none"> La excesiva radiación al inicio del embarazo, mediante la aplicación repetida de rayos X o de otras fuentes, provoca daños en el sistema nervioso central del nuevo ser y tiende a causarle retraso mental. La exposición a químicos, al igual que el calor y la humedad en grado extremo, también afecta el desarrollo prenatal, dado que las mujeres embarazadas respiran de manera regular altos niveles de partículas finas relacionadas con la combustión, por lo que tienen mayores probabilidades de dar a luz lactantes prematuros o pequeños. |
| Estrés en la mujer gestante | <ul style="list-style-type: none"> Durante la gestación, la tensión y la preocupación son relativamente normales y no incrementan el riesgo de sufrir complicaciones durante el nacimiento. Sin embargo, el estrés excesivo puede afectar al nuevo ser de manera muy negativa. |
| Edad de la mujer gestante | <ul style="list-style-type: none"> Las mujeres que tienen su primer/a hijo/a después de los 35 años de edad tienen un riesgo más alto de engendrar bebés con anomalías cromosómicas. Una explicación común proviene de la hipótesis referida al envejecimiento de los óvulos. A su vez, las adolescentes embarazadas con antecedentes familiares de pobreza, que repercuten en una mala nutrición, también presentan un alto riesgo de engendrar bebés con bajo peso. |

Fuente: Elaboración propia.

Para disminuir los riesgos prenatales, el Ministerio de Salud y Deportes del Estado Plurinacional de Bolivia, mediante el Programa de Desnutrición Cero, busca fortalecer tanto a las madres como a los/as bebés impulsando el control prenatal, la buena alimentación de las mujeres gestantes y la educación para la lactancia y la alimentación del/la recién nacido/a hasta sus primeros años de vida.

Si bien es importante considerar el desarrollo y los peligros en la etapa prenatal, existen otros importantes factores de riesgo posteriores a esa fase que también pueden alterar el curso del desarrollo esperable para el/la bebé. Nos referimos principalmente a los que ocurren en la etapa perinatal y, en general, en la posnatal, como veremos seguidamente.

1.4.2. Riesgos durante la etapa perinatal

La etapa perinatal es aquel periodo inmediatamente anterior o posterior al momento del nacimiento del/la bebé. Es crucial conocer los factores de riesgo en esta fase, que tienen como posibles causas las descritas en la etapa prenatal, así como los factores genéticos. En la siguiente tabla, describiremos las consecuencias más importantes.

Tabla N° 2: Riesgos durante la etapa perinatal

| Factores de riesgo | Consecuencias |
|--------------------|--|
| Prematuridad | <ul style="list-style-type: none"> Se considera prematuro al/la bebé que nace antes de las 37 semanas de gestación. Si se entiende que el tiempo óptimo de madurez del feto se da entre las semanas 37 y 42 del embarazo, un parto adelantado podría traer consigo posibles efectos en la madurez y en el posterior desarrollo del nuevo ser. |

| | |
|-------------------------|--|
| Bajo peso al nacer | <ul style="list-style-type: none"> - El peso al momento de nacimiento también es importante para considerar los posibles efectos en el posterior desarrollo. De hecho, un menor peso de nacimiento incrementa el riesgo en el desarrollo. - El valor referente para considerar que un/a bebé tiene bajo peso es aquél comprendido entre 1.500 y 2.500 gramos. A su vez, cuando un/a bebé nace con un peso entre 1.000 y 1.500 gramos, es considerado/a con muy bajo peso, mientras que la valoración de peso extremadamente bajo se da cuando su peso es menor a 1.000 gramos. |
| Problemas respiratorios | <ul style="list-style-type: none"> - Se trata de una insuficiencia respiratoria debido a la falta de una lipoproteína producida en los alvéolos pulmonares para la propia protección del/la bebé. Esa sustancia se produce alrededor de la semana 34 de gestación. - Los/as bebés prematuros/as o con bajo peso que presentan insuficiencia respiratoria requieren una respiración asistida. |
| Asfixia perinatal | <ul style="list-style-type: none"> - Este tipo de asfixia suele presentarse ante dificultades con el cordón umbilical o la placenta, por un parto difícil o por un tamaño mayor del/la bebé, entre otros factores. - Esta situación produce una disminución considerable de la cantidad de oxígeno en el flujo sanguíneo cerebral del/la bebé. Cuando la asfixia perinatal dura más de cinco minutos existe un gran riesgo de secuelas en su cerebro. - La asfixia perinatal se refleja en la baja puntuación obtenida en los resultados del test de Apgar. Dicho test califica al/la bebé como saludable cuando la puntuación esté comprendida entre 8 y 10. Las puntuaciones menores, en cambio, representan un signo de alarma para pensar en dificultades en el desarrollo. |
| Problemas metabólicos | <ul style="list-style-type: none"> - Están asociados a la prematuridad o al bajo peso de nacimiento. Se manifiestan por la deficiencia en el consumo de productos esenciales para el metabolismo cerebral, como la glucosa, el calcio, el potasio, el fósforo y el hierro, entre otros. - Un ejemplo típico que resulta de los problemas metabólicos es la espina bífida. Se trata de una malformación congénita del tubo neural por deficiencia de ácido fólico durante los primeros tres meses de embarazo. En Bolivia, para prevenir los casos de espina bífida, el gobierno promulgó la Ley N° 3022, de 15 de marzo de 2005, que obliga la inclusión de ácido fólico en todas las harinas producidas y comercializadas en el país. |
| Hiperbilirrubinemia | <ul style="list-style-type: none"> - Al nacer, la mayoría de los/as bebés suelen desarrollar algún grado de ictericia (coloración amarilla de la piel y de la parte blanca de los ojos) debido a una elevación de la cantidad de bilirrubina en la sangre. Sin embargo, el riesgo y las consecuencias son mayores cuando la ictericia esté asociada a la prematuridad y al bajo peso de nacimiento, que pueden provocar problemas motrices, auditivos y de retardo mental. |

Fuente: Elaboración propia.

1.4.3. Riesgos durante la etapa posnatal

Los factores de riesgo posnatales que pueden incidir en el desarrollo de los/as bebés son clasificados de manera general en dos tipos: ambientales y biológicos.

Entre los factores de riesgo de tipo ambiental están aquéllos vinculados directamente con el ambiente familiar y social inmediato del/la recién nacido/a. Uno de ellos está relacionado con la calidad del vínculo familiar, con el apego entre los padres y los/as hijos/as, y con la deficiente estimulación o educación por parte de la familia, es decir, con el desempeño general de la familia, que podría representar ciertos riesgos para el desarrollo del/la bebé. Si a esta situación añadimos la precariedad en las condiciones socioeconómicas (pobreza extrema y desempleo, entre otras), los riesgos podrían ser mayores. Por otra parte, a

tales factores ambientales suelen sumarse las insuficientes políticas de apoyo tanto económico como educativo, especialmente en las poblaciones vulnerables.

Los factores de tipo biológico son aquellos que afectan directamente al crecimiento y a la madurez en general, ya sea por dificultades en la etapa perinatal, por una nutrición inadecuada, por enfermedades graves como la meningitis, entre otras, por lesiones en accidentes o por cualquier exposición a situaciones que afecten el funcionamiento biológico del ser humano, entre ellas el maltrato infantil.

Es importante considerar que los factores de riesgo tanto biológicos como ambientales son estrechamente interdependientes y presentan una correlación mutua.

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Construya definiciones breves de los siguientes términos y compárelas con las elaboradas por sus compañeros/as de estudio.

| Término | Definición |
|------------|------------|
| Concepción | |
| Zigoto | |
| Gameto | |
| Mórula | |
| Blástula | |
| Ectodermo | |
| Ovulación | |

Actividad práctica 2

Para el criterio SER

Reflexione y comente sobre la importancia de la prevención de los factores de riesgo prenatal, perinatal y posnatal.

Actividad práctica 3

Para el criterio DECIDIR

En el grupo de padres de familia de su salón, usted observa que una joven madre gestante es agredida psicológicamente por su pareja. ¿Qué haría al respecto?

(Trabajo en grupo comunitario)

Actividad práctica 4

Para el criterio HACER

Algunas personas sugieren realizar una estimulación prenatal usando sonidos, música, presión, luz y vibración para comunicarse con el/la bebé antes de su nacimiento, pues piensan que esto favorece su desarrollo sensorial, físico y mental. ¿Cree usted que es posible realizar una estimulación prenatal? Explique las razones.

[Trabajo en grupo comunitario]

Bibliografía

- Graig, G.J. [1994]. *Desarrollo psicológico*. México.
- Hoffman, L. [1996]. *Psicología del desarrollo*. España.
- Ministerio de Salud y Deportes, Organización Panamericana de la Salud - OPS/Organización Mundial de la Salud - OMS [2009]. *Recomendaciones nutricionales para niños y niñas según su edad (Región Altiplano)*. Bolivia.
- Ministerio de Salud y Deportes y OPS [2009]. *¿Qué hacer para tener wawas sanas fuertes e inteligentes?*, cartilla educativa de la lactancia materna en Bolivia. La Paz.
- Papalia, D. y otros [2004]. *Psicología del desarrollo*. México.
- Shaffer, D. [2000]. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México.
- Zimmermann, M. [1990]. *Reproducción de los seres humanos I*. Madrid.

2. Edad de bebé (de 0 a 12 meses)

Resumen/presentación del tema

Este acápite describe los acontecimientos desde después del nacimiento hasta el primer año de vida, periodo en el que sucede un proceso dinámico de desarrollo resultante de una continua interacción de los/as bebés consigo mismos/as y con su entorno familiar, social y cultural. En esa dirección, veremos cómo durante ese primer año se producen grandes avances evolutivos, entre ellos:

- El descubrimiento del movimiento y el avance motor, que son los más evidentes y los responsables de que los/as bebés pasen de controlar su cabeza a dar sus primeros pasos e inicien la manipulación con sus manos.
- La agudización de los sentidos, que permite a los/as bebés enfocar, seguir los objetos y explorarlos no sólo con la vista, sino también con el oído, el tacto, el gusto y el olfato.
- El aprendizaje de modos de expresión, usando formas que van desde el llanto, los balbuceos y la imitación de sonidos básicos hasta la formulación de las primeras palabras, al finalizar el primer año. Gracias a la interacción que ocurre en esos procesos, los/as bebés sientan las bases de su desarrollo socioemocional.

El primer año de vida de los seres humanos se caracteriza por la rapidez de los logros, que se hacen evidentes por su importancia, entre ellos el control cefálico, la sedestación, la coordinación oculomanual, el inicio de la marcha, el inicio del lenguaje oral, la maduración visual, auditiva y perceptiva, y el establecimiento de los primeros vínculos sociales. A continuación, caracterizaremos ese desarrollo en función de las áreas establecidas para los fines de este texto.

2.1. El desarrollo cognitivo en la edad de bebé

Para esta etapa, el desarrollo cognitivo puede ser definido como un proceso dinámico resultante de una continua interacción entre los/as recién nacidos/as consigo mismos/as y con su medio ambiente familiar, social y cultural.

Al nacer, ellos/as bebés traen consigo una base neurofisiológica gracias a la que empiezan a percibir, a procesar, a almacenar y a comprender los estímulos y la información procedente del exterior, adecuando sus respuestas y sus acciones para interactuar con esos estímulos. Sin embargo, la complejidad de su desarrollo cognitivo, que abarca la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento o la inteligencia, está estrechamente relacionada con el desarrollo integral de todas sus capacidades, que incluyen el desarrollo del lenguaje, el desarrollo psicomotor y el desarrollo socioemocional.

De acuerdo con Papalia y sus colaboradores (2009), el estudio del desarrollo humano y de las capacidades cognitivas es abordado a partir de seis enfoques: el conductista, el psicométrico, el piagetiano, el de procesamiento de la información, el de la neurociencia y el sociocontextual. De ellos, influyen y destacan la teoría cognitiva de la inteligencia, de Jean Piaget, y la teoría sociocontextual (histórico cultural), de Lev Vygotski.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo se basa en la idea de que el ser humano da sentido al mundo y crea su conocimiento de manera activa mediante la experiencia directa con objetos, personas e ideas. A su vez, ese proceso es influido por aspectos como la maduración, la actividad y la transmisión social. La respuesta a tal influencia es lo que Piaget denominó como *adaptación* (asimilación y acomodación), *desarrollo de esquemas* (que no son más que los cambios en la organización del pensamiento) y *equilibrio* (que es la comprobación de que los esquemas usados funcionan). Todo ese proceso se da en cuatro etapas: sensoriomotriz, preoperacional, operacional concreta y operacional formal.

Vygotski, por su parte, se refiere a que el desarrollo cognitivo está basado en la interacción social y en el desarrollo del lenguaje. Durante su estudio, Vygotski describió el papel del diálogo del/la niño/a consigo mismo/a al guiar y al supervisar el pensamiento y la solución de problemas. Con ello, propuso el concepto de *zona de desarrollo proximal*, que explica cómo los/as niños/as, en situaciones desafiantes, pueden desarrollar sus propias aptitudes de pensamiento mediante la guía y el apoyo oportunos y apropiados de aquellas personas que hacen de andamiaje en determinado momento de sus vidas: maestros/as, compañeros/as.



Ambos investigadores destacan los siguientes elementos importantes en el desarrollo cognitivo:

Tabla N° 3: elementos del desarrollo cognitivo según Piaget y Vygotski

| Teoría cognitiva de la inteligencia de Piaget | Teoría sociocontextual (histórico cultural) de Vygotski |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento se construye activamente desde estructuras psicológicas propias, en función de la etapa de desarrollo en la que estén los/as niños/as. - El desarrollo cognitivo se da por etapas discontinuas, cada una con características propias. - Los determinantes del desarrollo cognitivo son tanto la naturaleza como la educación; por tanto, lo innato impulsa a descubrir la realidad. Sin embargo, es necesario el apoyo en un ambiente rico y estimulante. | <ul style="list-style-type: none"> - Los/as niños/as interiorizan las características esenciales de los diálogos sociales, formando estructuras psicológicas que usan para guiar su propia conducta. - El desarrollo cognitivo es un proceso continuo que tiene su fundamento en la interacción de los/as niños/as con los adultos. - Tanto la maduración como las oportunidades para interactuar con el entorno social influyen en el desarrollo de las estructuras psicológicas y de las habilidades adaptativas, culturalmente hablando. En consecuencia, todas las experiencias son importantes. |

Fuente: Elaboración propia.

Hemos visto que ambas teorías nos aportan puntos importantes acerca del desarrollo cognitivo. Lo que también debemos recordar es que dicho desarrollo cognitivo es progresivo y fluctuante. Esto significa que los logros se dan en un orden determinado. Por ejemplo, primero ocurre la sedestación y luego la marcha, y las edades en las que se adquieren varían en función del/la bebé, del ambiente circundante, de una adecuada alimentación y también de las comprensiones acerca del desarrollo en nuestras distintas culturas (aymara, quechua y guaraní, entre otras).

Investigaciones últimas dan cuenta de nuevos aportes sobre la comprensión del desarrollo cognitivo. En efecto, los psicólogos que desarrollan conocimiento sobre el procesamiento de la información no describen el desarrollo como una serie de etapas, sino que enfatizan en la importancia de procesos cognitivos tales como la atención, la memoria y el pensamiento. Los investigadores de esa corriente consideran que la atención y las capacidades conceptuales, imitativas y simbólicas se inician mucho antes de lo que Piaget describió en sus investigaciones. De ese modo, introducen un concepto básico: la habituación, que consiste en la reducción de la atención sobre un estímulo, debido a la repetición en la presentación de tal estímulo. Como se sabe, un/a niño/a presta atención a un estímulo nuevo; un/a recién nacido/a también puede llegar a habituarse, pero esa capacidad es más notoria alrededor de los 3 meses de edad.

En nuestra perspectiva por comprender el desarrollo cognitivo, seguidamente consideraremos los procesos que van emergiendo, caracterizándolos por edades.

En el primer año de vida, las particularidades del proceso cognitivo son como se describe seguidamente.

2.1.1. La atención

Este proceso cognitivo permite regular el flujo de información mediante una estructura sostenida compuesta por varios pilares: el examinar estratégico, la exclusión de estímulos secundarios, la atención sostenida, la atención dividida, la inhibición de la acción impulsiva y la selección y la supervisión de respuestas. Veamos algunas características:

- Desde el nacimiento hasta alrededor de los 2 meses de edad, se produce un incremento en la atención sostenida; es decir, en la cantidad de tiempo que los/as bebés fijan la mirada en un nuevo estímulo visual.
- Entre los 2 y los 9 meses, los/as bebés disminuyen el tiempo que dedican a mirar. Esto se debe a que a medida que aprenden a examinar mejor los objetos también pueden cambiar su atención hacia otros estímulos. Con ello, inician el acto estratégico de examinar.
- La capacidad para una atención conjunta, que tal vez contribuya a la interacción social, a la adquisición del lenguaje y a la comprensión de los estados mentales de otras personas, se desarrolla entre los 10 y los 12 meses de edad, cuando los/as bebés siguen la mirada de los adultos, mirando o señalando en la misma dirección. La atención conjunta se desarrolla lentamente durante los meses de total cuidado proporcionado por la familia, en especial por los padres. En ese tiempo, los rasgos más destacados de un nuevo estímulo son los que capturan la atención del/la bebé; de ahí que se sugiere, por ejemplo, el uso de objetos coloridos, móviles, con o sin sonido.

2.1.2. La percepción

Este proceso es entendido como la interpretación de lo que se siente. Es un proceso de búsqueda activa de información, de distinción de las características entre sí, de creación de hipótesis y de comparación de dichas hipótesis con los datos originales (Vygotski, 1996).

Las formas elementales de la percepción comienzan a desarrollarse desde los primeros meses de vida, aunque en ese momento la diferenciación de los estímulos es imperfecta y con pocos detalles.

Los/las bebés utilizan la percepción y la atención por medio de los ojos, de la boca, de la nariz y de la piel, que les sirven como base para aprender acerca de ellos/as mismos/as y para obtener información de todo lo que está a su alrededor. De ese modo, aprenden a utilizar todos sus sentidos cuando ven, oyen, huelen y saborean; es decir, aprenden a coordinar la vista con el sentido del oído y con el tacto, y empiezan a tratar de coordinar el ojo con la mano.

La capacidad perceptiva durante el primer año de vida se caracteriza por:

- **La exploración y el seguimiento visual:** Los/as bebés empiezan a reconocer el rostro de sus madres hasta el primer mes y exploran con los ojos a partir de los 2 meses de



edad. También realizan un seguimiento visual continuado, pero sólo cuando el objeto se mueve lentamente. Al inicio, perciben los bordes y las esquinas de los objetos; luego, a medida que van creciendo, su percepción cubre áreas más amplias. Según Banks y Salapatek (1983)², recién alrededor de los 6 meses de edad, logran integrar forma y color como conjunto.

- **Prestar atención a lo complejo:** A los/as bebés, en un primer tiempo, les gusta observar dibujos y colores, aunque prefieren los primeros que los segundos; a partir de ello, extraen información nueva. Por ejemplo, entre los 8 y los 12 meses de edad, según el estudio de Hunter y Koopman (citado en Hoffman, 1996), cuando les acercamos juguetes, llaman su atención aquéllos nuevos y los exploran minuciosamente.
- **Prestar atención a las caras:** Para los/as bebés, el rostro humano es importante, por lo que tienden a observar los detalles del contorno, el tamaño y el contraste. Más adelante, sus miradas se dirigen a la parte central del rostro. Luego, a los 5 meses de edad, distinguen el rostro de sus madres entre los demás rostros y les gustan las caras atractivas, pero no las que muestran enfado o tristeza.
- **La percepción auditiva:** En los/as recién nacidos/as, es posible advertir una reacción de sobresalto generalizado ante los sonidos fuertes. Hacia el sexto mes de vida, los/as bebés desarrollan la habilidad para diferenciar los contrastes en los sonidos, que es requerida para el desarrollo fonológico.
- **La percepción táctil:** Durante los primeros tres meses de vida, la boca y los órganos genitales son más sensibles al tacto. Posteriormente, esa sensibilidad se extiende hacia las palmas de las manos, hacia las plantas de los pies y hacia todo el cuerpo. En efecto, cuando se acaricia la mejilla de un/a recién nacido/a, cerca de la boca, éste/a responde inmediatamente como si buscara el pezón de la madre. Esa percepción táctil le permite obtener información sobre la forma, la textura, la dureza y el sabor de los objetos.

A medida que los/as bebés aprenden a chupar, a agarrar objetos con las manos y a integrar los demás sentidos, también desarrollan la percepción transmodal. Ésta no es otra cosa que la capacidad para relacionar la información por medio de dos o más modalidades de percepción, entre ellas la visual y la auditiva. Entre los 2 y los 12 meses de edad, las percepciones son difusas y deben evolucionar hacia la precisión perceptiva por medio de las impresiones sensoriales globales.

2.1.3. La memoria

Es un proceso cognitivo que permite retener sucesos e información del pasado. Tiene una estructura compleja y es muy sensible a influencias tanto internas como externas. En un sentido amplio, la memoria puede ser descrita como la manera en la que los sucesos pasados afectan las funciones futuras.

2. Se puede ampliar la información especialmente con el capítulo 6, "Cognición: de la sensación al conocimiento" (pp. 126-153).

La memoria empieza a desarrollarse desde el primer mes de vida, al mismo tiempo que aparecen los primeros reflejos condicionados mediante la relación entre los estímulos del entorno.

El hecho de satisfacer la necesidad de alimentación por medio de la lactancia es el primer recuerdo que registra un/a bebé, entre otros recuerdos, como reconocer olores, sonidos y objetos que ven. Así mismo, empieza a recordar la voz o los besos de su mamá y de sus familiares cercanos, aunque no los pueda relacionar en el tiempo y en el contexto, como ya le ocurre a los tres meses de edad, cuando relaciona un objeto, como el biberón, con el hecho y el momento de recibir alimento, basándose en que otras veces sucedió lo mismo, en la rutina del día a día.

En los/as bebés, la memoria de reconocimiento es la habilidad para reconocer algo que han visto anteriormente [objetos familiares] y que pueden recuperar en el momento en que entran en contacto con el objeto que ya les resulta familiar, aunque pasado un breve tiempo suelen olvidarlo fácilmente.

Es alrededor de los 6 meses de edad que los/as bebés están más sueltos y exploran su entorno con más frecuencia. Esto los/as ayuda a reconstruir e incluso a modificar sus recuerdos en un tiempo de hasta dos semanas, así como también a perderlos. Igualmente, a esa edad, recuerdan a sus familiares más cercanos y aceptan a otras personas a las que ven con menos frecuencia, con las que se sienten seguros/as y no lloran.

Al primer año de vida, los recuerdos de los/as bebés se hacen más complejos, por lo que ya pueden establecer relaciones usando los sentidos. Ciertamente, una palabra o un sonido corresponderán a algo conocido, por lo que serán capaces de almacenar recuerdos algo más completos y con una duración mayor. Es decir, al relacionar causa y efecto, cuando vean que se está armando su cochecito, sabrán que se trata de un paseo al aire libre o si presionan un botón de su juguete sabrán que oirán música y comenzarán a relacionar palabras con objetos. A esa edad, de hecho, ya cuentan con un lenguaje explícito que pueden demostrar con palabras y con actos.

Recordar el pasado es, en cambio, un proceso más complejo que la memoria de reconocimiento, pues supone evocar algún objeto familiar sin que dicho objeto esté presente y extraerlo de la memoria. Otro aspecto que favorece el desarrollo de la memoria tiene que ver con las rutinas que practican los padres de familia, como bañar y alimentar a su bebé a determinada hora, establecer contacto o hacer que reconozca lugares recurrentes, entre ellos la casa de los abuelos, los juegos, los parques y los centros comerciales.

2.1.4. El pensamiento (razonamiento)

El primer año de los/as bebés corresponde a una gran parte de la etapa sensoriomotriz de la clasificación piagetiana, que se extiende hasta alrededor de los 2 años de edad. En



ese periodo, según Piaget, la inteligencia es la capacidad para adaptarse al ambiente mediante la acción directa. Efectivamente, los/as niños/as usan sus sentidos, que están en pleno desarrollo, al igual que sus habilidades motrices para conocer aquello que les circunda, confiando inicialmente en sus reflejos y, más adelante, en la combinación de sus capacidades sensoriales y motrices. De igual modo, representan el mundo para sí mismos/as en términos de conducta motriz.

La atención y la observación son características de los/as bebés al iniciar esta etapa, razón por la que muestran mucho interés por explorar su entorno, atienden cuando se los/as ayuda para hacer algo que no pueden realizar y empiezan a clasificar sus percepciones. Así mismo, el inicio de sus posibilidades para moverse les permite explorar el entorno con mayor atención y observación, al igual que manipular y explorar los objetos con las manos, a fin de conocerlos antes de llevárselos a la boca. Otro rasgo destacado es que tienen buena memoria y recuerdan objetos que les llaman la atención.

Piaget divide la etapa sensoriomotriz en seis subetapas, de las cuales cuatro ocurren en el primer año de vida con la presencia de las siguientes características:

- **Actos reflejos:** Durante el primer mes de vida, los/as bebés desarrollan los reflejos que innatamente han adquirido. Éstos son expresados en el reflejo de succión (mamar o chupar) y en el reflejo de presión palmar.
- **Reacciones circulares primarias:** Duran hasta el cuarto mes de edad y aparecen como primeros hábitos impuestos desde el exterior. Permiten a los/as bebés incorporar experiencias placenteras de su entorno a sus esquemas reflejos y empezar a coordinar sus sentidos. Son denominadas circulares porque se las repite y son primarias porque el objeto de esa conducta está centrado en su propio cuerpo, como el hecho de chuparse los dedos.
- **Reacciones circulares secundarias:** Se extienden desde los 4 hasta los 8 meses de edad. En ese tiempo, el esquema mental de los/as bebés se va enriqueciendo por la coordinación entre la visión y la aprehensión, por lo que ya pueden agarrar y manipular todo lo que ven en su espacio próximo. Se denominan secundarias porque los/as bebés descubren el placer en otros objetos ajenos a su cuerpo. Así, por ejemplo, atrapan un cordón que pende del techo de su cuna, lo que provoca que los sonajeros suspendidos sobre ellos/as suenen.
- **Coordinación de los esquemas secundarios:** De los 8 a los 12 meses de edad, se inicia la coordinación entre la información sensorial y la conducta. Gracias a ello, los/as bebés comienzan la búsqueda del objeto desaparecido, que deriva en el desarrollo de actos más completos de la inteligencia práctica motriz. De ese modo, por ejemplo, al mostrarles un objeto que deben alcanzar y que desaparecerá porque será tapado por un cojín, los/as bebés utilizarán esquemas asimilados previamente. En ese estadio, se desarrolla la permanencia del objeto, lo que indica que un objeto o una persona existen incluso cuando están fuera de la vista de los/as bebés, hecho que sirve para la búsqueda del objeto desaparecido.

2.2. El desarrollo del lenguaje en la edad de bebé

El lenguaje es un medio eficiente para que el ser humano se comuniquen con los demás. Tiene una naturaleza multicomponencial, dado que implica un conjunto de componentes integrados que tienen que ver con el sonido (fonología), el significado (semántica), la estructura general (gramática) y el uso diario (pragmática). Conocer el lenguaje supone manejar cada uno de esos componentes y combinarlos en un sistema comunicativo flexible.

Durante el desarrollo del lenguaje, se manifiestan dos tipos de habla: el habla prelingüística y el habla lingüística (Papalia y otros, 2004). En ambos casos, las edades de referencia son aproximadas, ya que los/as bebés pueden tener ritmos diferentes en su desarrollo. El habla prelingüística es considerada como de nivel fónico, porque los/as recién nacidos/as, antes de que puedan hablar, expresan sus necesidades y sus sentimientos por medio de sonidos que progresan desde el llanto hasta los arrullos y los balbuceos. El habla lingüística, en cambio, es el momento cuando los/as bebés expresan su primera palabra, dejando así de realizar emisiones fónicas sin sentido y pasando a una expresión verbal con significado.

Entre los 0 y los 12 meses de edad, el desarrollo del lenguaje se inicia con sonidos que, a pesar de ser bastante complejos, permiten a los/as bebés comunicarse con su entorno antes de ser capaces de utilizar la palabra hablada. De ese modo, el ser humano pasa progresivamente de una forma global de expresión y de comunicación, utilizando todo el cuerpo, a una manera más diferenciada, basada principalmente en la actividad vocal. A continuación, describimos los hitos del desarrollo del lenguaje durante el primer año de vida.

Tabla N° 4: Etapas de la secuencia del desarrollo del lenguaje en el primer año de vida

| Lingüística De 10 a 12 meses | | | |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Entre las primeras palabras que los/as bebés pronuncian están "mama" o "papa". También es común escucharlos/as repetir la última sílaba de una palabra. - Inician el uso de holofrases, conocidas como "palabra-frase", que consisten en decir una sola palabra para diferentes significados, entre ellas: "da", para decir "quiero eso", "quiero salir" o "dame", dependiendo del contexto en el que las | | | |
| Prelingüística De 6 a 10 meses | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aparecen ciertos patrones de balbuceo en contextos particulares: los/as bebés repiten sílabas de manera continua (ma-ma-ma), que son sonidos sin significado para ellos/as. Esos sonidos suelen ser confundidos con su primera palabra. - Realizan intercambios vocales con sus cuidadores/as. | | | |
| Prelingüística De 3 a 6 meses | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Los/las bebés comienzan a canturrear cuando están felices, escuchan sus propios gritos agudos y sus gorjeos. - También usan el grito y la risa para controlar la intensidad, la duración y el volumen de la voz. | | | |
| Prelingüística De 0 a 3 meses | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - El llanto es el primer sonido importante emitido por los/as recién nacidos/as; les sirve como medio de comunicación. | | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - También emiten sonidos rncos, gritos y balbuceos, así como sonidos guturales. - Se produce la presencia del habla categórica: los/as bebés perciben sonidos propios de su código fonológico nativo. - Existe un valor instrumental de la expresión: los/as bebés establecen una atención conjunta con sus cuidadores/as, sonríen y soplan emitiendo sonidos. | <ul style="list-style-type: none"> - Empiezan a jugar con los sonidos del habla, copiando o imitando los sonidos que escuchan de la gente que los/as rodea. - Desarrollan la habilidad para participar en intercambios: responden a la voz de la madre y de personas cercanas con sonrisas y/o con movimientos. - Pueden localizar de dónde proviene la voz de una persona. - Realizan algunas vocalizaciones (reduplicaciones: ma-ma, gu-gu, ta-ta), repitiendo cadenas silábicas de una consonante más una vocal. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan gestos preverbaes: utilizan ademanes (convencionales, representacionales y simbólicos) para comunicarse, como mover la cabeza para expresar "no". - Imitan patrones de sonidos del lenguaje que escuchan en su entorno (vocales, algunas consonantes y hasta sílabas simples). - Desarrollan la sensibilidad para enfatizar patrones y secuencias de fonemas de su lengua nativa. - También pueden reaccionar diferencialmente a la entonación con la que se les habla, pero todavía no distinguen los significados de las palabras. | <ul style="list-style-type: none"> - expresa. - Empiezan a emitir sonidos de forma elocuente o a usar exclamaciones. - También pueden comprender entre 10 y 20 palabras de su lengua materna, y pueden responder a solicitudes verbales muy simples, como "dame eso", y ya entienden el "no" de los adultos, por lo que son capaces de inhibir una conducta que ha sido desaprobada por el "no". - Comprenden prohibiciones, órdenes y frases habituales del entorno. |
|--|---|---|---|

Fuente: Adaptación propia a partir de los textos *Psicología del desarrollo*, de Papalia y otros (2004), y *Desarrollo humano*, de Rice (1997).

El desarrollo del lenguaje entre los 0 y los 12 meses de edad se caracteriza por la adquisición de la lengua materna, es decir, el idioma que se habla en la familia o en el grupo que atiende al/la bebé. En ese proceso de adquisición, según Piaget, la imitación juega un papel importante y comienza con la asimilación reproductora de un modelo exterior. Por tanto, la imitación de los sonidos es esencial para el desarrollo del lenguaje, que dependerá de la lengua materna de la madre y de la estimulación que se brinde al/la bebé. Así mismo, los ademanes pueden constituirse en una "alternativa valiosa y complementaria durante la formación inicial del vocabulario" (Papalia y otros, 2004:224).

2.2.1. Influencias en el desarrollo del lenguaje

El desarrollo cerebral, especialmente durante los primeros meses y hasta los 2 años de edad, es determinante para que los/as niños/as aprendan a comprender y a utilizar el lenguaje con facilidad. En los/as neonatos/as, los llantos "están bajo el control del tallo cerebral y [de la] protuberancia anular" (Papalia y otros, 2004:228), que se desarrollan casi en su totalidad hasta el momento del nacimiento. Igualmente, gracias a la maduración de algunas partes de la corteza motora, que tienen la función de controlar los movimientos del rostro y de la laringe, en los/as bebés va apareciendo el balbuceo, antes de aprender a hablar.

Sabiendo que el lenguaje es un acto social, es oportuno resaltar la importancia de la interacción constante de los/as bebés con sus padres y con las personas que los/as cuidan,

ya que esa interacción resulta fundamental para el desarrollo del lenguaje. Esto debe ocurrir esencialmente en la etapa prelingüística, cuando los adultos valoran y repiten los sonidos que los/as bebés van emitiendo, para así ayudarlos/as a desarrollar su lenguaje, hecho que también influirá en el ritmo de su aprendizaje. Por lo anterior, es importante practicar la estimulación temprana para que los/as niños/as comprendan y aprendan a escuchar, y, en un futuro, puedan comunicarse fácilmente con su entorno.

El habla dirigido a los/as bebés también se considera fundamental para el desarrollo lingüístico. Consiste en que los padres les hablen de un modo especial, usando diminutivos o empleando palabras cortas, con un tono maternal, similar a una armoniosa melodía. Según algunos investigadores, el efecto de ese acto facilita el aprendizaje de la lengua materna. Otros argumentan que ese modo de hablar perjudica el desarrollo lingüístico.

Finalmente, el lenguaje abarca un largo proceso de muchos años que empieza a construirse desde el primer mes de vida, ya que los llantos o los movimientos reflejos son captados e interpretados por los padres como la expresión de necesidades (hambre o sueño, entre otras) o de emociones (satisfacción y molestia, por citar algunas) que comienzan a adquirir un sentido de comunicación. En efecto, poco a poco, los/as bebés empiezan a emplear esas expresiones como maneras de comunicarse con su entorno.

2.3. El desarrollo psicomotor en la edad de bebé

2.3.1. Crecimiento y cambios físicos

En las tres fases de la etapa prenatal (germinal, embrionaria y fetal), se suceden cambios físicos precisos y con un orden establecido: el cigoto se convierte en embrión y luego en feto, dando origen a un ser humano con forma y con características determinadas, y con un patrón específico y genes particulares. Tales genes producen componentes a partir de un proceso denominado morfogénesis, que ocurre de manera organizada después de la fertilización y durante el desarrollo embrionario, dando lugar al crecimiento físico, en micras, de células individuales, de órganos y de tejidos (primero se forma el cerebro; luego, el cuerpo, los brazos, las piernas, los órganos internos y los órganos externos). Esos cambios físicos son cualitativos, anatómicos o somáticos, en peso, en talla y en perímetro, y suceden bajo los siguientes tres principios:

- **Principio céfalo-caudal:** Establece que el desarrollo se produzca de la cabeza hacia la cola. Así, lo que primero se desarrolla es la cabeza, junto con el cerebro y los ojos del embrión; luego, el desarrollo pasa a la médula espinal, cuyo tamaño es considerablemente grande.
- **Principio próximo-distal:** Sucede desde el centro del cuerpo hacia las partes externas. La cabeza y el tronco del embrión se desarrollan antes que los brazos y las piernas que, a su vez, se desarrollan antes que los dedos de las manos y de los pies.



- **Principio cúbito-dorsal:** Está relacionado con el desarrollo de la prensión, que se inicia en la región cúbita o hipotenar³ y termina en la región radial o tenar⁴, con la oposición del pulgar y del índice (pinza fina).

El crecimiento de los/as bebés ocurre con mayor rapidez en los primeros meses de vida, con avances importantes en la talla y en el peso:

- **Peso:** El incremento del peso en el primer año de vida es acelerado y va de 20 a 30 gramos por día durante los primeros cuatro meses (750 gramos por mes); de 15 a 20 gramos por día el segundo cuatrimestre (500 gramos por mes); y 12 gramos por día los últimos cuatro meses (250 gramos por mes). Es de ese modo que los/as bebés duplican su peso de nacimiento al cuarto mes y lo triplican al cumplir el primer año. En los primeros 6 meses de edad, el aumento de peso se debe al incremento de tejido adiposo, mientras que en los meses siguientes el desarrollo del tejido proteico se refleja en la producción de tejido muscular.
- **Talla:** El crecimiento de los/as bebés ocurre a una velocidad admirable. Así, el primer año representa el 50% de la talla al nacer (25 centímetros). De hecho, el primer trimestre, la talla de los/as recién nacidos/as se incrementa en nueve centímetros, en tanto que el segundo, el tercer y el cuarto trimestre aumenta en siete, cinco y tres centímetros, respectivamente, para llegar al año de edad con 74 ó 75 centímetros de longitud.

2.3.2. Desarrollo psicomotor

La capacidad motriz del ser humano se constituye en la base de todo su desarrollo. Piaget define esa primera fase como la etapa de la inteligencia sensoriomotriz, porque el pensamiento de los/as bebés implica el uso de los sentidos y la actividad motriz: ver, oír, moverse, saborear, tocar y así, de modo sucesivo y complejo.

Antes del nacimiento, en el útero materno, el feto experimenta la sensación de movimiento y ejerce presión en las paredes uterinas al movilizar sus extremidades una y otra vez, estimulando su desarrollo sensorial, táctil y propioceptivo; es decir, comienza a tomar conciencia de su cuerpo. Después del nacimiento, el/la bebé continúa explorando su cuerpo y va descubriendo sus posibilidades de movimiento para satisfacer sus necesidades.

El desarrollo psicomotor no es otra cosa que la capacidad de movimiento basada en la coordinación entre los sistemas sensoriales, musculares y esqueléticos. Según Shaffer (1996), uno de los desarrollos más notorios en el primer año de vida es el progreso de los/as niños/as en el control de sus movimientos y en el perfeccionamiento de sus habilidades motrices. De hecho, el desarrollo de la capacidad para utilizar los sistemas sensorial y músculo-esquelético para moverse se constituye en el soporte del desarrollo

3. Borde de la palma de la mano opuesta al pulgar.

4. Base del dedo pulgar.

de todas las demás áreas de crecimiento en un/a bebé y permite sentar las bases para el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje y, posteriormente, el desarrollo social y emocional.

Después del nacimiento, el sistema nervioso todavía no funciona en su totalidad. Inicialmente, trabaja la parte subcortical, basada en las dos funciones que describimos en la siguiente tabla.

Tabla N° 5: Funciones del sistema nervioso para el trabajo subcortical

| Vía de conducción sensitiva y motriz | | Centro de reflejos | |
|---|--|---|---|
| Sensitiva | Motriz | Aspecto fisiológico | Aspecto anatómico |
| Es la base para un posterior desarrollo sensorial. La vía sensitiva ascendente, centrípeta o aferente está formada por los haces de Goll y de Burdach, además de los haces espino cerebelosos directo y cruzado. Esta vía conduce los impulsos o mensajes creados por los estímulos que son recibidos por los receptores periféricos. | Es la base para un futuro desarrollo motor. La vía motora descendente, centrífuga o eferente está formada por los haces piramidales directo o anterior y por el haz piramidal cruzado. Por esta vía descienden desde el encéfalo las respuestas motoras. | Es la función nerviosa llamada acto reflejo. | Constituye la vía seguida por el impulso nervioso, denominada arco reflejo. |
| Las dos vías conducen los impulsos nerviosos en sentido contrario. | | Los reflejos son funciones nerviosas básicas provocadas por la acción de los estímulos. Son de duración instantánea y en ellos no intervienen la voluntad ni la conciencia. | |

Fuente: Elaboración propia.

Los/as bebés presentan aproximadamente 27 reflejos. Éstos ya están presentes al nacer o aparecen hasta el primer mes después del nacimiento, y se pierden entre el sexto y el doceavo mes de vida. Los reflejos que permanecen en el ser humano son el pupilar, el estornudo, el bostezo, el parpadeo y los actos de toser, de atragantarse y de tiritar.

El desarrollo sensorial y motor se debe a la proliferación dendrítica y a la mielinización axónica, que son las responsables fisiológicas de los progresos observados en los/as bebés. La mielinización de las vías sensoriales y motrices, primero en la médula espinal del feto y después del nacimiento en la corteza cerebral, es la base para explicar la aparición y la desaparición de los reflejos primarios. El tránsito de la actividad refleja al desarrollo de las funciones motrices se sucede cuando los reflejos se pierden en el tiempo establecido, dando la señal de que las vías motrices de la corteza cerebral se han mielinizado parcialmente, permitiendo la ejecución de movimientos voluntarios y el aumento de las reacciones posturales, así como la complejidad de tales funciones.

Cuando el sistema nervioso central, los músculos y los huesos están listos, y el entorno les ofrece las oportunidades adecuadas de exploración y de práctica, los/as bebés in-

cursionan en esas actividades, demostrando de manera acelerada durante los primeros meses de vida el desarrollo neurosensorial en sus capacidades, a medida que se adaptan a su medio. Por tanto, el desarrollo psicomotor dependerá de la base genética de los/as bebés, de su nivel madurativo, de la estimulación y/o del aprendizaje en la etapa establecida, favorecidos por un contexto adecuado que implica la buena relación afectiva con sus madres, la estimulación sensorial y la buena alimentación.





El desarrollo psicomotor se caracteriza por una serie de hitos que los/as bebés deben cumplir para alcanzar logros de manera sistemática. Esto significa que con cada logro nuevo que dominan también se preparan para enfrentarse al siguiente.

El control postural comienza con el control cefálico y progresa en dirección céfalo-caudal. Este principio se observa en la secuencia de las adquisiciones motrices [sedente-bipedestación-marcha], mientras que en las extremidades se da el principio próximo-distal y para los diversos patrones de prensión se presenta el principio cúbito-radial. Por otra parte, el desarrollo ontogenético motor grueso está regido por los principios céfalo-caudal, como se aprecia en la siguiente secuencia:



A continuación, presentamos el cuadro del desarrollo de las habilidades motrices según la correspondiente edad de aparición.

Cuadro N° 4: Hitos del desarrollo motor entre los 0 y los 12 meses

| Habilidades | Edad | Adelantos |
|---|---|--|
| Control de la cabeza Al nacer, el/la bebé ya mueve la cabeza de un lado al otro, cuando esté acostado/a de espalda. Cuando esté boca abajo, puede levantar la cabeza. Sostiene la cabeza. | 3 meses 4 meses |  |
| Control de tronco Patalea fuerte. Levanta la cabeza. Levanta la cabeza y el pecho. Mantiene firme la cabeza al levantarlo/a. Mantiene la cabeza al sentarlo/a. Gira la cabeza de un lado al otro. Trata de sentarse solo/a. Se arrastra. Gatea. Se para agarrándose de algo. Se mantiene de pie sin apoyarse. | 3 meses 4 meses 6 meses 7 meses 9 meses 10 meses 12 meses |  |
| Control de las manos Puede asir objetos medianos y pasarlos de una mano a otra. Sus manos se coordinan lo suficiente como para agarrar objetos pequeños (prensión pinza). Adquiere mayor precisión en el manejo de las manos. | 4 meses De 7 a 11 meses De 12 a 15 meses |  |
| Locomoción Da vueltas de manera deliberada, de estómago o de espalda (y viceversa). Se sienta sin apoyo. Empieza a moverse (arrastrándose o gateando). Practica la marcha sosteniéndose de los muebles. Puede sostenerse de pie. | 3 meses 6 meses 10 meses 12 meses |  |

Fuente: Elaboración propia y archivo de imágenes del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad. Aprendemos en la Diversidad.

A nivel motor fino, el primer intento se manifiesta por primera vez al tercer mes de vida, cuando los/as bebés fijan visualmente un objeto. Esto ocurre gracias a que en ellos/as se genera una imagen mental que se traduce en un impulso motor manifestado mediante una agitación de sus brazos para tratar de alcanzar tal objeto. Ese impulso es conocido

como iniciativa ideomotriz, puesto que se trata de un movimiento “de marioneta” y no implica el acto de prensión, que es una manifestación de la corticalización funcional.

Con relación a la prensión, el desarrollo motor fino implica cuatro momentos:

- Localización visual del objeto.
- Aproximación.
- Prensión.
- Exploración.

Entonces, el desarrollo de la habilidad motriz fina, que comprende desde la prensión refleja hasta la destreza en la manipulación de los objetos, se inicia con la localización visual de un objeto (fijación ocular) y va hasta el dominio visual completo y el logro de una adecuada coordinación visomotriz por parte de los/as bebés.

En cuanto a la aproximación y a la prensión, éstas basan su evolución en los principios próximo-distal y cúbito-radial, respectivamente. Luego, ocurre el aflojamiento voluntario, cuya importancia radica en la apertura manual voluntaria.

2.4. El desarrollo socioemocional en la edad de bebé

Para comenzar el estudio del desarrollo socioemocional es preciso realizar una consideración previa sobre los términos ‘social’ y ‘emocional’. El primero hace referencia a la relación entre los individuos y la sociedad; el segundo, a los estados internos (tristeza, felicidad y temor, entre otros), como deseos o necesidades que dirigen el organismo. Por tanto, el desarrollo socioemocional es la interacción de un individuo asociada a cambios fisiológicos y conductuales.

El primer contacto que los/as bebés tienen con el mundo es generalmente con la madre, que al momento de la alimentación va advirtiendo una serie de expresiones que dan inicio al desarrollo socioemocional de sus hijos/as, generando un vínculo afectivo inseparable entre ambos. A su vez, la familia (principalmente los padres y los/as hermanos/as, si los hubiera) proporciona al/la recién nacido/a el afecto y la confianza que se reflejan en la atención que éstos le brindan ante el menor requerimiento. A esas atenciones y a ese cariño, el/la bebé retribuye con un sentimiento de apego.

En cuanto al llanto, éste es considerado como una forma inicial de relacionamiento que el/la neonato/a utiliza para comunicar sus necesidades. Según se sabe, en la etapa de bebé, existen algunas variantes diferenciadas de llanto: el llanto de hambre, el llanto de enojo, el llanto de dolor y el llanto de frustración, cada uno con características específicas.

René Spitz, médico y psicoanalista norteamericano, fue uno de los primeros investigadores que observó la importancia de la presencia de la madre en la etapa que va de los 0 a los 12 meses. De hecho, el desarrollo de las reacciones emocionales se constituye en la

base de la personalidad de los/as bebés. Los tres organizadores que propone Spitz son, en resumen, los siguientes:

- **La sonrisa:** Ésta aparece en estado de vigilia durante la etapa de sueño de los/as bebés. En un principio, no es un acto consciente, pues recién a partir del tercer mes se manifiesta de manera más frecuente y social.
- **La ansiedad ante un/a extraño/a:** A los 2 meses de edad, los/as bebés ya son capaces de reconocer la fisonomía de los miembros de su familia. Esto ocurre al escuchar sus voces o al percibir los aromas que los caracterizan, por lo que ante la presencia de desconocidos/as sienten ansiedad y temor.
- **La ansiedad ante la separación:** Se manifiesta cuando los/as bebés se ven privados/as de la presencia de sus madres, ya sea por motivos de salud o por otras razones que interrumpen la interrelación.

Los aportes de John Bowlby (1998) se concentran en la teoría del apego, entendido como el vínculo afectivo entre el/la lactante y su madre o la persona que lo/la cuida. Esto sucede porque el apego proporciona al/la bebé la seguridad emocional indispensable para un adecuado desarrollo de su personalidad, gracias a que se siente aceptado/a y protegido/a plenamente. La seguridad emocional está influida, en consecuencia, por el grado de accesibilidad y por la capacidad de responder positivamente a las demandas del/la bebé por parte de la persona con la que éste/a establece un vínculo afectivo. Según esta teoría, el repertorio de reacciones y de conductas del/la bebé tiene la finalidad de atraer la atención de sus padres o de sus cuidadores/as y de producirles respuestas en para poder vincularse. Papalia y sus colaboradores, por su parte, destacan de la teoría etológica lo siguiente: “los lactantes y sus padres están biológicamente predispuestos a apegarse entre sí y el apego promueve la supervivencia del bebé” (Papalia y otros, 2004:246). De ahí que se originan lazos innatos que propician ese relacionamiento.

La estrecha conexión que existe entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional hace que el primer año de vida sea uno de los periodos más importantes porque con él se sientan las bases de la posterior afectividad. Ciertamente, las emociones se constituyen en la primera señal mediante la cual los/as bebés pueden comunicarse y que en los/as recién nacidos/as se manifiestan como reacciones incondicionadas, no aprendidas, del organismo ante la satisfacción o la insatisfacción de las necesidades orgánicas.

A continuación, presentamos la descripción de algunas conductas observables de acuerdo a los meses de vida de un/a bebé. Se trata solamente de indicadores que sólo dan una orientación general sobre su desarrollo.



Tabla N° 6: Desarrollo socioemocional de los/as bebés, desde su nacimiento hasta los 12 meses

| Mes | Descripción de las conductas observables |
|----------------|---|
| Primero | El contacto social de los/as bebés no es muy expresivo, pero se incrementa con el paso de los meses. |
| Segundo | Los/as bebés representan en el llanto impasibilidad y descontento, y a través de él solicitan contacto social. Dicha solicitud es percibida por las madres, que distinguen cuando se trata de un llanto diferente al acostumbrado. Aparece la sonrisa como respuesta a la voz y al contacto visual con las madres. |
| Tercero | El/la bebé responde a la mirada de la madre con sonrisas, gritos y manoteos, lo que se constituye en una primera comunicación social consciente. Con ello, se presenta el inicio de la interacción y de la integración social. |
| Cuarto | Los/as bebés muestran interés por las personas más cercanas de su entorno. Por medio del llanto, solicitan la presencia de su madre o de algún familiar; necesitan estar acompañados/as y lloran si los/as dejan solos/as. También se ríen al ver su imagen reflejada en un espejo. |
| Quinto | El contacto de la madre o de algún familiar es de vital importancia para los/as bebés, que reclaman un contacto afectuoso. Así mismo, comienzan a reconocer a las personas de su entorno cercano. A veces, demuestran alegría cuando se les habla y lloran cuando se deja de hacerlo. |
| Sexto | Es una etapa muy importante en el relacionamiento social de los/as bebés, que no deben recibir impresiones fuertes (gritos, pellizcos ni sustos) porque éstos pueden interferir en su desarrollo socioemocional. Por tanto, en general, los primeros meses de vida son de sumo cuidado. |
| Séptimo | Los/as bebés acompañan la sonrisa con gestos y mímica, creando así un campo de interrelación que exige de los adultos una respuesta. Lloran si su madre o su cuidador/a se alejan o no están presentes. |
| Octavo | Los/as bebés exterioriza una diversidad de emociones, entre ellas la pena, el dolor, la alegría, la impaciencia y el estado de contento. Igualmente, comienzan a distinguir las emociones de otras personas y reaccionan ante ellas. |
| Noveno | Los/as bebés esbozan en su rostro ternura, cólera, mal humor y envidia. También comienzan a comprender el "no" de los adultos. |
| Décimo | El contacto de los/as bebés con sus padres, sus hermanos/as y sus parientes cercanos es requerido para el intercambio en el plano afectivo-emocional. Los/as bebés muestran cierta preferencia por algunas personas e intentan imitarlas. |
| Décimo primero | Los/as bebés manifiestan celos cuando ven que sus madres sostienen a otros/as bebés. Son posesivos/as con sus pertenencias y tienen preferencia por determinados objetos. Ya comprenden cuando se los/as llama por sus nombres. |
| Décimo segundo | Los/as bebés dan a conocer sus emociones (tristeza, felicidad y temor, entre otras) de manera más clara y expresiva. Ya pueden cumplir algunas normas sociales, como despedirse (mostrando y moviendo la mano) o entregar un objeto cuando se lo piden. |

Fuente: Elaboración propia.

2.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje

En este acápite, vimos que los/as bebés nacen con una dotación natural: la herencia, los acontecimientos de la gestación y el ambiente cultural, principalmente. Tal dotación se manifiesta según su interacción con el entorno, que puede ser favorable o desfavorable. En efecto, conocimos que existe una complementación entre lo constitucional, las experiencias y el ambiente en el que los/as niños/as viven.

Es a partir del primer año de vida que los/as bebés van estructurando su inteligencia y su personalidad, en medio de la interrelación entre lo innato y las oportunidades de su medio. Con ello, también van desarrollando sus aprendizajes basados en las percepciones y en los movimientos corporales. De hecho, entre los 0 y los 12 meses de edad, los/as bebés construyen sus primeros conocimientos, gracias a la interacción con el medio que los/as rodea. A través de su actividad, también van organizando el medio; es decir, van diferenciando las cosas y van aprendiendo a utilizarlas de manera cada vez más adaptada.

Un ejemplo de ese mecanismo es la succión que, en tanto reflejo biológico, al principio es una mera repetición; luego, implica una diferenciación progresiva ante las situaciones a las que se aplica, para finalmente generalizarse a todo objeto. Así, la actividad de succionar se convierte en un esquema de conocimiento que se extenderá a todos los objetos que entren en contacto con los/as bebés, por lo que ellos/as pasarán a succionar sus dedos y todo lo que esté a su alcance. Los primeros medios de conocimiento serán, en consecuencia, la boca y el acto de chupar. Más adelante, de modo progresivo, los/as bebés aplicarán las actividades aprendidas a nuevas situaciones e incorporarán objetos para alcanzar sus metas. Con ello, sus conductas ya no estarán relacionadas solamente con sus propios cuerpos, sino también con los objetos que manipulan, golpean y sacuden, entre otras acciones.

En esa construcción de conocimiento, el rol de los/as cuidadores/as, de los/as educadores/as (padres y madres de familia, y maestros/as) y de las personas adultas en general es fundamental, pues transmiten las percepciones de toda acción y se constituyen en agentes mediadores de la cultura. Es ahí cuando se inician las relaciones humanas y la disposición hacia el mundo, y cuando se perfila el modelo de vínculo afectivo. También es importante considerar que la etapa de bebé se caracteriza por una especial vulnerabilidad, puesto que las carencias severas o los impactos emocionales y físicos tienen mayor gravedad que en etapas posteriores.

Las habilidades de intercambio con los demás, de atención y de imitación hacen que los/as bebés sean perfectos/as candidatos/as para recibir ayuda en su desarrollo, a fin de tener las oportunidades adecuadas y suficientes. Por ello, es relevante destacar que en ese proceso de mediación resulta imprescindible conocer el tiempo que los/as bebés necesitan para su autoestructuración emocional, cognitiva y social, con el propósito de dar lugar a un aprendizaje nuevo. Esto significa que debemos respetar su ritmo de aprendizaje. Un parámetro que nos orienta al respecto es el tiempo de atención, que oscila entre los dos y los tres minutos, en promedio.



Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Elabore un cuadro u organizador gráfico con las características del desarrollo que ocurre en el periodo de 0 a 12 meses respecto a los aspectos cognitivo, del lenguaje, psicomotor y socioemocional.

Actividad práctica 2

Para el criterio SER

¿Es posible acelerar el desarrollo en bebés de 0 a 12 meses de edad? Argumente su respuesta.
[Discusión en grupo comunitario]

Actividad práctica 3

Para el criterio DECIDIR

Observe a un/a bebé que tenga entre 0 y 12 meses, describa las conductas que usa para establecer vínculos afectivos con sus cuidadores y proponga cómo fomentar una relación afectiva entre cuidadores y un/a bebé.
[Trabajo en grupo comunitario]

Actividad práctica 4

Para el criterio HACER

Elabore algún material de apoyo para promover el desarrollo en cualquiera de las dimensiones descritas para esta etapa (edad de bebé).

Bibliografía

- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. México.
- Hoffman, Lois (1996). *Psicología del desarrollo*. España.
- Papalia, D. y otros (2004). *Psicología del desarrollo*. México.
- Papalia, D. y colaboradores (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. España.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. España.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano*. México.
- Romero, R. (1994). *Ch iki*. La Paz.
- Shaffer, D. y otros (2000). *Psicología del desarrollo*. México.
- Smirnov, A. y colaboradores (1995). *Psicología*. México.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.

3. Primera infancia (de 1 a 3 años y 0 meses)

Resumen/presentación del tema

Este capítulo está abocado al desarrollo de los/as niños/as comprendidos/as entre el primer y el tercer año de vida. Ese periodo de edad es importante y crucial para su posterior evolución, por lo que conocer sus características es imprescindible y provechoso para los/as educadores/as (padres y madres de familia, así como maestros/as).

Como en los anteriores puntos, y por cuestiones prácticas, la información está ordenada siguiendo las dimensiones del desarrollo identificadas para este texto. En esa línea, conoceremos que:

- A nivel cognitivo, el avance es gradual, pasando por la exploración, por el ensayo y el error, hasta llegar a la representación interna de las acciones. De ese modo, se instauran las nociones de objeto, de espacio, de causalidad y de tiempo.
- A nivel de lenguaje, se inicia el desarrollo simbólico de denominación y el aprendizaje de fonemas, al igual que el uso de la gramática en palabras y en estructuras de sonidos. Al culminar el tercer año, se espera que los/as niños/as hayan adquirido la competencia mínima en lenguaje.
- A nivel psicomotor, el crecimiento se manifiesta en la transición de una apariencia física propia de un/a bebé a la de un/a niño/a, por lo que, en general, el cuerpo y todas sus partes tienden hacia la proporcionalidad. En términos psicomotores, los logros apuntan a controlar los movimientos, a la coordinación general y al ajuste postural. Igualmente, se observan avances en la motricidad fina.
- A nivel socioemocional, se producen avances respecto al vínculo afectivo con los padres y con el entorno social inmediato. Se trata de una etapa en la que se empieza a tomar conciencia de la realidad circundante.

También veremos cómo el juego, en la primera infancia, adquiere un rol importante como expresión clara de la capacidad de representación. Ciertamente, la experimentación y el juego favorecen el conocimiento del entorno de los/as niños/as, convirtiéndose en los motores de su desarrollo evolutivo.

3.1. El desarrollo cognitivo en la primera infancia

Los logros alcanzados durante el primer año de vida en las dimensiones cognitiva, del lenguaje, psicomotriz y socioemocional cambian fundamentalmente debido a que las actividades que realizan los/as infantes no son las mismas, como tampoco su relación con el contexto circundante. En la dimensión cognitiva, durante los primeros años de vida, la mayoría de los procesos cognitivos no están bajo un control consciente, hecho que paulatina-

mente se va perfeccionando. Esto permite a los/as infantes adquirir conocimientos más precisos acerca de los objetos, del entorno y de sí mismos/as, al igual que interactuar y jugar con lo que los/as rodea.

3.1.1. La atención

En la primera infancia, la atención todavía no es el resultado de decisiones conscientes y las respuestas de los/as infantes dependen más de la atención involuntaria. A partir del primer año, ellos/as recién demuestra gran interés por los objetos de su entorno. De ese modo, su atención está muy vinculada a la aparición de hechos o de objetos novedosos y atractivos.

Por otra parte, la posibilidad de alcanzar y de manejar las cosas amplía el círculo de su atención, permitiéndoles fijarse y concentrarse en un objeto específico o en una persona determinada. Sin embargo, a esa edad, su atención aún es inconstante, por lo que si les mostramos un nuevo objeto inmediatamente abandonarán aquel que tenían delante primero y su interés se dirigirá hacia el segundo objeto. En esta etapa, entonces, la atención de los/as niños/as depende de las cualidades de los estímulos externos (objetos, personas y sucesos, entre otros); es decir, del tipo, de la novedad y de la intensidad que tales estímulos tengan.

A medida que los/as niños/as crecen, comienzan a llamarles la atención no sólo los objetos y las personas, sino también las palabras, que poco a poco comienzan a entender. Igualmente, gracias a que pueden moverse solos/as y pueden realizar acciones muy sencillas por sí solos/as, captan su atención distintas cosas que pueden utilizar en sus actividades. Esto quiere decir que su atención comienza a supeditarse a una tarea que requiere de una o de más acciones. En este punto es cuando aparecen las primeras manifestaciones de la atención voluntaria (Smirnov y cols., 1995). Al respecto, es importante considerar el tiempo de atención que invierte un/a infante: de siete a 10 minutos, en promedio. Pasado ese tiempo, su atención suele bajar, motivo por el que se necesitan nuevas motivaciones para volver a captarla.

3.1.2. La percepción

Antes del primer año, los/as infantes aún no pueden distinguir las características esenciales de los objetos. La diferenciación perceptual aparece a medida que en sus juegos y en sus actividades interactúan cada vez más con los objetos.

Entre el primer y el segundo año de vida, la percepción visual de los/as infantes está abocada a la identificación de algunas características de los objetos, del espacio y de las formas elementales (en general, las que son más llamativas y las que producen reacciones emocionales), pero todavía su percepción no distingue los detalles esenciales de los objetos.

De los 2 a los 3 años de vida, los/as niños/as alcanzan un mayor reconocimiento de las formas y de los colores, y empiezan a diferenciarlos.

Hacia el final de esta etapa, los/as infantes logran seguir visualmente y con precisión el recorrido de los objetos que están a cierta distancia. Esto implica una gran maduración de su sistema visual [Barone y cols., 2008].

En cuanto a la percepción auditiva, se advierte que los/as niños/as de 1 a 2 años muestran agrado por estímulos sonoros aislados y rítmicos, por lo que reaccionan positivamente al escuchar ritmos musicales y, muchas veces, mueven su cuerpo como si intentaran bailar. Entre los 2 y los 3 años, ya pueden percibir algunas secuencias temporales sencillas (por ejemplo, antes y después o día y noche).

La relación entre la percepción y las acciones es una condición indispensable para el desarrollo cognitivo. La percepción del espacio requiere de sensaciones visuales, kinestésicas y táctiles que se van formando a medida que los/as niños/as manejan objetos y conocen su forma y su tamaño, al utilizarlos o al jugar con ellos. En la infancia, la apreciación visual de la extensión y de la profundidad es todavía inexacta. En esta etapa, los/as infantes pueden empezar a diferenciar distancias cuando comienzan a caminar solos/as y a moverse en un espacio algo más extenso [Smirnov y cols., 1995].

La percepción del tiempo es más difícil y alrededor de los 2 años de vida es todavía indiferenciada. De hecho, las nociones temporales recién se alcanzan en una etapa posterior.

3.1.3. La memoria

Al inicio del primer año de vida, el reconocimiento (identificar algo percibido con anterioridad) y el recuerdo (evocar algo en ausencia del estímulo) son muy breves y duran poco tiempo. Hacia el final del primer año, el periodo de reconocimiento llega hasta unas pocas semanas, en tanto que al terminar el segundo año aumenta hasta varias semanas y al cumplir el tercer año puede durar incluso varios meses.

El recuerdo de personas y de objetos ausentes aparece cuando los/as infantes ya logran reconocerlos. Ciertamente, a lo largo del primer año de vida, basta con nombrar un objeto para que los/as niños/as comiencen a buscarlo. Esto se relaciona con el principio de permanencia del objeto planteado por Piaget. Cuando los/as infantes empiezan a hablar, la capacidad para recordar se hace más sólida, debido a que el lenguaje actúa como fortalecedor del recuerdo.

En los primeros años, la memoria es involuntaria y sin un propósito determinado. De hecho, los/as niños/as todavía no se plantean la tarea de fijar algo en sus mentes para poder recordarlo después. Entre los 2 y los 3 años, en cambio, los/as infantes fijan en su memoria sólo aquello que tiene importancia en un momento determinado y que está relacionado con sus necesidades inmediatas o con sus intereses, o que tiene un mayor impacto emocional.



La memoria infantil se caracteriza por ser concreta u objetual. Esto significa que los/as niños/as logran recordar mejor objetos y dibujos que palabras, aunque más adelante, al utilizar mejor el lenguaje, ya empiezan a recordar cuentos y relatos emocionales y representativos. Esto se debe a que en la primera infancia aún no se han adquirido conceptos generales y abstractos, por lo que la memoria se apoya en la percepción de los objetos y en sus características concretas. Recién a medida que los/as infantes alcanzan el uso del lenguaje son cada vez más capaces de desarrollar una memoria lógico-verbal.

3.1.4. El pensamiento (razonamiento)

El pensamiento se desarrolla estrechamente ligado a la actividad práctica. Los primeros actos razonados se manifiestan por medio del contacto con los objetos del entorno y a partir de la generalización de las relaciones y de las conexiones entre los objetos y los acontecimientos reales (Smirnov y cols., 1995), como por ejemplo: no tocar objetos brillantes porque se parecen a la olla caliente con la que el/la infante se quemó alguna vez.

Al inicio del primer año de vida, la generalización no es consciente. Las generalizaciones iniciales que los/as niños/as hacen se manifiestan en hechos prácticos y les sirven de base para resolver problemas prácticos utilizando diferentes medios para alcanzar sus objetivos, como ser: alcanzar un objeto sobre una mesa subiéndose a una silla o a un taburete. A esas acciones se las conoce como medios-fines que revelan una inteligencia práctica (Barone y cols., 2008).

A nivel intelectual, el periodo entre los 12 y los 18 meses de vida se caracteriza por la aparición de la verdadera exploración, por ensayo y error. En esta fase, se originan las reacciones circulares terciarias que orientan el comportamiento de los/as niños/as en el entorno que los/as rodea. Dado que los/as infantes no se conforman con los patrones de acción que tenían, ensayan acciones repetidamente para descubrir nuevas relaciones de causa y efecto, a la par de nuevos fines. Así, ya no les interesa solamente jugar a lanzar un objeto para que alguien lo recoja, sino que exploran dónde y cómo cae ese objeto cuando lo lanzan con más o con menos fuerza, entre otras posibilidades.

La inteligencia sensoriomotriz alcanza su último grado de desarrollo entre los 18 y los 24 meses de edad. Es en ese momento cuando los/as niños/as logran inventar mentalmente diversas formas de explorar la realidad y de resolver sus problemas. Así mismo, gracias a la atención, a la percepción y a la memoria que han desarrollado, son capaces de empezar a representar su entorno para sí mismos/as, mentalmente y de manera concreta.

En la etapa de la primera infancia, los/as niños/as piensan al mismo tiempo que actúan y así realizan su actividad analítico-sintética (Smirnov y cols., 1995). Tanto el análisis como la síntesis de los/as infantes se manifiestan en forma de acciones y de modo práctico. Debido a que les resulta difícil dividir un objeto en sus partes o unirlos solamente de modo mental, requieren efectuar acciones necesarias para poder representarlas en su mente. Por tanto, el objeto de su pensamiento es aquello que están haciendo.

Como los/as niños/as de 1 a 3 años no piensan acerca del pasado o del futuro ni planifican sus actos, su pensamiento está relacionado con lo más próximo a la actividad que están efectuando. De ahí que cuando se proponen algo lo ejecutan inmediatamente, es decir, su pensamiento no antecede a las acciones y se desarrolla simultáneamente con el proceso de la actividad.

El pensamiento infantil en esta etapa del desarrollo está estrechamente ligado a la experiencia sensorial directa y a la percepción. Esto significa que los/as infantes piensan con imágenes objetivas. Por tanto, las generalizaciones a las que llegan están relacionadas con fuentes perceptivas directas y su entendimiento acerca de los conceptos se basa en las características que perciben directamente de los objetos. Es recién entre los 2 y los 3 años que los/as niños/as pueden comprender únicamente aquello que se apoya en su experiencia práctica, pero no pueden representar para sí mismos/as algo que sólo les ha sido explicado con palabras, ya que necesitan percibir directa y previamente (Smirnov y cols., 1995).

Entre los 2 y los 3 años de edad, junto con el desarrollo del lenguaje, en los/as infantes se da un gran salto cualitativo desde lo sensoriomotor hacia lo representativo, con el inicio de la función simbólica. Esta capacidad de representar la realidad significa que los/as niños/as no solamente pueden manejar la realidad materialmente (con objetos), sino que también lo hacen mentalmente (Barone y cols., 2008). De ese modo, ante una dificultad nueva, son capaces de encontrar mentalmente la solución: observan, representan mentalmente la acción y luego la ejecutan.

En la primera infancia, los/as niños/as adquieren las siguientes nociones básicas, ampliamente estudiadas por Piaget:

- **Noción de objeto:** Al descubrir las características de los objetos, de su propio cuerpo y de los demás, los/as infantes llegan a aprender que las cosas y las personas siguen existiendo incluso cuando no están presentes. Es decir, aprenden la noción de permanencia del objeto.
- **Noción de espacio:** Las actividades que los/as niños/as de 1 a 3 años realizan les ayudan a tomar conciencia sobre el hecho de que las llevan a cabo en un lugar o espacio práctico, que es donde las cosas suceden, donde pueden moverse y desplazarse, y donde pueden relacionarse con los demás. De ese modo, aprenden la noción de espacio relacional.
- **Noción de causalidad:** Al inicio, los/as infantes asocian las causas con su propia acción, pero poco a poco, al comenzar a situarse en el espacio y al entender la permanencia de los objetos, son capaces de objetivar las relaciones de causa-efecto y de ubicarlas en un espacio, con independencia de su participación.
- **Noción de tiempo:** Con base en las anteriores nociones, los/as niños/as de 1 a 3 años aprenden la noción de tiempo práctico. Ésta se refiere al transcurso del tiempo en el que ocurren diferentes hechos más o menos inmediatos. A partir de ello, logran comprender la sucesión temporal y las ideas relativas al antes y al después. Otras nociones temporales más complejas son aprendidas en una siguiente etapa.



3.2. El desarrollo del lenguaje en la primera infancia

En la primera infancia, los/as niños/as alcanzan muchos logros relacionados con el lenguaje. Con fines prácticos, dividiremos este periodo en dos momentos de desarrollo.

3.2.1. Primer momento: de 12 a 18 meses de edad

En este tiempo, se desarrolla principalmente la comprensión del lenguaje de los adultos dirigido a los/as niños/as. También se observa un desfase entre lo que los/as infantes son capaces de expresar y lo que son capaces de comprender. Esa situación, sin embargo, es una condición favorable que facilita la expresión.

Hacia los 12 meses de edad, los/as niños/as pueden comprender de 10 a 20 palabras y poco a poco su comprensión avanza tanto que logran llevar adelante tareas sencillas a partir de instrucciones simples de una palabra (por ejemplo, “dame” o “ven”) o de una acción (como “dame la...”). A esta edad, los/as infantes también suelen repetir imitativamente términos que acaban de escuchar, para luego, poco a poco, comenzar a pronunciar sus primeras palabras.

Entre los 15 y los 18 meses de edad, los/as niños/as pronuncian diversas palabras sueltas y todavía mantienen el balbuceo combinando dos sílabas distintas. Su vocabulario cuenta con alrededor de 10 palabras. Éste es el periodo de las oraciones de una sola palabra, es decir, de palabras sueltas que no solamente nombran objetos, sino que pueden expresar ideas completas. A esta edad, los/as infantes denominan con una misma palabra distintos objetos, en base a la generalización que hacen de los rasgos o de las características similares que más les han impresionado: por ejemplo, dicen “ma-ma” ante el bolso de su madre, posiblemente queriendo transmitir un mensaje como “ésa es la cartera de mamá”.

3.2.2. Segundo momento: de 18 meses hasta todo el tercer año

En esta etapa, junto con la comprensión, se desarrolla de manera intensiva el lenguaje activo. En efecto, los/as infantes atribuyen funciones a los objetos más familiares y comienzan a nombrarlos. De igual modo, conjuntamente con el aumento de la cantidad de palabras que ya utilizan, aparecen las primeras oraciones de dos y de tres palabras para designar objetos o personas.

Entre los 18 y los 24 meses de edad, los/as niños/as distinguen el significado de los términos ‘tú’ y ‘yo’, aunque aún no pueden emplear verbalmente el pronombre “yo”. Igualmente comprenden la noción de “mío” y pueden reclamar la posesión de las cosas. Su vocabulario tiene más de 10 palabras y menos de 50. Paralelamente al aumento de la cantidad de palabras que utilizan, también aparecen las primeras oraciones de dos palabras.

Entre los 24 y los 30 meses de edad, el vocabulario de los/as infantes es de más de 50 palabras e incluso puede llegar a contener hasta 300 palabras. Así mismo, ya empiezan

a unir espontáneamente dos, tres y hasta cuatro palabras para formar oraciones simples de creación propia. Posteriormente, se produce un incremento acelerado en el vocabulario, con muchas adiciones diarias y ya sin balbuceos. Todas sus expresiones tienen intención comunicativa, aunque no siempre impliquen que se los/as entienda, hecho que provoca su frustración (Henson y Eller, 2000). Los/as infantes se refieren a sí mismos/as usando su nombre o la tercera persona, ya que todavía no emplean el pronombre “yo”. Suelen hablar mientras actúan o juegan. Los sonidos que son capaces de articular son: “m”, “n”, “ñ”, “p”, “t”, “k”, “j”, “l” y todas la vocales.

Al tercer año de vida, se inicia una nueva fase en el desarrollo del lenguaje, gracias a que los/as niños/as aprenden la estructura gramatical de la oración. Es decir, las palabras que forman parte de una oración están coordinadas entre sí, según reglas gramaticales. Igualmente, los/as infantes empiezan a consolidar la habilidad para expresar coherentemente sus ideas. Esto se refleja en la construcción de oraciones de cuatro o más palabras, en las que utilizan de manera significativa sustantivos, verbos, adjetivos y algunos adverbios. Sin embargo, en esa construcción, todavía cometen muchos errores, entre ellos, y de modo frecuente: “no sabo”, en vez de “no sé”, y “he ponido”, en vez de “he puesto”. En esta etapa, también les gusta escuchar conversaciones de los adultos, cuentos, relatos y versos, entre otros. Esto se debe a que ya pueden comprender tanto las conversaciones o las indicaciones de los adultos (que guían u organizan sus actividades) como las narraciones que describen acontecimientos y acciones conocidas. Esto es muy importante porque les abre la posibilidad de utilizar el lenguaje como medio para compartir sus conocimientos.

Al final del tercer año de vida, la comprensión del lenguaje alcanza un nivel tan elevado que permite a los/as niños/as regular su conducta y usar distintos objetos, no sólo mediante la demostración directa, sino también por medio de indicaciones verbales. Además, si las condiciones de educación fueron las adecuadas, su vocabulario oscilará entre las 800 y las mil palabras.

La lengua materna ocupa un lugar relevante en esta etapa, caracterizada por una ampliación de la comprensión del lenguaje, por la riqueza del lenguaje y del vocabulario, y por una asimilación intensa del aspecto gramatical, brindando a los/as niños/as la posibilidad de establecer una comunicación verbal adecuada. La lengua materna, llamada también primera lengua (L1), es la lengua adquirida durante los primeros años de vida; es la que establece el pensamiento y la comunicación de los/as infantes. Por medio de ella, los/as niños/as inician su proceso de identificación, de pertenencia y de integración en una determinada cultura, gracias a que posee códigos lingüísticos comunes que sirven de cohesionadores mediante la expresión y la comunicación (Comisión de Educación Inicial, 2007).

El intenso desarrollo del lenguaje tiene un papel fundamental y estructurador en la adquisición de todos los procesos cognitivos, ya que la percepción, la memoria y el pensamiento, así como el comportamiento de los/as infantes a partir de esta etapa, se desarrollarán en estrecha relación con el lenguaje.



3.3. El desarrollo psicomotor en la primera infancia

3.3.1. Crecimiento y cambios físicos

El desarrollo físico de los/as niños/as de 1 a 3 años tiene características distintivas, puesto que la primera infancia y el primer año son los momentos de más rápido crecimiento, en comparación con el resto de la vida de las personas. A medida que los/as niños/as crecen en tamaño, la forma de sus cuerpos también cambia y se hace proporcional. En efecto, en este tiempo, el tamaño de sus cuerpos se hace proporcional al tamaño de sus cabezas, siguiendo un proceso continuo hasta alcanzar el tamaño y las proporciones de los adultos. La mayoría de los/as niños/as adquiere un desarrollo corporal armonioso [cabeza, tronco y extremidades] durante los tres primeros años de edad.

A continuación, siguiendo a Papalia y sus colaboradores (2009), describiremos las características propias del crecimiento físico en este periodo.

A partir del primer año y hasta el segundo, el crecimiento de los/as infantes continúa rápidamente, aunque con menor intensidad que en la etapa anterior. De hecho, los/as niños/as crecen entre 12 y 14 centímetros, y adquieren entre tres y cuatro kilogramos de peso. A su vez, sus cabezas crecen más lentamente y adquiere proporcionalidad en función de sus cuerpos. La marcha y la capacidad de movimiento, por su parte, les permiten desarrollar musculatura y hacen que el tronco tienda a perder grasa.

Inmediatamente, los/as infantes ingresan a una etapa de transición hacia un crecimiento más lento y estable. De ahí que siguen creciendo de manera lenta y gradual, en comparación con los primeros dos años de vida. Hacia el tercer año, su peso se incrementa en unos tres o cuatro kilogramos, en tanto que su talla aumenta en alrededor de cinco centímetros. Debido a que en este periodo la actividad física es mayor, sus cuerpos tienden a perder volumen y sus extremidades continúan desarrollando musculatura. De igual modo, sus columnas se enderezan y les permiten caminar erguidos/as, en tanto que sus cuellos se alargan y se completa la aparición de los dientes, que suelen dar al rostro otra apariencia. El aspecto de los pies también cambia, debido a que pierden la grasa en el arco plantar.

En general, en la primera infancia, el cuerpo muestra un aspecto más proporcionado, de ahí que este periodo sea considerado como la culminación de la transformación de bebé a niño/a.

3.3.2. Desarrollo psicomotor

Esta etapa de desarrollo se caracteriza por la realización sistemática de acciones con objetos en el espacio en el que los/as niños/as se encuentran. Tales acciones son estimuladas por las personas adultas, en función del movimiento hacia un cada vez mayor manejo y control del propio cuerpo. Las habilidades motrices gruesas incluyen la coordinación del cuerpo, el equilibrio dinámico y el tono postural, que son parte de la motricidad gruesa. Las

habilidades motrices finas, en cambio, abarcan la coordinación ojo-mano, las actividades manuales y el grafismo.

Con relación a la motricidad gruesa, entre el primer y segundo año de vida, los/as niños/as logran desplazarse con seguridad, pueden adoptar la posición erguida e inician la marcha; es decir, pueden pararse y empezar a caminar solos/as. Al principio, sus pasos son tambaleantes, pero si se caen suelen levantarse y recomenzar la marcha. En esta etapa, también pueden sentarse en una silla baja, sin dificultad, e intentar trepar para subir a una silla más alta. Igualmente, son capaces de subir gradas, aunque para bajarlas necesitan ayuda o lo hacen de sentados/as, y pueden lanzar una pelota que tienen entre las manos, pero todavía no tienen la destreza necesaria para patearla.

Respecto a la motricidad fina, entre los 12 y los 18 meses de edad, los/as infantes logran: pasar un hilo por un agujero, colocar y sacar un objeto de una caja o recipiente (con movimientos de prensión), encastrar figuras geométricas simples y construir torres de tres o de cuatro bloques. Más adelante, ya inician la prensión radial (prensión que se hace con los dedos pulgar y meñique) y también pueden meter y sacar objetos que están contenidos unos dentro de otros, aunque todavía no tienen suficiente destreza en la prensión. Si bien aún no manifiestan una lateralidad definida, ya logran utilizar una mano con mayor frecuencia que la otra. De los 18 a los 24 meses de edad, los/as niños/as inician el movimiento utilizando la pinza digital y mediante el garabateo circular espontáneo avanzan hacia el grafismo; también pueden imitar trazos verticales a partir de un modelo determinado. Poco a poco, comienzan a usar utensilios para comer y algunas veces intentan vestirse solos/as con ropa que les sea fácil de colocar.

Entre el segundo y el tercer año de vida, en términos de motricidad gruesa, los/as niños/as siguen consolidando su control postural, ya poseen una marcha más estable y han logrado un mayor equilibrio corporal, que les permite trepar e iniciar la carrera y el salto, gracias a que sus rodillas y sus tobillos están más flexibles. De igual manera, ya no necesitan ayuda para subir y bajar gradas, pero requieren usar ambos pies en cada escalón. En este periodo, ya son capaces de patear una pelota y les gusta bailar, moverse hacia los lados y aplaudir. Así mismo, pueden arrastrar una silla de un lugar a otro para subirse en ella y agarrar algún objeto que no podrían alcanzar sin ese apoyo (Barone y cols., 2008). A esta edad, mediante el control inhibitorio, también aumenta su capacidad para controlar sus movimientos gruesos, que se observa cuando los/as infantes frenan y cambian de dirección al desplazarse.

En el área de motricidad fina, de los 2 a los 3 años de edad, los/as niños/as logran el ensarte, el apilado, el encastre, el amasado, la construcción de torres de seis o más cubos y el armado de rompecabezas sencillos y de piezas grandes. También pueden sostener objetos pequeños con una mano y llevar, con bastante precisión, la cuchara hacia la boca. Igualmente, tienen mayor habilidad para tomar el lápiz, garabatear y hacer líneas horizontales. Estos logros se basan en un mayor desarrollo de la prensión alcanzada hasta ese momento.



3.4. El desarrollo socioemocional en la primera infancia

En la primera infancia, las necesidades de los/as niños/as aumentan progresivamente más allá de los límites de las necesidades orgánicas. Por tal razón, aparece la necesidad de relacionarse con otras personas, así como el interés por todo lo que integra su mundo circundante, enriqueciendo también su experiencia emocional. Sin embargo, debido a que las emociones de los/as infantes son muy inconstantes, ellos/as pueden pasar de la risa al llanto en cuestión de segundos.

Aproximadamente durante el primer año de vida, los/as niños/as ya son capaces de captar el estado de ánimo de los demás. También se alegran cuando los adultos festejan sus ocurrencias, se ríen ante hechos sorprendentes o graciosos, o se asustan por el enojo de otra persona. Igualmente, empiezan a imitar el comportamiento adulto y manifiestan reacciones directas a los estados emocionales de otras personas: lloran cuando ven lágrimas en los demás o contestan con sonrisas a sus sonrisas, por mencionar algunos ejemplos. Esta forma simple de imitación emocional es la que posteriormente permitirá educarlos/as, con el apoyo de sentimientos sociales más elevados (Smirnov y cols., 1995).

Entre el primer y el segundo año de edad, los/as niños/as son más conscientes de sí mismos/as como personas independientes de los demás. Por eso, empiezan a decir “no” de modo sistemático, tratando de diferenciarse de los deseos y de las órdenes que reciben del entorno adulto (Barone y cols., 2008). También se observa una mayor autonomía en sus actividades cotidianas, ya que alcanzan mayor independencia en algunas tareas, entre ellas el desplazamiento, la alimentación, el vestirse y el asearse.

Por otra parte, las relaciones que los/as infantes establecen con las personas de su entorno juegan un papel muy importante en su desarrollo socioemocional. De hecho, ya logran expresar sus estados de ánimo, por lo que, de modo particular, es posible advertir que las situaciones de cambio o el alejamiento de sus cuidadores/as les provocan pena o molestia. Cuando los/as niños/as están tranquilos/as, en cambio, la simpatía es la manera inicial de manifestar sus sentimientos sociales, que se muestra en el apego hacia las personas que los/as rodean, generalmente primero hacia la madre, el padre o la persona que los/as cuida de modo constante. A medida que se amplía el círculo de personas con las que ellos/as se relacionan, también van enriqueciendo su vida afectiva y formando actitudes socioemocionales hacia cada una de ellas. Igualmente, poco a poco, disfrutan de la compañía de otros/as niños/as, pero su juego todavía es independiente; es decir, cada niño/a juega en un mismo espacio y no lo comparte con otros/as niños/as.

Entre los 2 y los 3 años de edad, los/as infantes ya pueden reconocerse en un espejo, nombrarse y utilizar el pronombre “yo” para referirse a sí mismos/as. Éste es un periodo de egocentrismo, puesto que siguen centrándose en ellos/as mismos/as, razón por la que les cuesta comprender las emociones y los afectos de otras personas. De hecho, logran mostrar su afecto hacia las más cercanas de su entorno y tratan de ser divertidos/as con ellas, pero pueden sentirse avergonzados o tímidos con gente extraña.

En esta etapa, todavía juegan de manera solitaria, aunque se inicia el juego paralelo, al lado de otros/as niños/as, aunque no conjuntamente. Si bien ya son capaces de compartir su espacio con otros/as infantes, y cada vez prefieren estar más tiempo con ellos/as, generalmente los contactos sociales que logran con niños/as de su edad son escasos y breves. Esto cambia al final de los 2 años, cuando sienten gran curiosidad por lo que están haciendo los demás.

Otras características del último año de la primera infancia están referidas a que no es fácil convencer a los/as niños/as de realizar algo y a que suelen seguir sus propias iniciativas. Recién al finalizar esta etapa se muestran más colaboradores/as y pueden llegar a cumplir encargos sencillos de los adultos (Barone y cols., 2008).

De los 2 a los 3 años, los/as infantes también inician el control de sus esfínteres. Este paso se da con el apoyo y la seguridad brindados por la madre o por el adulto a cargo, que debe ocuparse por crear un ambiente emocional propicio para el establecimiento de rutinas. Al ser más independientes en sus conductas de alimentación y de higiene, lo que logran los/as niños/as es contar con las bases necesarias para la formación de hábitos en esas áreas. Así, al final de la primera infancia, ya pueden comer solos/as y sin hacer caer los alimentos.

En esta etapa, el cambio más obvio es el incremento en la actividad representacional. Dado que el lenguaje se desarrolla sustancialmente, el juego pasa a tomar un matiz diferente. Ciertamente, conforme la evolución de los/as niños/as entre su primer y su tercer año de vida, se observan diferencias en el juego, como el paso de un juego sensoriomotor variado y experimental al inicio del juego simbólico. Este último nos proporciona un excelente panorama acerca del desarrollo de los/as niños/as, ya que en él se articulan las dimensiones cognitiva, del lenguaje, psicomotriz y socioafectiva. Además, se constituye en un medio de expresión y de socialización que conduce a los/as infantes al conocimiento de sí mismos/as y al establecimiento de sus vínculos afectivos.

La evolución del juego se da como sigue: al principio, durante el juego, los/as niños/as hacen uso únicamente de objetos reales (por ejemplo un teléfono de juguete); luego, incorporan juguetes menos realistas (un cubo como si fuera un auto); y, finalmente, avanzan un poco más y se alejan de lo real para pasar a lo representacional (usan el dedo como si fuera un cepillo de dientes).

Alrededor de los 2 años de edad, aparece el juego sociodramático, que consiste en la incorporación de los/as otros/as en el juego simbólico. A partir de ese momento, el juego muestra a los/as niños/as las múltiples posibilidades creativas que surgen de esa experiencia compartida. Con ello, también tienen la posibilidad de familiarizarse con los roles sociales, las normas y las pautas de comportamiento, aspectos que contribuyen al proceso de descentración cognitiva y emocional, a jugar con la realidad sin presiones, a liberar tensiones, a promover la creatividad y a manejar la agresión y la destructividad.



Por lo anterior, el juego simbólico se constituye en un espacio valioso para los/as infantes, porque les permite manejar situaciones conflictivas y desarrollar aprendizajes que promoverán su desarrollo no sólo en lo afectivo y en lo intelectual, sino en términos generales (Vidal y cols., 2002).

3.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje

En la primera infancia, tiene lugar el perfeccionamiento progresivo de la actividad de la corteza cerebral y, por ende, del desarrollo cognitivo. Esto conduce a que los/as infantes conozcan y comprendan mejor el mundo en el que viven, así como a establecer relaciones mutuas importantes con su entorno social.

Gracias a la influencia del entorno, los/as niños/as de 1 a 3 años de edad asimilan un gran conjunto de conocimientos y de prácticas de la experiencia sociocultural acumulada. La primera forma de conocimiento es la representación mental⁵ del mundo que, inicialmente, está relacionada con un objeto o con un acontecimiento real percibido. Entre el primer y el tercer año de vida, cuando el pensamiento es práctico concreto, los conocimientos dependen de las acciones y de la experiencia perceptiva. Por tanto, las representaciones basadas en la percepción son fundamentales para generalizar las experiencias y para asimilar los conocimientos. En efecto, la habilidad de relacionar la experiencia del presente con las representaciones relevantes es una función cognitiva central en estos primeros años de vida. Poco a poco, el uso de procesos cognitivos conscientes se hace cada vez más importante. Así, en lugar de reaccionar simplemente al entorno, los/as niños/as empiezan a intentar resolver los problemas que el entorno les plantea.

En la misma línea, el notable desarrollo del lenguaje en este periodo juega un papel estructurador y condicionante del pensamiento (de hecho es su representación) e interviene en el control y en la organización de la acción motriz. Los componentes básicos de este desarrollo comprenden la formación del lenguaje, el desarrollo de la comprensión del lenguaje adulto (lenguaje pasivo) y el desarrollo del lenguaje propio de un/a niño/a (lenguaje activo). En esta etapa, los/as infantes no sólo aprenden a combinar fonemas (sonidos de las letras del lenguaje) en palabras y en oraciones, en secuencias comprensibles para los demás, sino que aprenden a conocer y a utilizar los significados compartidos socioculturalmente por su comunidad.

En síntesis, el desarrollo del lenguaje se caracteriza fundamentalmente por la adquisición de la lengua materna, que es compartida por medio del proceso comunicativo emocional con las personas adultas y estimula a los/as niños/as mediante el contacto con los objetos y la emisión de sonidos verbales y de gestos. En consecuencia, la comunicación debe coincidir con el sistema de lenguaje empleado por el núcleo familiar y por la comunidad de los/as infantes.

5. La representación mental es la interiorización o la visualización mental de los objetos y de las situaciones del entorno percibido.

El desarrollo psicomotor, por su parte, alude al desarrollo de las sensaciones y de los movimientos, siendo fundamental en los primeros años de vida. Efectivamente, el desarrollo sensoriomotor posibilita el establecimiento de un tono postural y de reacciones de equilibrio adecuadas, así como una buena coordinación y el control del cuerpo, la ubicación en el espacio y en el tiempo, la relación con el medio y la expresión para comunicar emociones, sentimientos, miedos y fantasías, entre otros aspectos.

Mediante los movimientos, los/as niños/as de 1 a 3 años pueden desplazarse, atender activamente y enriquecer el desarrollo de sus potencialidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. Esto ocurre cuando pueden manipular, explorar, conocer, expresar e interactuar con los objetos y con las personas que los/as rodean. Respecto a las tareas psicomotrices, que cada vez son más activas e independientes, éstas les permiten prepararse para ejecutar acciones más complejas, siempre en el marco del proceso de adaptación, de relación y de conocimiento de su entorno, de los objetos, del espacio y del tiempo, y tomando como punto de partida el cuerpo en movimiento.

La dimensión de desarrollo socioemocional está vinculada con la relación entre los/as infantes y las demás personas, y con la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria. Todo ello favorece el logro de la identidad personal y de la independencia, y estimula su comportamiento social mediante el establecimiento de vínculos afectivos que hacen referencia a los procesos de interacción y de comunicación que se dan entre las personas con las que se relacionan y se influyen mutuamente.

La estrecha relación entre el desarrollo cognitivo, el desarrollo psicomotor, el desarrollo lingüístico y el desarrollo socioemocional hace de esta etapa uno de los periodos más importantes para los/as infantes, dado que sienta las bases para el desarrollo socioemocional posterior. Las emociones se constituyen en la primera señal por medio de la cual ellos/as pueden expresarse, que se hacen más variadas en la medida en que su círculo de relaciones se torna más amplio. Cabe destacar que a partir de las emociones y de las interacciones con las demás personas se irán formando, poco a poco, los sentimientos, la moral, los valores y los principios éticos.

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Complete la siguiente tabla de acuerdo con la información obtenida según la edad y la dimensión para la etapa de la primera infancia.

| Dimensión | De 1 a 2 años | De 2 a 3 años |
|-----------|---------------|---------------|
| Cognitiva | | |

| | | |
|----------------|--|--|
| Del lenguaje | | |
| Psicomotriz | | |
| Socioemocional | | |

Actividad práctica 2

Para el criterio SER

¿Qué factores cree usted que juegan un papel importante en el proceso de crecimiento y de desarrollo infantil en la primera infancia? Justifique su respuesta.

[Discusión en grupo comunitario]

Actividad práctica 3

Para el criterio DECIDIR

De acuerdo con la lectura de este capítulo, determine cinco conductas que revelen dificultades en el desarrollo de un/a niño/a entre 1 y 3 años.

[Trabajo en grupo comunitario]

Actividad práctica 4

Para el criterio HACER

Describa y proponga un juego para un/a niño/a de 2 años y analice sus beneficios tomando como referencia la información desarrollada en este capítulo.

[Trabajo en grupo comunitario]

Bibliografía

- Barone, L. y colaboradores (2008). *La estimulación temprana y el desarrollo infantil*. Buenos Aires.
- Comisión de Educación Inicial del Ministerio de Educación (2007). *Fundamentos generales, fundamentos específicos y estructura general*.
- Papalia, D. y colaboradores (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. España.
- Smirnov, A. y colaboradores (1995). *Psicología*. México.
- Vidal, M. y colaboradores (2002). *Atención temprana*. Madrid.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.

4. Segunda infancia (de 3 a 6 años y 0 meses)

Resumen/introducción del tema

En este acápite, desarrollamos lo referido a la etapa de la segunda infancia, mostrando el avance gradual de los/as niños/as en las cuatro dimensiones estudiadas.

A nivel cognitivo, conoceremos el paso de los/as niños/as de 3 a 6 años a un pensamiento simbólico y a la realización de las operaciones lógicas, el surgimiento de la atención voluntaria o intencionada, la percepción vinculada a las vivencias y a las emociones propias, y el incremento de su capacidad para retener y evocar experiencias pasadas.

Respecto al desarrollo del lenguaje, veremos que los/as niños/as avanzan significativamente con un lenguaje más comprensible y con el uso de estructuras más complejas, dado que en esta etapa se adquiere el conocimiento básico del lenguaje infantil.

En cuanto al desarrollo psicomotor, que comprende el crecimiento físico, notaremos que se produce un crecimiento y un fortalecimiento general, gracias a que los huesos y los músculos de los/as niños/as se vuelven más fuertes y a que los sistemas de su cuerpo adquieren mayor vigor. Otro aspecto relevante será el mayor dominio de sus conductas motrices generales, que en la segunda infancia muestran una complejidad creciente, permitiéndoles una mayor coordinación entre lo que desean hacer y lo que son capaces de hacer. De hecho, en general, entre los 3 y los 6 años de edad, la destreza motriz avanza para sentar las bases de una mayor eficiencia motriz exigida en los deportes, en los bailes y en otras actividades.

A nivel socioemocional, descubriremos cómo destaca la tendencia de los/as niños/as a la autonomía y a la interiorización de las normas y de los valores sociales, así como



a la experimentación con sus propias conductas y con las de los demás. En esta etapa, la familia y otros agentes socializadores cobran importancia, constituyéndose en un referente para la conducta social de los/as niños/as.

También veremos que entre los 3 y los 6 años de edad el juego adquiere un matiz diferente, dado que representa símbolos y referentes transmitidos socialmente, como los héroes y los ídolos, entre otros. Así mismo, conoceremos la tendencia a diferenciar los juegos por sexo.

A manera de cierre, encontraremos un análisis sobre el avance de los/as infantes de este grupo de edad en los diferentes ámbitos de su desarrollo, cuyas características establecen determinadas condiciones para su aprendizaje.

4.1. El desarrollo cognitivo en la segunda infancia

La etapa infantil entre los 3 y los 6 años es un periodo muy importante del desarrollo del ser humano. Es el momento en que la estructura mental adquiere características propias que se reflejan en los procesos cognitivos. De hecho, a esa edad, los/as niños/as cuentan con un repertorio de capacidades básicas, construyen categorías sobre la realidad, resuelven problemas mediante el uso de principios o de reglas y utilizan diferentes estrategias para aprender algo nuevo.

4.1.1. La atención

En la segunda infancia, la atención se incrementa, al igual que la capacidad para seleccionar estímulos diferenciando los más importantes de aquellos que no lo son. Ciertamente, los/as niños/as se concentran en los estímulos importantes y captan los que más les interesan, en función de la situación que están viviendo; luego los procesan y mantienen su actividad en torno a ellos. Con esto, aparecen las bases de la atención voluntaria o intencionada, precisamente porque los/as infantes comienzan a supeditarse a las tareas o a los propósitos de sus actividades. Este aspecto se manifiesta, por ejemplo, en el tiempo de juego: a los 3 años, los juegos no duran más de 20 a 25 minutos, en tanto que a los 6 años pueden prolongarse por una hora o más (Smirnov y cols., 1995).

Si bien entre los 4 y los 5 años los/as niños/as muestran una constante y gran atención por lo que hacen, ésta puede ser fácilmente interferida cuando otras personas u objetos aparecen en su campo perceptivo, impidiéndoles que puedan mantener su atención durante mucho tiempo y en una misma dirección.

De los 5 a los 6 años, en cambio, la atención de los/as niños/as abarca varios campos perceptivos, posibilitándoles formar representaciones simbólicas y recordar experiencias pasadas que pueden expresar.

Hacia los 6 años de edad, el logro de los/as infantes está en el manejo de su atención de manera intencionada, que es una condición necesaria para el inicio de la educación primaria. En este periodo, el tiempo de atención desarrollado es aproximadamente y en promedio de 15 a 25 minutos.

4.1.2. La percepción

En la segunda infancia, debido a la experiencia que se va desarrollando con el contexto circundante, los/as niños/as comienzan a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también por medio del lenguaje. Además, al margen de ver los colores, las formas, los tamaños o las texturas, también perciben los objetos con un sentido y un significado. Dado que todo objeto percibido tiene un significado, su percepción depende directamente del grado de experiencia anterior con el entorno. Por otra parte, entre los 3 y los 6 años de edad, el mejor desempeño del proceso perceptivo está estrechamente vinculado a las emociones.

La característica principal de la percepción de los/as niños/as de este grupo de edad es el escaso detalle. Sin embargo, gradualmente van distinguiendo las características o las propiedades esenciales de los objetos, aunque todavía presentan dificultades en su percepción total. Un ejemplo de ello es el modo en el que los/as niños/as identifican las formas geométricas abstractas sencillas (círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo, entre otras), mediante las formas de objetos determinados: el círculo es una rueda, el cuadrado es un televisor, el triángulo es el techo de una casa, el rectángulo es una puerta, etcétera. Tal representación de las figuras es general y depende de su experiencia. Recién hacia los 6 años logran diferenciar correctamente esas figuras, al igual que su independencia de otras formas o signos.

Con relación a la percepción espacial, ésta es adquirida a medida que los/as niños/as se mueven en espacios cada vez mayores y más diversos, donde además pueden desplazarse por sí solos/as. La percepción de la perspectiva, en cambio, es adquirida recién hacia el final de esta etapa y puede empezar a manifestarse en los dibujos que los/as niños/as elaboran.

La percepción del tiempo es más compleja, por lo que solamente alrededor de los 4 años de edad los/as niños/as pueden utilizar correctamente algunos conceptos temporales, entre ellos: ayer, hoy, mañana, antes y después (Smirnov y cols., 1995).

4.1.3. La memoria

De los 3 a los 6 años, los/as niños/as desarrollan su capacidad para retener y evocar información previamente aprendida; es decir, su aptitud memorística se incrementa. Uno de los aspectos que favorece este avance es su capacidad de reconocimiento, entendida como la capacidad para identificar algo con lo que anteriormente se tuvo contacto real.



En contraste, el recordar todavía no se desarrolla plenamente en esta etapa, por lo que ambas capacidades [reconocer y recordar] dependerán de cuán cercana haya sido su experiencia con el objeto. De ahí que los/as niños/as tendrán mayor capacidad de recuerdo en función de una mayor vivencia.

En esta etapa, caracterizada por la experimentación, la memoria aún es de tipo objetiva o concreta. Es decir, los/as niños/as recuerdan mejor los objetos, los dibujos o las imágenes con los que han experimentado que las palabras. Su memoria se apoya, por tanto, en la percepción de las relaciones concretas entre objetos (Smirnov y cols., 1995).

Al inicio de la segunda infancia, la memoria todavía es involuntaria y sin un propósito específico. Recién hacia los 4 o los 5 años de edad, los/as niños/as empiezan a almacenar voluntariamente aquello que les interesa.

Otra cualidad desarrollada entre los 3 y los 6 años es la memoria lógico-verbal. Ésta se inicia a medida que los/as niños/as van mejorando el uso del lenguaje y está ligada a su experiencia. Con la adquisición de esta capacidad, los/as infantes logran recordar mejor los cuentos, las descripciones y las canciones más representativas, ya sea con un sentido emocional o según sus intereses (por ejemplo, las reglas de un juego que les gusta).

Igualmente, el almacenamiento del vocabulario en la memoria cobra gran importancia en esta etapa, en función de la cada vez mayor adquisición del lenguaje. De ahí que los/as niños/as ya pueden almacenar fácilmente nuevas palabras y sus combinaciones, así como el ritmo de los sonidos y la rima. Por esa razón, recuerdan con facilidad los versos de poemas y de canciones.

4.1.4. El pensamiento (razonamiento)

Entre los 3 y los 6 años, los/as niños/as pasan de procesos cognitivos basados fundamentalmente en el egocentrismo y de la incapacidad de asumir la perspectiva del otro a interactuar con el entorno y a trascenderse a sí mismos/as. Este abrirse al mundo ocurre a partir de los estímulos recibidos de una forma no sólo experimental, sino mediante un trabajo mental que les permite comprender y modificar sus esquemas de pensamiento conforme a los elementos que recogen del entorno.

Las principales características del pensamiento entre los 3 y los 4 años son:

- **La experimentación:** Los/as niños/as necesitan experimentar con los objetos de su interacción para conocer sus características y su funcionalidad. De esa manera, inician la representación mental de la realidad y del entorno con el que experimentan.
- **La persistencia del ensayo y del error:** Esto ocurre como estrategia de experimentación, aunque disminuye gradualmente a medida que aumenta la capacidad de representación de los/as infantes.

- **La centración:** Al experimentar con los objetos, los/as niños/as se fijan en un solo aspecto y dejan de lado los otros. Con ello, también agrupan objetos siguiendo un único atributo.
- **El animismo:** Esto significa que los/as infantes dan vida a los objetos inanimados.
- **La relación causa y efecto:** Para los/as niños/as de la segunda infancia, las causas y los efectos se dan yuxtapuestos, sin una explicación de esa relación. Por tanto, sólo suceden. Es decir, no existe una causa o un efecto específico.
- **El pensamiento irreversible (lineal):** Si bien los/as niños/as tiene la capacidad para pensar de modo simbólico, dicha capacidad aún está limitada porque su pensamiento sólo se da en una dirección. Por tal razón, no logran imaginar la manera de revertir, por ejemplo, los pasos de una tarea.
- **Fase intuitiva del pensamiento:** Se trata de una antesala para que los/as infantes lleguen a la etapa preoperacional.

Entre los 4 y los 5 años de edad, las características anteriores se mantienen en esencia y los avances se manifiestan en los siguientes aspectos:

- **El inicio de la etapa preoperacional:** Los/as niños/as inician el uso del dibujo, de las palabras y de los gestos, así como de ciertas representaciones mentales, para pensar sobre las cosas y las acciones. En este estadio, la experimentación ya no es solamente física, sino también mental.
- **La aparición de la pregunta *por qué*:** Esto se da como indicador del razonamiento de causales simples. Así, los/as niños/as ya son capaces de entender las relaciones de causa y efecto, aunque todavía confunden lo real con la fantasía.
- **El paso al razonamiento transductivo:** Si bien en la segunda infancia los/as niños/as aún no son capaces de comprender los objetos en su totalidad y se guían por las partes, su razonamiento ya tiene en cuenta un aspecto de un suceso y lo relacionan con otro aspecto particular de otro suceso. Sin embargo, todavía no logran considerar lo general.

Hacia los 6 años, la representación mental del mundo en los/as niños/as se enriquece con el entorno social inmediato, que comienza a ser fuente de conocimiento. De ese modo, también se inicia la descentración, por lo que ya empiezan a considerar la perspectiva de las demás personas. A esa edad, mediante la experimentación, los/as niños/as buscan soluciones nuevas a sus equívocos, dando lugar a formas sencillas de razonamiento lógico en base a la sistematización y a la generalización de los hechos y a la reconstrucción de las generalizaciones. En los/as preescolares más pequeños/as, en cambio, las generalizaciones se sustentan principalmente en la función que los objetos comparten entre sí (por ejemplo, para qué sirven los cubiertos o la vestimenta) y en la manera de utilizarlos. Esa generalización se eleva poco a poco a un nivel más alto y empieza a basarse en los rasgos o en los signos más relevantes de los objetos y de los acontecimientos (Smirnov y cols., 1995).

De igual modo, a los 6 años, aparecen la diferenciación y la categorización amplia de los objetos o de los fenómenos, como sucede cuando los/as niños/as diferencian y agrupan



animales domésticos y salvajes, lo animado y lo inanimado, los objetos de la naturaleza y los elaborados por el ser humano. Sobre esa base, los/as niños/as empiezan a desarrollar su capacidad para comparar y juzgar, hecho que muestra los rudimentos del uso de los pensamientos abstractos, aunque sus conclusiones sean muchas veces equivocadas: por ejemplo, cuando comparan y agrupan los dibujos de un auto, de un minibús, de un caballo y de una bicicleta, indicando que todos sirven para trasladarse, aunque las características físicas de cada uno difieran.

4.2. El desarrollo del lenguaje en la segunda infancia

Durante la segunda infancia, los/as niños/as avanzan ampliamente respecto a la adquisición del lenguaje, que cada vez se hace más comprensible, en tanto que la estructura que utilizan se vuelve más compleja. Es al finalizar esta etapa (6 años) que los/as infantes alcanzan la estructura básica del lenguaje.

En términos del desarrollo del lenguaje, las principales características de este periodo son: actitud positiva de los/as niños/as para la utilización del lenguaje y de su idioma, la asimilación intensa de vocabulario y la adquisición de las propiedades formales del lenguaje en sus componentes fonético, semántico, morfosintáctico y pragmático. Tales características constituyen la base para el posterior aprendizaje de la lectura y de la escritura (Papalia y cols., 2009).

A los 3 años de edad, el vocabulario expresivo de los/as niños/as se incrementa, favoreciendo su lenguaje oral en general; de hecho, un/a niño/a promedio sabe y puede utilizar entre 900 y mil palabras (Papalia y cols., 2009). Por otra parte, la estructura gramatical que utilizan es simple, observable en la formulación de oraciones cortas directas. También empiezan a utilizar los plurales, los pronombres posesivos y el pretérito; conocen algunos pronombres, entre ellos “yo”, “tú” y “nosotros”, que los/as ayudan a tomar conciencia de los objetos y a separarse de ellos y del mundo circundante; y emplean algunos adjetivos y algunas preposiciones. En general, sus oraciones son de tipo declarativo y pueden plantear y contestar preguntas relativas a qué, cómo, dónde y por qué. Con relación a la pronunciación, a esa edad, se espera la adquisición fonética de las letras “r” (simple), “ch”, “d”, “g” y “f”. Progresivamente, también van teniendo un lenguaje algo más estructurado y su capacidad de comprensión se va ampliando.

Para los 4 años de edad, ya se produce un abandono progresivo del lenguaje infantil, por lo que paulatinamente las construcciones de los/as niños/as son más cercanas al lenguaje adulto. En este periodo, su expresión oral se enriquece y su vocabulario aumenta significativamente, alcanzando las 1.600 palabras. Así mismo, logran la comprensión de conceptos de espacio, de tiempo y de número, que también favorece la organización del lenguaje. Igualmente, la estructura gramatical se complejiza con la incorporación de nuevos elementos gramaticales, como las oraciones subordinadas simples. Respecto a la pronunciación, a partir de los 4 años y hasta los 6, los/as infantes avanzan hacia una diferenciación fonética completa; es decir, la percepción y la producción de sonidos en su

propia lengua es correcta. Dicho desarrollo fonético les permite articular los siguientes sonidos: “r” (múltiple), “s”, “z”, “ll”, “y”, y los grupos consonánticos “cr” y “cl”.

Entre los 5 y los 6 años de edad, los/as niños/as adquieren las estructuras básicas del lenguaje infantil e inician un proceso de consolidación de aprendizajes que les permitirán establecer una comunicación oral fluida e inteligible con su entorno social. A su vez, su vocabulario expresivo alcanza las 2.000 palabras, hacia los 5 años, y las 2.500 palabras, hacia los 6 años. Esto les permite expresarse con mayor soltura y claridad en sus enunciados. Por otra parte, son capaces de estructurar frases extensas (de seis a ocho palabras) y más complejas, utilizando recursos de conexión, entre ellos el conector “y”. También disfrutan del juego lingüístico, se interesan por el significado de nuevas palabras, experimentan con las palabras y aprenden canciones y refranes, entre otros. La capacidad de imitación de esta etapa también se refleja en su habla, que incorpora fácilmente palabras y frases del entorno adulto. En este periodo, los/as niños/as alcanzan un adecuado desarrollo motor a nivel de los órganos fonoarticuladores (labios, lengua, paladar, dientes, etcétera), que favorece la correcta articulación de los sonidos.

Al concluir la segunda infancia, los/as niños/as desarrollan una adecuada competencia lingüística y comunicativa que les permite desenvolverse en diferentes contextos, como la familia, la escuela y el barrio, entre otros, donde pueden expresar de manera clara sus deseos, sus opiniones o sus pedidos.

4.3. El desarrollo psicomotor en la segunda infancia

4.3.1. Crecimiento y cambios físicos

Entre los 3 y los 6 años de edad, progresan rápidamente la coordinación y el desarrollo muscular. De hecho, las características físicas de los/as niños/as adquieren una apariencia más saludable, por lo que se tornan más atléticos/as: el tronco y las extremidades superiores e inferiores se alargan, el abdomen grande propio de los tres primeros años de vida se reduce y los sistemas esquelético y muscular evolucionan, mostrando mayor fortaleza del cuerpo. De igual modo, los sistemas respiratorio y circulatorio se vigorizan. En este periodo, el crecimiento ingresa a un ritmo lento y estable, con un avance progresivo que sucede como se describe a continuación.

A partir de los 3 años de edad, hasta aproximadamente los 6 años, el incremento del peso alcanza los 25 kilogramos, en tanto que la talla aumenta aproximadamente 50 centímetros. Esos cambios se diferencian según el sexo, siendo los varones algo más altos y pesados que las mujeres. La estatura referencial oscila entre 95 y 110 centímetros de talla, y entre 14,5 y 19 kilogramos de peso. Paralelamente, todos los sistemas del cuerpo humano (respiratorio, muscular, óseo, nervioso y circulatorio, entre otros) se encuentran en un proceso de maduración, etapa en la también aparece la dentición (Flor y otros, 2004).

En la segunda infancia, el crecimiento físico está directamente relacionado con la calidad de vida del entorno familiar y social de los/as niños/as, y con cuán saludable y estimulante



sea el contexto en el que se desenvuelven. En efecto, en ese periodo, adquiere especial importancia la nutrición, que deberá proporcionar los aportes energéticos necesarios para promover un crecimiento saludable: en promedio, un/a niño/a de 4 a 6 años necesita un aporte energético de 1.800 kilocalorías diarias.

4.3.2. Desarrollo psicomotor

Entre los 3 y los 6 años de edad, el desarrollo psicomotor está determinado por la maduración nerviosa. Ésta establece coordinaciones globales importantes, gracias a las cuales un/a niño/a se hace "preciso, corre a buena velocidad, cambia de dirección bruscamente, coordina bien sus saltos, salta en profundidad con altura, pasa y recibe los objetos, patea la pelota fuerte y con dirección, corre con ritmo, combina carrera con lanzamiento, camina sobre línea desarrollando así el equilibrio" (González y Gómez, 1999:9). Se trata de una etapa de consolidación de los movimientos tanto gruesos como finos.

De los 3 a los 4 años, los/as niños/as se sienten autónomos en sus desplazamientos, dominan la marcha, controlan su cuerpo y son conscientes de sus posibilidades de actuación voluntaria. Igualmente, comienzan a darse cuenta de sus destrezas manipulativas, dominan la pinza índice-pulgar y manejan con soltura objetos más pequeños. Así mismo, integran las posibilidades motrices de las principales partes de sus cuerpos, mediante movimientos de la cabeza, con el tronco y con las extremidades, y por medio de juegos. También descubren la noción de profundidad a través de sus propios movimientos y reconocen los conceptos arriba-abajo, encima-debajo, alto-bajo.

Los/as niños/as de 4 a 5 años, igualmente, siguen consolidando el dominio y el control de sus movimientos. En efecto, a nivel perceptivo, sus avances les permiten adquirir mayor conocimiento del entorno. A esas edades, si bien se observa un esquema corporal incipiente, los/as infantes comienzan a darse cuenta de sus posibilidades comunicativas mediante el gesto y el movimiento de las distintas partes de sus cuerpos. Al mismo tiempo, van mostrando la tendencia lateral, prueban su habilidad y su destreza con una mano u otra o con un pie u otro. Su destreza manipulativa también se enriquece, incorporando las características básicas de los objetos y aquello que pueden hacer con sus manos, como atornillar objetos con rosca. Esto se refleja en el dominio de las posibilidades que les da el manejo del lápiz, descubriendo otro campo de interés; aunque sus trazos aún son grandes, ya pueden dibujar una cruz, copiar figuras simples y grandes, como un cuadrado o un árbol, y también logran dibujar la figura humana con palotes.

Entre los 5 y los 6 años, los/as infantes adquieren un control motor generalizado y tienen mayor seguridad en la carrera, en el salto y en el ritmo. También son capaces de adecuar la fuerza y la precisión en actividades de coordinación visomanual y de motricidad fina. A su vez, la tendencia lateral se consolida y se reconoce casi en su totalidad y por completo el esquema corporal. Entre otras cosas, ya son capaces de anticiparse a situaciones de realización; esto se observa en el armado de rompecabezas o en los juegos de construcción. Por otra parte, comienzan a relacionar el paso del tiempo por medio de puntos re-

ferenciales e interiorizan conceptos de velocidad [lento-rápido], de duración [largo-corto] y de intensidad [fuerte-suave], y consolidan los conceptos relativos al antes y al después.

Considerando los avances en este periodo de edad, es importante potenciar un desarrollo motor y perceptivo armónico, de manera que puedan prepararse las condiciones necesarias para iniciar el aprendizaje en interacción con otros procesos cognitivos.

4.4. El desarrollo socioemocional en la segunda infancia

Debido a las características propias de la edad, entre los 3 y los 6 años, los/as niños/as muestran una marcada tendencia a la autonomía y a la interiorización de las normas y de los valores sociales. Al aprender de la experimentación social, es decir, de la comprensión de los efectos de su propia conducta y la de los demás, los/as niños/as salen de sí mismos/as y establecen su propio modo de relacionamiento social. En este periodo, el rol de la familia y de otras personas cercanas es vital, puesto que son las encargadas de moldear la conducta social de los/as infantes.

A lo anterior se suma la ampliación de los agentes de socialización, que no son solamente la familia y el entorno más cercano, sino también la escuela; es decir, los/as otros/as niños/as y las personas adultas que no suelen estar habitualmente en el contexto familiar de los/as infantes. A partir de ello, surgen la pertenencia a un grupo y el aprendizaje de estar y de ser en el grupo. Esto da a los/as niños/as nuevos aprendizajes, pues les permite descubrir amigos/as y, con ellos/as, diferentes sentimientos y emociones, como los celos, la competitividad, el miedo, la amistad y la confianza, que necesariamente orientan hacia un crecimiento personal.

En esta etapa, el desarrollo socioemocional también está influido por otro agente importante de socialización: los medios de comunicación. El acceso a ellos, de hecho, potencia el conocimiento de los valores y de las normas sociales. En ese sentido, resulta útil secuenciar este tipo de desarrollo en función de la edad, ya que no debemos olvidar que cada momento del desarrollo conlleva procesos cognitivos y de lenguaje que son mutuamente influyentes.

Entre los 3 y los 4 años, si bien los/as niños/as manifiestan un fuerte deseo de independencia, se enfrentan con las normas sociales debido a que se guían más por sus intereses. Recordemos que a esa edad se inicia el entrenamiento en las habilidades sociales mediante la imitación a las personas adultas y la identificación con ellas, que se constituyen en un signo de adaptación al contexto. Ciertamente, en el juego, los/as niños/as asumen roles familiares o adultos. En la segunda infancia, el estado emocional está fuertemente vinculado al estado físico; por tanto, los/as niños/as establecen vínculos de amistad con las personas a las que les gusta hacer lo mismo que a ellos/as. Otra característica de esta edad es que a los/as infantes todavía les resulta difícil controlar sus emociones básicas y les cuesta esperar turnos para interactuar.



Alrededor de los 4 y de los 5 años, los/as niños/as empiezan a valorar su grupo de amigos/as y quieren ser como ellos/as. Así mismo, se manifiesta la competitividad, por lo que buscan destacarse e inician la división de grupos por sexo, dando lugar a un nuevo proceso de identificación.

Después de los 5 años, en cambio, comienzan a controlar sus emociones e intentan equilibrar su deseo de autonomía con los deseos de la familia o de otros adultos. También son capaces de respetar los derechos de los demás y de defender los suyos, así como de conformar grupos de amigos/as siguiendo un propósito y según las normas creadas por ellos/as mismos/as. El juego ya no es solamente de imitación de roles familiares, sino de representación de figuras simbólicas de poder (héroes e ídolos extraídos de su entorno social). Así mismo, los juegos son diferenciados: los de niñas y los de niños. Las nuevas emociones que aparecen en esta etapa son la curiosidad, la ira y la frustración, en tanto que los sentimientos que se empiezan a experimentar tienen que ver con la vergüenza y el orgullo. Por otra parte, los/as niños/as de esta edad encuentran interés y gusto para desarrollar su creatividad, al tiempo que muestran agrado con el resultado de sus actividades y los comparan con los de sus amigos/as. En esta etapa, suelen usar más palabras para expresar sus deseos, sus sentimientos y sus dificultades. También manifiestan interés por su propio cuerpo; de hecho, están interesados/as en las diferencias entre mujeres y hombres, y en cómo nacen los/as bebés.

4.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje

La etapa de 3 a 6 años se considera como un periodo global de aprendizaje. En ella, las personas adultas, ya sea del entorno familiar, del contexto escolar o de otro ámbito, se constituyen en actores/as importantes que promueven el desarrollo general de los/as niños/as.

En estos tres años de desarrollo, los/as niños/as logran capacidades cognitivas importantes para su aprendizaje: mejoran su memoria y son capaces de retener y de evocar conocimientos basados en su experiencia. Igualmente, se observa un incremento en su atención, que se centra en un estímulo identificado como importante, dejando de lado los demás. De la misma manera, mejoran su capacidad de razonamiento, desde los esquemas de acción interiorizados hasta la capacidad para inferir soluciones ante situaciones diversas, desplegando medios y estrategias creados por ellos/as mismos/as. También se inicia el pensamiento lógico, por lo que ya pueden realizar actividades bajo criterios de secuenciación.

Por otra parte, el desarrollo físico en la segunda infancia se va desacelerando y tiende a la proporcionalidad. A nivel psicomotor, por ejemplo, dicho desarrollo se caracteriza por la exploración, la toma de conciencia y, finalmente, la coordinación de movimientos. Esos tres aspectos favorecen la autonomía de los/as niños/as y los/as predisponen para futuros

aprendizajes. De igual modo, entre los 3 y los 6 años de edad, se desarrollan el esquema corporal y las nociones de espacio y de tiempo, se define la tendencia lateral, mejora la habilidad motriz fina, se produce un mayor contacto y se incrementa la adaptación al entorno inmediato. También se desarrollan el dibujo y el juego simbólico.

En el área del lenguaje, esta etapa se caracteriza por la adquisición del lenguaje básico, por el repertorio fonético completo, por el crecimiento notable del vocabulario expresivo y por la estructuración y la organización de frases largas, con subordinadas simples y oraciones coordinadas. Al finalizar este periodo del desarrollo, y con el acceso a la lectoescritura, el uso del lenguaje de los/as niños/as adquiere otra dimensión que está relacionada con lo cultural, hecho que les permite mejorar su competencia lingüística.

En el área social, los/as niños/as de 3 a 6 años van adquiriendo diferentes modos de relacionamiento con su grupo de iguales y con las demás personas. En esta etapa, los/as infantes interiorizan y aceptan distintos agentes de socialización, y aprenden e incorporan normas sociales desde su grupo hasta el entorno social mayor. También aprenden a regular sus impulsos frente a las exigencias y a las demandas de los demás. En cuanto a las nuevas emociones y a los nuevos sentimientos que van surgiendo, éstos les permiten fortalecer tanto su personalidad como sus vínculos sociales. En ese aspecto, las personas adultas cobran mayor influencia para el desarrollo favorable de los/as niños/as, ya que en muchos casos son su modelo y su referente social.

Otro rasgo importante de la segunda infancia para favorecer el aprendizaje es la tendencia de los/as niños/as a destacarse y a ser protagonistas de sus propios aprendizajes. De ahí que aprenden por iniciativa e interés propios, descubriendo, explorando, manipulando, oliendo, tocando, escuchando y mirando, principalmente.

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Centralice la información de este capítulo en la siguiente tabla:

| Dimensión | De 3 a 4 años | De 4 a 5 años | De 5 a 6 años |
|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Cognitiva | | | |
| Del lenguaje | | | |

| | | | |
|----------------|--|--|--|
| Psicomotriz | | | |
| Socioemocional | | | |

Actividad práctica 2

Para el criterio SABER

Explique cómo se desarrollan el aprendizaje y la socialización durante la segunda infancia.

Actividad práctica 3

Para el criterio SER

¿Cómo podría darse cuenta el/la maestro/a del tipo de pensamiento de su estudiante de 3 a 6 años? ¿Qué elementos deberá considerar para determinar si un/a niño/a responde a un esquema preoperacional?

[Discusión en grupo comunitario]

Actividad práctica 4

Para el criterio HACER

Describa y proponga tres actividades que permitan desarrollar la capacidad de razonamiento y tres actividades que posibiliten el desarrollo del lenguaje, considerando las características de esta etapa [de 3 a 6 años de edad].

[Trabajo en grupo comunitario]

Actividad práctica 5

Para el criterio DECIDIR

En la segunda infancia, los/as niños/as aún tienden a ser egocéntricos y comienzan a tener dificultades para ver desde un punto de vista que no sea propio. ¿Qué haría usted, como maestro/a, al percibir esta dificultad en sus estudiantes?

[Trabajo en grupo comunitario]

Bibliografía

- Antolin, M. *La estimulación temprana y el desarrollo infantil*.
- Flor, I. y otros (2004). *Manual de educación física, deportes y recreación por edades*. Madrid.
- Gonzales, L.E. y Gómez, J. (1999). *La educación física en la primera infancia*. Buenos Aires.
- Papalia, D. y colaboradores (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. España.
- Smirnov, A. y colaboradores (1995). *Psicología*. México.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.

5. Tercera infancia (de 6 a 9 años y 0 meses)

Resumen/introducción del tema

En este apartado, nos referiremos a las características y a los cambios generales que se dan en la tercera infancia, específicamente en las dimensiones cognitiva, de lenguaje, psicomotriz y socioemocional.

La tercera infancia comprende el desarrollo de los/as niños/as desde los 6 hasta los 9 años. Es considerada también como la etapa escolar. En ella, se adquieren muchas destrezas y habilidades que serán la base para el desarrollo integral a lo largo de la vida. Esta fase marca, sin lugar a dudas, un cambio transcendental en los/as niños/as, puesto que superan el egocentrismo para iniciar una nueva fase de socialización.

Para esta etapa, conoceremos cómo el desarrollo cognitivo se torna transcendental, por medio de la adquisición de las nociones de conservación, de clasificación, de seriación, de número, de tiempo y de espacio. También encontraremos las características de los diferentes tipos de memoria.

Acerca del desarrollo del lenguaje entre los 6 y los 9 años, veremos que éste ayuda en la adquisición de la conciencia fonológica, sintáctica y semántica, además de la pragmática, que se constituyen en el cimiento para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, procesos en los que están involucrados la decodificación y el lenguaje integral.

También indagaremos sobre las características del desarrollo motor y del crecimiento físico de los/as niños/as de 6 a 9 años, explicando las habilidades y las destrezas

que ellos/as alcanzan en esta etapa, y haciendo hincapié en la psicomotricidad como proceso importante para la escritura.

Respecto al desarrollo socioemocional, observaremos que está estrechamente relacionado con la autoestima de los/as niños/as, en la que también juegan un rol muy importante el grupo de pares, la familia y la escuela. Esta última, de una u otra manera, es la que influye grandemente en su formación integral.

En la parte de análisis, comprenderemos las necesidades y los intereses que tienen los/as niños/as en esta etapa de vida, al igual que el rol de la familia, del grupo de pares y de la escuela para su desarrollo.

Desde el nacimiento, todas las áreas del desarrollo humano van evolucionando y se van implicando entre sí. De hecho, cada dimensión tiene cierta primacía en las diferentes etapas, como veremos seguidamente:

- Durante el primer y el segundo año de vida, después del nacimiento, el desarrollo motor grueso y el desarrollo motor fino destacan sobre los otros.
- Alrededor del primer año y medio y hasta los 3 años de edad, son el lenguaje, la socialización, la afectividad y la cognición los que sobresalen en el ámbito del desarrollo humano.
- Entre los 3 años y medio y los 6 años, el desarrollo general está marcado por avances considerables en la cognición, en el lenguaje y en lo socioemocional.
- A partir de los 7 años de edad y hasta la adolescencia, el desarrollo se manifiesta a nivel del pensamiento y de la afectividad, aspectos que matizan los aprendizajes propios de cada etapa.

5.1. El desarrollo cognitivo en la tercera infancia

A partir de los 6 años, se inicia un periodo de cristalización del desarrollo. Esto se advierte en el ritmo uniforme que éste adquiere, permitiendo predecir sobre futuras características para el periodo de la adolescencia. Si bien entre los 6 y los 9 años de edad la familia continúa con su rol importante en el desarrollo de los/as niños/as, la escuela se suma como contribución significativa para el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas.

5.1.1. La atención

Entre los 6 y los 9 años, la atención de los/as niños/as es más controlada, adaptada y planificada, por lo que su desarrollo cognitivo progresa (aproximadamente hasta los 12 años) en función de las siguientes cuatro formas:

- **Información exclusiva:** Los/as niños/as desarrollan la habilidad para separar la información relevante de la irrelevante.

- **Atención selectiva:** Los/as niños/as mejoran su capacidad para responder solamente a aquellos aspectos importantes para la solución de un problema. Esto les permite aprender de manera más eficiente y efectiva, de acuerdo con su edad.
- **Flexibilidad de la atención:** Los/as niños/as pueden desviar la atención dada a una característica de un problema hacia otro. Se trata de un cambio de enfoque en la atención. Este proceso se acrecienta a medida que avanzan en su desarrollo.
- **Reducción de las percepciones predominantes:** Se refiere al desplazamiento de los procesos atencionales de los/as niños/as, separándolos/as de las propiedades físicas salientes de los estímulos. De ahí que su atención vaya más allá del color, de la forma, del tamaño y del brillo, para orientarse a otras propiedades, entre ellas la orientación de los objetos en el espacio.

En la tercera infancia, los/as niños/as son capaces de mantener su atención en lo que les interesa por mucho más tiempo que en las etapas anteriores. Sin embargo, normalmente, ese interés disminuye pronto si no existe una motivación que lo sostenga, provocando incluso que la atención desaparezca.

5.1.2. La percepción

Sin duda alguna, la percepción influye en gran medida y está influida por las dimensiones socioemocional, psicomotriz, cognitiva y del lenguaje. Es precisamente en la tercera infancia que dicha implicancia cobra mayor sentido, debido al surgimiento de otros elementos en el aprendizaje y en el conocimiento académico.

Como observamos hasta este momento del desarrollo humano, la percepción de los/as niños/as avanza como actividad orientada: va de la acción objetiva práctica al juego y a la actividad creadora, hasta convertirse en actividad independiente de observación.

Entre los 6 y los 9 años de edad, los procesos perceptivos se amplían y se tornan más complejos. Así, los/as niños/as son capaces de extraer mayor información del medio que los/as rodea, enriqueciendo su estructura cognitiva. Uno de los procesos de avance en esta etapa está relacionado con la percepción visual. Efectivamente, alrededor de los 7 años, los/as niños/as desarrollan la capacidad para diferenciar las características del entorno. De ahí que al percibir la forma de los objetos y mediante la constancia perceptual ya tengan la capacidad para distinguir los detalles de tales objetos. Igualmente, en este periodo, comienzan a relacionar las partes y el todo, aunque para ello aún dependan de la experimentación y de su conocimiento. Es decir, logran percibir un objeto por sus partes cuando éste es desconocido y son capaces de percibir el todo cuando se trata de un objeto conocido.

De igual manera, tanto la adquisición de la percepción del espacio y de las relaciones espaciales (la habilidad de orientación del cuerpo en el espacio y la percepción de los objetos con relación a uno/a mismo/a y a otros objetos) como la percepción del tiempo (habilidad basada en la lógica de conexión temporal de sucesos o de hechos) son condiciones importantes que enriquecen toda la actividad cognoscitiva de los/as niños/as en la tercera infancia.



La percepción auditiva también se incrementa entre los 6 y los 9 años, hecho que se presenta en habilidades como la memoria secuencial auditiva, que permite a los/as niños/as recordar elementos presentados en un orden específico, en la capacidad para dirigir su atención hacia estímulos auditivos relevantes y tanto en la comprensión como en la asimilación de combinaciones de sonidos para formar un todo.

La trayectoria del desarrollo perceptivo en la tercera infancia es asumida como una tarea de perfeccionamiento del proceso de análisis y de síntesis de la realidad. Como resultado, los/as niños/as comienzan a ver el mundo bajo la forma de un cuadro único y complejo.

5.1.3. La de memoria

La característica de la memoria en esta etapa del desarrollo humano está relacionada con la memoria de conocimiento, que es un aspecto esencial en los procesos de aprendizaje. La capacidad de memorizar aumenta significativamente alrededor de los 6 y de los 7 años. Este avance tiene lugar debido al incremento de estrategias de codificación de la información obtenida, como la recitación, la asociación, la elaboración y el agrupamiento de la información, entre otras. A esa edad, los/as niños/as pueden memorizar toda clase de datos y se interesan por temas inusuales, como los animales extraños y los tiempos prehistóricos, por citar algunos. También son capaces de retener información abundante, como canciones, anuncios, nombres de compañeros/as y fechas. Es el momento idóneo para aprender las tablas de multiplicar, los nombres de ríos o de ciudades, definiciones y poesías, entre otros contenidos.

El contexto escolar en el que los/as niños/as de 6 a 9 años se encuentran los/as obliga a concentrarse más en sus acciones y en sus percepciones, situación que a su vez mejora el proceso de retención de información. Para explicar el hecho de que parte de la información adquirida es rápidamente olvidada, mientras que otra es permanentemente retenida, algunos psicólogos llegaron a distinguir y a analizar distintos niveles en la memoria. Cada uno de ellos funciona y posee características propias, como veremos en la siguiente tabla.

Tabla N° 7: Características de los niveles de memoria en la tercera infancia

| Memoria sensorial | Memoria a corto plazo | Memoria a largo plazo |
|--|--|---|
| Es la información que se retiene durante muy pocos segundos, una vez que los objetos han desaparecido del campo perceptivo. Se capta mediante los sentidos de la vista, del oído, del gusto y del tacto. | Es la memoria que fija mentalmente la información durante el tiempo justo para poder utilizarla. Si en ese lapso no se realiza ningún tipo de elaboración, desaparece para dar paso a otra información. Por ejemplo: memorizar un número de teléfono hasta que se lo marca; luego, se lo olvida. | Es la capacidad de retener información por mucho tiempo, lo que permite el recuerdo y la reproducción en cualquier momento. Aumenta rápidamente durante la niñez y continúa incrementándose hasta la juventud. Varía en función de los intereses de los/as niños/as y de sus estados emocionales. |

Fuente: Elaboración propia.

5.1.4. El pensamiento [razonamiento]

A partir de los 7 años, se produce un cambio cualitativo en el desarrollo: se evidencia un avance del pensamiento prelógico al pensamiento lógico. Según Piaget, a esa edad, los/as niños/as se encuentran en el subperíodo de las operaciones concretas, por lo que ya son capaces de realizar operaciones lógicas, aunque todavía ligadas a objetos concretos. Es decir, sólo pueden razonar acerca de las cosas con las que tienen experiencia personal directa y piensan apoyándose en lo que ven y en lo que manipulan. Esta posibilidad de las operaciones concretas viene dada por la conquista del esquema fundamental del pensamiento: la reversibilidad.

En la tercera infancia, se dejan el egocentrismo y el esquema perceptivo infantil. En consecuencia, los/as niños/as ya no se guían sólo por las características sobresalientes, sino que pueden desviar su atención hacia otras características relevantes para la solución de un problema. También aprenden a establecer relaciones, pueden agrupar cosas semejantes [clasificar] y ordenar cosas diferentes [estableciendo relaciones], al igual que adquieren las nociones de número y de orden.

Los/as niños/as de 6 a 9 años, aproximadamente, desarrollan las nociones de conservación, de seriación, de clasificación, de número, de espacio y de causalidad (Piaget e Inhelder, 2007), cada una con características diferentes.

Esquema N° 1: Características del pensamiento en la tercera infancia

| | |
|-----------------------------|--|
| Conservación | Comprenden la noción de conservación de la sustancia, en proceso para comprender la noción de conservación del peso. También comprenden los principios de identidad y de reversibilidad. |
| Seriación | Pueden ordenar y comparar los elementos según sus dimensiones, de grande a pequeño o a la inversa. Realizan el proceso de transitividad. |
| Clasificación | Pueden realizar agrupaciones de elementos, de acuerdo con sus características. |
| Número | Pueden contar y descontar números, y realizan operaciones básicas de suma y de resta por medio de aplicaciones concretas. |
| Espacio y causalidad | Tienen una idea más clara de la distancia existente entre un sitio y otro. Pueden emitir juicios en cuanto a causa y a efecto. |

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, todavía tienen dificultades para manejar conceptos relativos a la velocidad, a la densidad y al volumen, que en realidad son datos abstractos que se irán consolidando en la siguiente etapa de su desarrollo.

La característica central del pensamiento entre los 6 y los 9 años es la búsqueda de explicaciones lógicas a los hechos que se observan. De ahí que los/as niños/as de esas edades traten de entender y de explicar cómo el todo está compuesto por partes. Un reflejo de esto es el gusto por los rompecabezas y por los juegos de construcción.

5.2. El desarrollo del lenguaje en la tercera infancia

Con relación al desarrollo del lenguaje en la tercera infancia, se sabe que los/as niños/as adquieren mayor capacidad en su lenguaje. Es decir, tienen la facilidad para comprender e interpretar la comunicación no solamente oral, sino también escrita.

En esta etapa, se observa un progreso muy evidente en cuanto al lenguaje. En efecto, el avance en la adquisición de vocabulario es sorprendente: "Los niños de seis años de edad ya entienden alrededor de 10.000 palabras y a los 10 años, comprenden 40.000 palabras aproximadamente" (Shaffer, 2000:382). Este hecho favorece enormemente su competencia lingüística. Se estima que cada año los/as niños/as adquieren alrededor de mil palabras en su repertorio lingüístico.

Por otra parte, en la tercera infancia, también desaparecen muchos errores relacionados con la sintaxis y empieza el uso de formas gramaticales mucho más complejas que las de la anterior etapa de desarrollo. Igualmente, los/as niños/as aprenden la estructura gramatical de la frase y pueden organizar de modo coherente las palabras, a fin de formar frases y oraciones mucho más complejas. Por ello, se dice que esta etapa es de perfeccionamiento sintáctico. A ello se suma que los/as niños/as paulatinamente incorporan las estructuras gramaticales de su lengua materna.

Entre los 6 y los 9 años, de igual modo, se incrementa el conocimiento del significado de las palabras, por lo que los/as niños/as son capaces de captar los significados basándose en las definiciones. Además, reconocen la multiplicidad de significados que conducen a una mayor comprensión de las metáforas y del humor. Otros rasgos característicos de esta etapa son el uso de diversas clases de palabras (usan adecuadamente los verbos, las conjunciones y los pronombres) y el inicio de la elaboración de integraciones semánticas, que les permite desarrollar, a su vez, una conciencia metalingüística que se va consolidando en la etapa de la preadolescencia. A la par, los/as niños/as saben distinguir los diferentes niveles del lenguaje: cultural, familiar y vulgar.

Los/as niños/as en edad escolar se caracterizan por ser conversadores/as, inclusive a veces más que las personas adultas. Por eso se dice que la conversación es la competencia lingüística que más se desarrolla en la tercera infancia. De hecho, los/as niños/as se dan cuenta de que gracias al uso adecuado del lenguaje es posible lograr una mejor comunicación con sus compañeros/as y con los adultos, en diferentes contextos sociales.

En esta etapa, los/as niños/as también tienen la capacidad de relatar historietas y experiencias, desde las más simples hasta las más complejas, con un progreso notable durante su estadía en la escuela primaria. Así mismo, entre los 6 y los 9 años, los/as niños/as adquieren la capacidad para pensar sobre el lenguaje y para comentar sus propiedades; pueden reflexionar sobre su importancia y su utilidad para la comunicación; y desarrollan la conciencia fonológica, sintáctica y semántica, es decir, adquieren una conciencia lingüística fundamental para los procesos de lectura y de escritura.

5.2.1. El lenguaje escrito

La lectura y la escritura introducen códigos lingüísticos que en cada lengua tiene sus propias leyes de composición y que son internalizadas por los/as niños/as en función de su desarrollo cognitivo y de la cultura a la que pertenecen. Para lograrlo, deben ser capaces de reconocer y de cumplir las reglas.

La correcta adquisición y el desarrollo del lenguaje en los primeros años de escolaridad es lo más importante para la lectura y la escritura. Nos referimos al lenguaje no sólo en el sentido fonoarticulatorio, sino también en términos de un conjunto de procesos cognitivos subyacentes, como la conciencia fonológica, sintáctica y semántica.

Los procesos que entran en funcionamiento en la lectura y en la escritura requieren de cierta maduración, al igual que de una integración adecuada de los procesos del sistema nervioso central y de los receptores sensoriales periféricos. Ésta es una condición que se adquiere en la tercera infancia.

Si bien los procesos de lectura y de escritura parten del lenguaje oral, éstos se van volviendo más complejos. En efecto, con el propio desarrollo, los/as niños/as no solamente tendrán que decodificar contenidos, sino que al leer y al escribir también deberán realizar el trabajo de imaginar la realidad, de plasmarla, de comprobarla y de darle un orden mental coherente, con el significado global de un determinado texto.

Al adquirir el lenguaje oral, es decir cuando se aprende a hablar, también se logran los conocimientos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, tal como observamos que ocurre hasta la segunda infancia. Sin embargo, al momento de adquirir el lenguaje escrito y a partir de la instrucción educativa, los/as niños/as ya incorporan las reglas de la fonología, de la sintáctica y de la gramática, que son plasmadas en la escritura.

La lectura y la escritura, a su vez, implican procesos de generalización y de abstracción que dependerán, también, del desarrollo cognitivo logrado por los/as niños/as hasta ese momento.

En la escuela, los/as maestros/as utilizan diferentes metodologías de enseñanza para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Entre esas metodologías, desde las más tradicionales hasta las más actualizadas, podemos destacar los métodos alfabéticos, fonéti-



cos, que a veces se limitan a la simple codificación y decodificación de palabras, dejando de lado el proceso mismo de la comprensión; y otros basados en el enfoque del lenguaje integral, que utilizan la ruta visual.

En la actualidad, muchos expertos recomiendan la combinación de enfoques, puesto que con los enfoques fonéticos los/as niños/as se limitan a decodificar, en tanto que con un enfoque integral logran comprender un texto en su globalidad. Como afirman algunos autores, los/as niños/as que aprenden a leer y a escribir combinando estrategias visuales y fonéticas, recuperando visualmente las palabras conocidas y decodificando fonéticamente las palabras nuevas, son lectores mejores y más versátiles.

5.3. El desarrollo psicomotor en la tercera infancia

En general, el crecimiento físico de los/as niños/as de 6 a 9 años es más lento hasta el inicio de la pubertad. Si bien existen diferencias individuales en los estándares de crecimiento, que dependen de la herencia, de los hábitos de nutrición, de la salud e inclusive de la cultura a la que se pertenece, como referencia se tiene que los/as niños/as de este grupo de edad crecen entre cinco y siete centímetros y medio por año, en tanto que su peso aumenta a casi el doble entre los 6 y los 11 años (Papalia y cols., 2009).

En la tercera infancia, uno de los cambios físicos destacados en los/as niños/as es la pérdida de sus dientes de leche y la aparición de sus dientes permanentes.

Por otra parte, a medida que los/as niños/as van creciendo físicamente, aumenta su masa corporal y se incrementa su habilidad motriz. También se vuelven más fuertes, pueden saltar y correr más rápido, se perfecciona su coordinación y sus habilidades motrices, les gusta ejercitar su cuerpo, aprenden nuevas destrezas (como manejar bicicleta y patinar), logran un cierto equilibrio y se incrementa su habilidad motriz fina. Esto último ocurre gracias a que existe una mayor coordinación de los músculos pequeños, hecho que les permite, a su vez, una mejor coordinación entre el ojo y la mano, y les facilita dibujar, pintar y escribir.

En este periodo, y hasta los 8 años, se pasa definitivamente del movimiento global al diferenciado, lo que aporta en el desarrollo del control postural y respiratorio, en la afirmación definitiva de la lateralidad, en la diferenciación de los hemicuerpos izquierdo y derecho, y en la independencia de los brazos respecto al cuerpo. Así mismo, los/as niños/as consolidan la noción espacio-temporal y adquieren el ritmo. Esta última habilidad les permite incorporar reacciones de velocidad, de intensidad y de límites, que son elementos favorecedores para la lectoescritura.

Entre los 6 y los 9 años, el juego es considerado como uno de los principales elementos de relación y de interacción con el entorno. Según Papalia y sus colaboradores (2009:370), “el juego físico vigoroso alcanza su expresión máxima en la tercera infancia”. Esto se debe

a que tiene importantes beneficios adaptativos, afina el desarrollo muscular y esquelético, e inclusive canaliza la agresión y la competitividad.

El juego informal y espontáneo, característico de la tercera infancia, ayuda a desarrollar en los/as niños/as sus habilidades físicas y sociales. De hecho, los juegos de los varones son más corporales, en tanto que los de las niñas son más verbales. Por ello, es común observar en los recreos de la escuela primaria a niños corriendo de un lugar a otro, saltando, compitiendo y en juegos que implican más esfuerzo y movimientos fuertes y precisos, mientras que las niñas se reúnen para conversar y para compartir algunos comentarios.

5.4. El desarrollo socioemocional en la tercera infancia

La tercera infancia es parte de lo que Sigmund Freud denominó como periodo de latencia. Se extiende hasta los 12 años, aproximadamente. Lo esencial en esta fase es el traslado de la energía psíquica hacia las actividades sociales y escolares.

Este periodo es una etapa en la que los/as niños/as descubren que son capaces de producir algo. Gracias a ello, pueden llegar a experimentar sentimientos de autoestima y a ser aceptados socialmente. El ser productivos/as tiene características de tipo material (como ayudar con el cuidado del jardín), intelectual (ser buen/a estudiante) o comportamental (actuar tranquilamente en casa).

Es frecuente escuchar a los/as niños/as de 6 a 12 años referirse a sí mismos/as respecto a su desempeño escolar. En efecto, empiezan a “desarrollar un concepto de su yo más realista y a admitir que no son tan capaces en algunas áreas como en otras” (Rice, 1997:257). Por ello, suelen decir: “soy muy bueno en matemática, pero no tanto en idiomas”, “soy muy bueno en deportes, pero no me gusta la matemática”. Es decir, empiezan a tomar conciencia de sus fortalezas y de sus debilidades. Si los/as niños/as no logran descubrir sus potenciales para la productividad, el resultado podría ser un sentimiento de inferioridad. En este aspecto, en consecuencia, es determinante el desempeño de sus padres, de sus familias y de su entorno social.

La autoestima, tal como se presenta en este periodo de edad, refleja por lo menos tres espacios que se combinan en una impresión general: el académico, el físico y el social. La autoestima puede aumentar o disminuir en función de las comparaciones que los/as niños/as realicen entre esos diferentes espacios.

Otra de las características de la tercera infancia está relacionada con la apertura de la perspectiva hacia los demás. Esto significa que los/as niños/as comprenden que otras personas pueden interpretar un mismo suceso de manera diferente, lo que favorece a mejorar la calidad de sus estrategias para la resolución de los problemas sociales.

Los/as niños/as de 6 a 9 años se caracterizan por formar grupos sociales, principalmente de tipo informal, en los que las relaciones se basan en la disponibilidad, en la casualidad y en los intereses comunes. De ahí que el grupo de pares empieza a tener importancia,



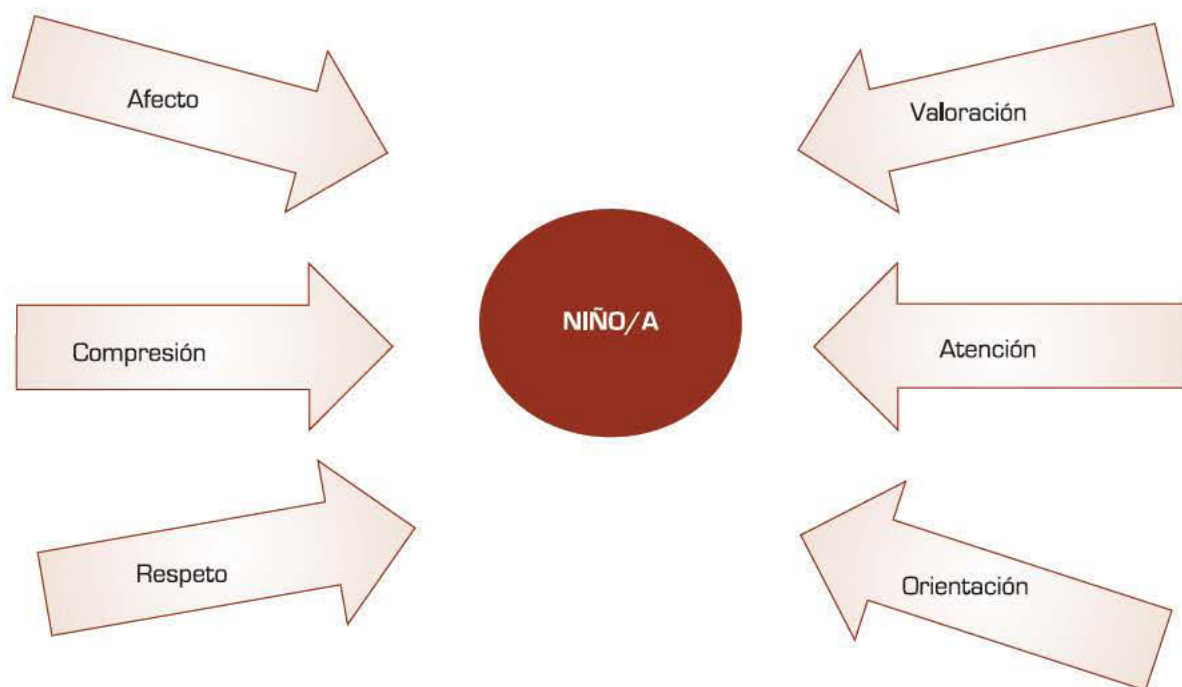
ya que en esa interacción los/as niños/as descubren sus aptitudes y, además, con ellos/as miden sus cualidades y se dan valor como personas, lo que les permite desarrollar su autoconcepto y su autoestima.

Durante la tercera infancia, los/as niños/as adquieren mayor empatía y se inclinan hacia la conducta prosocial. Es decir, pueden actuar de modo apropiado en situaciones sociales y afrontar con más facilidad algunos conflictos con sus compañeros/as en la escuela, con sus amigos/as en el barrio o con sus hermanos/as en su familia.

Por otra parte, en esta etapa, suelen ocurrir problemas de ajuste social que surgen cuando se producen cambios drásticos. Uno de los cambios importantes entre los 6 y los 9 años es la exigencia de la escuela, que demanda más esfuerzo y mayor capacidad de respuesta. Otro cambio significativo está relacionado con las relaciones de los/as niños/as con sus padres. El conflicto se centra en el desarrollo de la autonomía y en la manera en que se asume este avance. En consecuencia, cuando se experimentan fallas respecto a tales cambios, los/as niños/as suelen generar defensas que conducen a problemas de comportamiento: agresividad, timidez, baja autoestima, rencor, resentimiento y otras formas que obviamente afectan su desarrollo integral.

Por lo anterior, en la tercera infancia, el factor psicosocial surge como un aspecto fundamental a tener en cuenta para promover un desarrollo saludable en los/as niños/as. En cuanto a los requerimientos de esta etapa, en función de las necesidades psicosociales, podemos mencionar los del esquema siguiente:

Esquema N° 2: Requerimientos de las necesidades psicosociales en la tercera infancia



Fuente: Elaboración propia.

5.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje

La tercera infancia coincide con la etapa escolar. En este periodo, la escuela se constituye en un espacio muy importante para el desarrollo de los/as niños/as, ya que en ella van adquiriendo conocimientos y desarrollando tanto aptitudes como habilidades a partir de la interacción en ese entorno social.

Entre los 6 y los 9 años, los/as niños/as superan el egocentrismo (característica de la anterior etapa), para iniciar una nueva fase de socialización que implica convivir con otras personas (maestros/as y compañeros/as de curso en la escuela) y en otros grupos. A partir de ello, deben aceptar las opiniones ajenas e interactuar en beneficio propio y en beneficio de los demás; también necesitan integrarse a un grupo, por lo que deben tolerar la presencia de otros/as niños/as, sin agresiones ni frustraciones.

Esta etapa es de equilibrio en el desarrollo. De hecho, ellos/as logran cierta armonía y proporcionalidad en el aspecto físico, consolidan el desarrollo del movimiento y de la coordinación de sus cuerpos, en general, gracias a que su estructura corporal se fortalece, y pueden realizar actividades que exigen movimientos precisos. Por las características de la tercera infancia, los/as niños/as ya poseen la habilidad suficiente para la manipulación, el armado y el desarmado, así como para la realización de manualidades en general.

De los 6 a los 9 años, los/as niños/as utilizan de mejor manera su lenguaje e incrementan su competencia lingüística, extendiéndola hacia la lectura y la escritura. Por otra parte, inician a manifestar sus habilidades metalingüísticas, que profundizan la adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Así mismo, ya manejan la estructura gramatical y la amplían hacia otros elementos morfosintácticos, y emplean adecuadamente los verbos, las conjunciones y los pronombres.

A partir de los 6 o de los 7 años, se produce un cambio importante en la inteligencia de los/as niños/as y disminuye gradualmente el egocentrismo, dando lugar al sentido crítico. A nivel de pensamiento, los/as niños/as de esta edad buscan explicaciones lógicas a los sucesos observados y comprenden cómo el todo está compuesto por partes. Igualmente, su memoria aumenta drásticamente, por lo que ya son capaces de memorizar toda clase de información. También mejoran sus procesos de atención, en tiempo y en calidad.

En esta etapa del desarrollo, los/as niños/as adquieren las nociones de espacio y de tiempo, aunque aún muestran dificultades para manejar conceptos relativos a la velocidad, a la densidad y al volumen, generalmente para manejar datos abstractos.

Por último, la tercera infancia aporta en los/as niños/as con el desarrollo de la autonomía, razón por la que ya tienen la capacidad para tomar decisiones, aunque todavía con cierta dificultad.



Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Complete la siguiente tabla en función de las características del desarrollo descritas en este capítulo para cada dimensión de la tercera infancia.

| Dimensión | De 6 a 7 años | De 7 a 8 años | De 8 a 9 años |
|----------------|---------------|---------------|---------------|
| Cognitiva | | | |
| Del lenguaje | | | |
| Psicomotriz | | | |
| Socioemocional | | | |

Actividad práctica 2

Para el criterio HACER

Explique qué aspectos específicos de las dimensiones del desarrollo humano son una condición necesaria para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los/as niños/as de la tercera infancia. (Trabajo en grupo comunitario)

Actividad práctica 3

Para el criterio SER

Fundamente la siguiente afirmación: "La palabra hablada da lugar a la palabra escrita". (Discusión en grupo comunitario)

Actividad práctica 4

Para el criterio DECIDIR

¿Qué rol deben cumplir los/as maestros/as para favorecer la autoestima de los/as niños/as de 6 a 9 años durante sus clases?

(Discusión en grupo comunitario)

Bibliografía

- Candar, F. (2010). *Diccionario de pedagogía y psicología*. España.
- Narvarte, M. (2003). *Trastornos escolares*. Colombia.
- Papalia, D. y colaboradores (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México.
- Piaget, Jean e Inhelder, Barbel (2007). *Psicología del niño*. España.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano*. México.
- Salgado, A.M. y otros (2009). *Dificultades infantiles de aprendizaje*. España.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.
- Wadsworth, B. (1984). *Piaget para profesores de preescolar*. Brasil.

6. Etapa de madurez infantil (de 9 a 12 años y 0 meses)

Resumen/introducción del tema

En este acápite, desarrollamos los aspectos relativos a etapa de la madurez infantil, que se extiende desde los 9 hasta los 12 años de edad. Siguiendo la estructura de los otros apartados, encontraremos los avances más significativos de este periodo en función a las dimensiones establecidas para este texto.

A nivel cognitivo, descubriremos que se trata de una etapa de las operaciones concretas. Esto se debe a que la estructura cognitiva se ha enriquecido considerablemente, por lo que los/as niños/as ya son capaces de organizar la información que perciben en esquemas y están preparados/as para pasar del razonamiento concreto al razonamiento abstracto. Sus niveles de atención y su capacidad de retención también presentan mejoras significativas. A su vez, su percepción se desarrolla hacia el perfeccionamiento analítico-sintético de la realidad.

A nivel del lenguaje, veremos que la etapa de la madurez infantil se caracteriza por una mayor experticia en los aspectos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos. En consecuencia, la habilidad de los/as niños/as para comunicarse eficazmente se desarrolla considerablemente.

A nivel motor, conoceremos que los/as niños/as de 9 a 12 años presentan cambios relacionados con el mejor manejo y la mejor coordinación corporal en general. Esto implica una predominancia de juegos físicamente más activos, hecho que conlleva, a su vez, al incremento de la agilidad y de la competencia social.

A nivel socioemocional, dimensión que se desarrolla con mayor profundidad en esta etapa, entenderemos cómo su evolución permite a los/as niños/as adquirir conocimientos más amplios acerca de sí mismos/as y de las demás personas, incrementando su inteligencia emocional.

Este apartado también termina con el análisis de la capacidad de aprendizaje en función de las características de la etapa de madurez infantil.

6.1. El desarrollo cognitivo en la etapa de madurez infantil

6.1.1. La atención

El desarrollo de la atención iniciado en la tercera infancia se consolida en la etapa de la madurez infantil, haciéndose cada vez más selectiva respecto a la información relevante y a la capacidad de respuesta, y volviéndose más flexible con relación al enfoque de la atención y a las propiedades del estímulo que reciben los/as niños/as.

En un experimento realizado en 1981 por Patricia Miller y Michael Weiss con niños/as de 7, de 10 y de 13 años, a los/as que se les pidió recordar dónde estaban ubicados ciertos animales [situados en diferentes lugares y cubiertos con mantas]. A medida que levantaban las mantas, los/as niños/as encontraban un animal y junto a él, o debajo, un utensilio doméstico [cuchara, tenedor, cuchillo y espátula, entre otros]. Como era de suponer, los/as niños/as del grupo de 13 años recordaban la ubicación exacta de los animales, superando así a los/as otros/as niños/as menores en edad. Sin embargo, cuando la pregunta estaba referida al utensilio que estaba cerca del animal [información secundaria], fueron los/as niños/as más pequeños/as los/as que recordaban la información con más precisión.

Ese experimento demostró que los/as niños/as no prestan la misma atención ante cualquier estímulo, ya que ello depende de cómo los objetos impactan sus sentidos. Como conclusión, se obtuvo que a medida que los/as niños/as crecen también desarrollan una estrategia más selectiva de la información que les es más útil, desechando aquella irrelevante.

Recordemos que la capacidad de sostener la atención mejora a lo largo de la niñez, para finalmente consolidarse en la preadolescencia. Esto refleja que los periodos de atención van en aumento a medida que los/as niños/as cumplen más edad.

6.1.2. La percepción

Entre los 9 y los 12 años, el desarrollo perceptivo continúa su trayectoria hacia el perfeccionamiento analítico-sintético de la realidad, afianzando todos los procesos perceptuales iniciados en la tercera infancia.

Los logros en el periodo de la madurez infantil están referidos a:

- **La comprensión del espacio:** El manejo del espacio se amplía con la incorporación de la perspectiva en el manejo espacial y con la transición del punto de referencia del propio cuerpo al de un sistema con puntos de referencia libremente móviles o de coordenadas.
- **La comprensión y la configuración del todo:** La percepción de un grupo de objetos por sus características sobresalientes se matiza por la capacidad de abstracción perceptiva de los/as niños/as. Es decir, ellos/as comienzan a tener en cuenta otras peculiaridades cualitativas de los objetos.
- **La capacidad de observación:** Los/as niños/as no sólo describen, sino que también son capaces de interpretar, debido a que su capacidad para observar se hace más compleja. De hecho, entre los 9 y los 12 años, perciben una imagen global y la interpretan como una unidad. Un posterior periodo de desarrollo profundizará esa habilidad de interpretación, modificando sus contenidos. La característica principal de la interpretación de lo observado a esas edades es la comparación.

Según los principios de la Gestalt (término alemán que significa configuración), la percepción a los 9 años de edad les permite adquirir la lectura compresiva y la noción del número. De ahí que los/as niños/as sean capaces de distinguir formas y tipos de letras, al igual que cantidades dentro de una totalidad. En efecto, ya tienen la capacidad para interpretar el todo como una configuración única, lo que los/as conduce a adquirir un conocimiento significativo.

Respecto a la percepción del tiempo, en la etapa de madurez infantil, los/as niños/as desarrollan aptitudes para la localización y la comprensión del orden de sucesión de los hechos más correcta. Esa aptitud está relacionada con la adquisición de las relaciones causales y con el dominio de las relaciones cuantitativas de las magnitudes del tiempo.

6.1.3. La memoria

La capacidad de recordar es fundamental para toda forma de aprendizaje. Entre los 9 y los 12 años, la capacidad de la memoria mejora con el uso de las habilidades cognitivas. Dicha capacidad memorística está determinada tanto por la velocidad del procesamiento como por la capacidad de almacenaje en la memoria de trabajo.

Es posible que los/as niños/as de mayor edad (9-12 años) cometan menos errores al recordar que los/as niños/as menores (6-9 años), debido a que están más capacitados/as



para la selección de aquello que quieren recordar y de lo que desean olvidar. En etapas anteriores del desarrollo, vimos cómo se iban intensificando el uso y el adiestramiento de la memoria. En la madurez infantil, de igual modo, se presentan considerables adelantos. En ese sentido, siguiendo a Piaget, a partir de los 9 años, los/as niños/as ya logran retornar a sus casas fácilmente, porque pueden recordar detalles, características importantes, objetos y situaciones que les permiten acordarse cuál es el camino correcto hacia sus hogares.

Las diferencias de la memoria en las distintas edades podría deberse al aumento del conocimiento y a la aplicación de ciertas estrategias, entre ellas: separar por partes para recordar el todo, asociar cosas con la información almacenada y agrupar la información según su contenido.

En conclusión, la capacidad de la memoria aumenta considerablemente entre los 4 y los 12 años, convirtiéndose en un agente activo que almacena información para luego poder ser interpretada por los/as niños/as.

6.1.4. El pensamiento (razonamiento)

El razonamiento en los/as niños/as de 9 a 12 años se basa en los conocimientos adquiridos en su contexto familiar y social. En la etapa de la madurez infantil, sus respuestas todavía son concretas, aunque ya dominan las relaciones complejas, clasifican series e imaginan enfoques desde diferentes perspectivas.

Según Piaget, hasta los 11 o los 12 años, aproximadamente, los/as niños/as son incapaces de aceptar premisas y de razonar a partir de ellas. Ciertamente, sólo tienen en cuenta una premisa para generalizarla, por lo que existe resistencia a dar una respuesta concreta. Esto se debe a que, para ellos/as, la información no es comprensible ni clara. Esa capacidad para negar o aseverar premisas, así como para explicar refranes y proverbios, mejora en la adolescencia.

Entre los 9 y los 12 años, una adquisición importante para el conocimiento es la habilidad para conceptualizar. Gracias a ello, los/as niños/as logran describir situaciones y explicar los posibles cambios.

El pensamiento de los/as niños/as de la tercera infancia aún se caracteriza por ser concreto. Esto se manifiesta en el uso de un sistema lógico organizado para interactuar con el mundo. Ya en la etapa de la madurez infantil, los cambios que ocurren en torno al pensamiento se reflejan en el continuo descubrimiento de las operaciones concretas, en diversas condiciones, por lo que los/as niños/as pueden usar viejas operaciones en nuevas situaciones.

El concepto de conservación del peso se adquiere alrededor de los 10 años, en tanto que el de conservación del volumen se logra a los 11 años. Ambos conceptos toman su tiempo

en manifestarse en el desarrollo de los/as niños/as, dado que requieren de una mayor experimentación.

Respecto a la seriación (establecimiento de relaciones ordenadas), se sabe que los/as niños/as que cursan la etapa de la madurez infantil presentan problemas cuando ésta ocurre en el plano verbal. Dicha dificultad se resuelve, sin embargo, si se les proporciona material concreto. Esto significa que los/as niños/as de 9 a 12 años sólo pueden resolver problemas de orden cuando se les presenta material concreto. En este periodo del desarrollo, los/as niños/as también son capaces de retener mentalmente dos o más variables cuando estudian y manejan los objetos.

Debido a que el egocentrismo en los/as niños/as de este grupo de edad disminuye significativamente, ya son capaces de intercambiar ideas y sus explicaciones están más acordes al interlocutor. De ese modo, se vuelven más sociocéntricos/as y conscientes de la opinión de las demás personas.

Por otra parte, entre los 9 y los 12 años, se manifiesta la habilidad para aceptar otra visión del espacio. Con relación a lo topológico⁶, este aspecto es asimilado en esta etapa del desarrollo, mientras que los conceptos de perspectiva y de secciones van siendo dominados gradualmente. La capacidad de hacer rotar un gráfico a 180°, en cambio, se perfecciona concluyendo los 11 años.

En la etapa de madurez infantil, los/as niños/as también demuestran una mayor capacidad de pensamiento lógico ante los objetos físicos, gracias a la posibilidad de revertir y de invertir mentalmente una acción. Igualmente, son capaces de razonar y de deducir sobre los objetos manipulables, así como de hacer uso de esa capacidad desarrollada para tener un razonamiento deductivo sobre hipótesis y proposiciones.

Otro rasgo que se presenta progresivamente de los 9 a los 12 años de edad es la adquisición de la capacidad para pensar en objetos físicamente ausentes. Esto ocurre gracias a que los/as niños/as se apoyan en imágenes vivas a partir de experiencias pasadas, aunque todavía están limitados/as a cosas concretas en lugar de ideas.

6.2. El desarrollo del lenguaje en la etapa de madurez infantil

A medida que pasa el tiempo, los/as niños/as siguen adquiriendo una mayor experticia en el uso del lenguaje, particularmente en los aspectos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos. Esto repercute en el incremento de su vocabulario, que es mayor durante la etapa escolar y hasta la adolescencia, aunque dura toda la vida, como principio determinante. Al respecto, Dell Hymes (1972) sostiene que los hablantes “que saben cómo utilizar correctamente el lenguaje tienen algo más que una competencia lingüística, tienen una competencia comunicativa” (citado en Berko, 2010).

6. Se refiere a la propiedad de continuidad, como las propiedades de las figuras con independencia de su tamaño o de su forma.



Si bien el desarrollo fonológico se completa alrededor de los 6 años, después de esa edad, algunos pocos patrones de acentos (acentuación) continúan en desarrollo. Por tal razón, la etapa de madurez infantil es denominada como periodo de acentuación silábica. Esas adquisiciones tardías, en general, están determinadas por la complejidad semántica de ciertas palabras.

Entre los 9 y los 12 años, a los/as niños/as en cuyos hogares se ha potenciado la lectura y que tienen un ambiente rico en interacciones lingüísticas se les hace más fácil la adquisición de nuevas palabras, respecto a sus pares que no cuentan con tales condiciones. Según Just Carpenter (citado en Berko, 2010), en la etapa escolar, se aprenden alrededor de 3.000 nuevas palabras. Por tanto, resulta importante la estimulación de los padres y de las madres de familia para que sus hijos/as utilicen un vocabulario cada vez más complejo en sus conversaciones habituales.

En cuanto al vocabulario expresivo de los/as niños/as en este periodo del desarrollo, éste contiene aproximadamente 30 mil palabras, de las cuales muchas son abstractas. Por otra parte, a la edad de 10 años, los/as niños/as ya han adquirido la capacidad para conocer el sentido de las palabras, para definir las, para contrastarlas y para dar ejemplos con ellas. También han mejorado la comprensión del significado sutil de las palabras, como la ironía y el sarcasmo.

En la etapa de madurez infantil, las estructuras gramaticales complejas continúan evolucionando. En efecto, las construcciones gramaticales que hacen los/as niños/as implican modificaciones del sujeto, el uso de excepciones sintácticas generales y el incremento del uso de estructuras sintácticas rara vez utilizadas en el lenguaje adulto.

En lo relativo a la capacidad de comunicación de los/as niños/as de 9 a 12 años, se conoce que ésta se amplía algo más. Esto se demuestra en que no sólo conversan con sus compañeros/as, sino con otros/as interlocutores/as (maestros/as), y en el hecho de que los temas abordados provienen de experiencias vividas y contienen concordancia y sentido para quien los/as escucha. De igual modo, en la etapa de madurez infantil, progresa la comunicación referencial y mejoran las habilidades para comunicarse eficazmente y para reconocer mensajes confusos que requieren mayor información.

De los 9 a los 13 años, e inclusive hasta los 14, la lectoescritura provee conocimientos en los diferentes componentes del lenguaje (fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático), al mismo tiempo que refuerza el sociocentrismo.

Al finalizar la etapa de la madurez infantil, los/as niños/as alcanzan adelantos importantes respecto a la conciencia metalingüística o habilidad para pensar sobre el lenguaje como un sistema. Con ello, pueden liberarse del contexto lingüístico inmediato y, por ejemplo, logran apreciar los múltiples significados de los juegos de palabras, de las adivinanzas y de las metáforas, entre otros recursos.

Tabla N° 8: Evolución de las aptitudes metalingüísticas antes de la madurez infantil

| Etapa | Características |
|------------------|---|
| Primera infancia | Los/as niños/as logran realizar un enunciado, considerando si es o no comprensible para ellos/as. |
| Segunda infancia | Los/as niños/as hacen hincapié en si lo que transmite el enunciado, es decir, los acontecimientos que cita, son posibles o no. |
| Tercera infancia | Los/as niños/as son capaces de analizar, teniendo en cuenta los criterios gramaticales estrictos que les permiten llegar al verdadero análisis. |

Fuente: Elaboración propia.

6.3. El desarrollo psicomotor en la etapa de madurez infantil

El crecimiento físico en la etapa de la madurez infantil es uniforme: hasta los 12 años, la estatura aumenta hasta llegar a 150 centímetros, en promedio, y el peso se incrementa continuamente hasta alcanzar un promedio de 45 kilogramos. Otra característica de este periodo es que el cuerpo de los/as niños/as ya se asemeja al de las personas adultas, es decir, sus proporciones corporales ya son muy similares.

En esta etapa, también se comienzan a notar las diferencias de crecimiento entre hombres y mujeres. En efecto, las niñas presentan un crecimiento rápido prepúber, en tanto que los niños aceleran su crecimiento algo más tarde. Según los resultados de los estudios de Rice (1997) y Papalia y otros (2004), esa diferenciación empieza en las niñas entre los 11 y los 12 años, momento considerado como el inicio de la pubertad; en tanto que en el caso de los niños recién ocurre pasados los 12 años. Es importante considerar que esas edades son referenciales.

Respecto al desarrollo motor y al juego físico, en la etapa de la madurez infantil se observan cambios significativos. Los niños organizan juegos físicamente más activos, lo que conlleva a la agilidad y a la competencia social, que suelen acompañarse de risas y de gritos semejante a peleas. Las niñas, en cambio, tienden a formar grupos y, en algunos casos, comparten cierto tipo de juego físico con los niños.

Entre los 9 y los 12 años, también se observa una mejora en las habilidades motrices finas de los/as niños/as. Esto se refleja en el uso del martillo, en la habilidad para coser prendas y para tejer, y en la destreza para cortarse las uñas, utilizar herramientas y realizar dibujos en proyección.

Tabla N° 9: Referencia en el desarrollo motor en la etapa de madurez infantil

| Edad | Conducta seleccionada |
|---------|---|
| 9 años | Los niños pueden correr a una velocidad de cinco metros por segundo. Los niños pueden lanzar una pelota a más de 21 metros de distancia. |
| 10 años | Los niños pueden juzgar e interceptar el camino de pequeñas pelotas lanzadas desde cierta distancia. Las niñas pueden correr a una velocidad de cinco metros y 18 centímetros por segundo. |
| 11 años | Los niños pueden realizar un salto de longitud sin impulso de un metro y 52 centímetros. Las niñas pueden realizar un salto de longitud sin impulso de un metro y 37 centímetros. |

Fuente: Elaboración propia.

Entre las transformaciones que ocurren en el periodo de la madurez infantil figuran el cambio de la totalidad de los dientes y la aparición de los caninos cúspides y de los segundos molares, hasta los 12 años, aproximadamente.

En cuanto al desarrollo sexual de una gran parte de las niñas, éste se produce alrededor de los 9 y hasta los 12 años. En algunos casos, sucede con la aparición de la menarquia o primera menstruación. También se puede observar un engrosamiento del tejido adiposo alrededor de los pezones y la aparición del vello púbico. A nivel interno, los cambios se dan con el incremento de las proporciones y de las funciones de los órganos sexuales. Así, tanto la vagina como el útero avanzan en su desarrollo.

Con referencia al desarrollo sexual de los niños, éste comienza más tardíamente, entre los 11 y los 12 años. Una característica de este periodo es el agrandamiento de los testículos, acompañado de la aparición del vello púbico. Tales cambios físicos se presentan al entrar a la pubertad.

6.4. El desarrollo socioemocional en la etapa de madurez infantil

En esta dimensión, el desarrollo es una continuación de la tercera infancia. Desde la teoría psicoanalítica de Freud, este periodo se describe como el periodo de latencia en el que la energía libidinal (relativa al deseo sexual) no es dirigida a ninguna parte del cuerpo en particular. Es cuando se da primacía a los vínculos sociales y escolares. Al igual que en la anterior etapa, en la de madurez infantil, los/as niños/as buscan la aceptación social y se manifiesta el desarrollo de la autoestima en base a las habilidades productivas. De ese modo, la orientación está dada hacia una vida social más amplia que implica aprender a comportarse en sociedad y a conocerse a sí mismos/as.

De los 9 a los 12 años, los/as niños/as manifiestan relativa calma emocional, dado que el objetivo de esta fase es desarrollar habilidades requeridas socialmente y absorber pautas culturales. También es un momento en el que se inicia el vuelco de la mirada hacia las personas más cercanas: los/as amigos/as y los/as compañeros/as con quienes se comparte una buena parte del tiempo diario.

En la etapa de la madurez infantil, cobra marcada importancia la independencia. Bajo esa mirada, los/as niños/as tienden a conformar grupos o clubes, compartiendo en ellos un mismo pensamiento. Es en ese ámbito, el de los grupos, donde los/as niños/as adquieren una identidad y desarrollan habilidades y valores de modo natural e independiente de sus familias, aunque esto se da determinado por el origen étnico, el sexo y el nivel socioeconómico al que pertenecen.

Por otra parte, en esta etapa, el desarrollo social de los/as niños/as se profundiza. Este hecho les permite adquirir conocimientos más amplios acerca de sí mismos/as, descubrir sus capacidades, reconocer sentimientos propios y ajenos, y, sobre todo, tener la habilidad para manejarlos. Conforme los/as niños/as van creciendo, adquieren una conciencia emocional que les permite diferenciar sentimientos de orgullo, de vergüenza y de indiferencia, entre otros.

En este momento del desarrollo, también se observa la expansión del conocimiento de los estereotipos de género, especialmente en las áreas de rasgos de personalidad y de logros. La característica de tales estereotipos es que son flexibles. De ahí que, por ejemplo, se suele ver a las niñas experimentando con actividades típicas del otro género. Los niños, en cambio, aumentan su preferencia por las actividades típicamente masculinas. En síntesis, la identidad del rol de género masculino se fortalece entre los niños, a tiempo que la identidad del rol de género de las niñas es más andrógina.

6.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje

La madurez infantil adquirida entre los 9 y los 12 años se manifiesta como una cristalización de todo el desarrollo infantil, en la que las diferentes etapas y dimensiones confluyen.

En este periodo, el pensamiento es lógico, flexible y organizado en su aplicación de la información concreta. Las operaciones concretas, a su vez, son evidentes y se observan en la adquisición de las nociones de conservación del peso y del volumen. Esto indica que los/as niños/as adquirieron las capacidades de descentración y de reversibilidad del pensamiento, aún sujetas a la experimentación. Así mismo, se observa que la habilidad para clasificar y seriar mejora, al igual que el conocimiento y el manejo de los conceptos espaciales. Pese a esos avances, los/as niños/as todavía no pueden pensar de manera abstracta.

En lo concerniente al desarrollo del lenguaje, los/as niños/as de 9 a 12 años alcanzan una mayor experticia tanto en los aspectos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos como en su capacidad de comunicación. Igualmente, aumenta sustancialmente su lenguaje expresivo y comprensivo, por lo que cuentan con un mayor número de palabras y con estructuras gramaticales más complejas, y vivencian la ampliación del sentido de las palabras y la expansión en cuanto al uso del lenguaje, entre otros aspectos.

Acerca del desarrollo psicomotor, éste logra la consolidación de la fuerza, de la velocidad y de la coordinación. Por otra parte, el crecimiento corporal avanza de manera desigual



en los niños que en las niñas y algunos/as crecen más rápido que otros/as. También es oportuno mencionar que las mujeres maduran antes que los varones. En esta etapa, el juego es importante porque aumenta sus capacidades físicas coordinativas y la competencia con sus pares. Así mismo, tales capacidades están limitadas a correr, saltar, manipular objetos, reaccionar, flexionar, mantener el equilibrio, dominar el cuerpo y expresarse rítmicamente.

En términos de desarrollo emocional, se consolidan hábitos, normas y reglas adquiridas en la familia y en el entorno social. Otros énfasis están puestos en la socialización, en la aceptación social y en el desarrollo de la autoestima. Igualmente, son importantes la independencia respecto a la familia, la conformación de grupos o de clubes y la expansión del conocimiento de los estereotipos de género.

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Elabore un resumen a partir de su comprensión sobre la etapa de la madurez infantil en las cuatro dimensiones de desarrollo presentadas.

Actividad práctica 2

Para el criterio HACER

Dadas las características de los/as niños/as en la etapa de la madurez infantil (9 a 12 años), como podría usted:

- Dar instrucciones. Ejemplifique.
- Presentar el concepto de "lealtad". Ejemplifique.
- Evaluar la comprensión del concepto de "lealtad". Ejemplifique.
- Introducir un tema nuevo. Ejemplifique.

Actividad práctica 3

Para el criterio SER

Examine su experiencia con niños/as de 9 a 12 años y describa en sus propias palabras situaciones que reflejen los contenidos desarrollados en este acápite.
(Discusión en grupo comunitario)

Actividad práctica 4

Para los criterios SER y DECIDIR

Reflexione sobre cómo la información de este apartado podría afectar su trabajo futuro con los/as niños/as en la etapa de la madurez infantil y proponga una mejor relación entre los/as maestros/as y los/as estudiantes de esta etapa del desarrollo.
(Trabajo en grupo comunitario)

Bibliografía

- Alesandri, M.L. [2005]. *Trastornos del lenguaje*. Buenos Aires.
- Berko, J. [2010]. *Desarrollo del lenguaje*.
- Icarbone, Oscar [2002]. *Juguemos en el jardín*.
- Papalia, D. y otros [2004]. *Psicología del desarrollo*. México.
- Piaget, J. e Inhelder, B. [2007]. *Psicología del niño*. España.
- Rice, P. [1997]. *Desarrollo humano*. México.
- Vygotski, L. [1996]. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.

7. Preadolescencia (de 12 a 14 años y 0 meses)

Resumen/introducción del tema

En este apartado, veremos cómo la preadolescencia es una de las etapas más importantes del crecimiento y del desarrollo del ser humano. Esto se debe a que la transición de la niñez a la adolescencia ocasiona una serie de cambios físicos, biológicos y psicológicos que afectan el comportamiento de los/as preadolescentes.

La preadolescencia se extiende desde los 12 hasta los 14 años, aproximadamente, y se inicia más temprano en las mujeres que en los varones. Es una fase previa a la adolescencia, por ello, es conocida también como pubertad, pubescencia o primera adolescencia.

Siguiendo las dimensiones del desarrollo definidas para este texto, conoceremos que la preadolescencia es una etapa de cambios significativos. Con ella, comienza la construcción de la conciencia, de la inteligencia, de la vida afectiva y de la práctica de valores. También es un periodo de transición que además de los cambios físico-biológicos implica cambios en los aspectos cognitivo-intelectual y afectivo-emocional, así como en el uso del lenguaje, en la relación social de los/as preadolescentes con las demás personas y en el establecimiento de la base de su personalidad. Esto significa que los/as preadolescentes empiezan a independizarse de los adultos, establecen nuevas relaciones con sus amigos/as y sus grupos, al igual que con el sexo opuesto, y establecen los cimientos de su identidad y la disposición de una serie de valores.

7.1. El desarrollo cognitivo en la preadolescencia

Para abordar el desarrollo cognitivo en la preadolescencia, consideraremos la concepción piagetana de los estadios de desarrollo [Piaget, 1980; Piaget e Inhelder, 2007]. Según Piaget, la preadolescencia es un periodo en el que la persona llega a desprenderse de lo concreto y a situarse en lo real. Esa transición se constituye en la última descentración

fundamental que se realiza al final de la infancia, cuya principal característica es salir de lo concreto e ingresar al inicio de la transformación del pensamiento. Tal cambio posibilita en los/as preadolescentes la elaboración de hipótesis, el razonamiento de proposiciones, la utilización de símbolos para representar, el pensar en términos de lo que podría ser y el someter a prueba las hipótesis. Es decir, abre el camino hacia el pensamiento abstracto.

La preadolescencia es denominada por Piaget como etapa de las operaciones formales. Se llega a ella a los 11 o a los 12 años (primer estadio), con un cierto nivel de equilibrio. Entre los 13 y los 14 años (segundo estadio), se pasa a una serie de cambios variados y rápidos, como veremos seguidamente.

El periodo de las operaciones lógico-formales se inicia entre los 11 y los 12 años. En ese tiempo, lo que ocurre en el pensamiento es el incremento de la capacidad para considerar tanto las realidades actuales con las que se está en contacto como las realidades que pueden o no existir físicamente. Esa capacidad es lo que Piaget denomina como pensamiento formal y la manera de ejecución de este tipo de pensamiento es lo que conocemos como operaciones formales. En otras palabras, lo que ocurre es que el pensamiento formal hace que los/as preadolescentes puedan conceptualizar abstracciones como si fueran hechos concretos.

Las cinco características del conocimiento formal que están presentes con matices diferentes tanto en la preadolescencia como en la adolescencia son:

- **Focalización en las conclusiones lógicas más que en la información factual:** Los/as preadolescentes tienden a aproximarse a los problemas evaluando su correspondencia con la realidad. Gracias a ello, a los 13 años, pueden concluir a partir de premisas lógicamente dadas antes que desde el contenido de tales premisas. Por ejemplo, en la premisa "Todos los perros tienen tres patas. Bobby es un perro ¿Cuántas patas tiene Bobby?", la posible respuesta sería: "si Bobby es un perro y todos los perros tienen tres patas, entonces Bobby tiene tres patas".
- **Razonamiento hipotético deductivo:** El procedimiento de este tipo de razonamiento es, primero, establecer una posible hipótesis teórica acerca de las posibles formas en las que los elementos de una teoría conciernen; segundo, en base a esas hipótesis, hacer deducciones acerca de las observaciones que uno puede esperar de la realidad; tercero, comparar las predicciones con la observación de la realidad actual; y, cuarto, reformular la perspectiva teórica acerca de la realidad, considerando las discrepancias entre las observaciones predictivas y las actuales. En este razonamiento, el pensamiento formal está presente en los dos primeros momentos (pensar acerca de cómo puede ser). La confrontación con la realidad actual, en cambio, se da a partir del tercer momento, que es en el que se mueven los/as preadolescentes. Recordemos que ellos/as aún presentan dificultades para generar una teoría y su hipótesis consecutiva, razón por la que sus conclusiones todavía se basan en la experiencia.
- **Origen de todas las combinaciones potenciales e intercambio de eventos:** Los/as preadolescentes, orientados/as por sus experiencias pasadas, elaboran combinacio-

nes de modo no sistemático, por vía del ensayo y del error. Con frecuencia, esto se presenta como una falta de conocimiento sobre otras perspectivas posibles de un problema. Así, por ejemplo, si a un/a preadolescente se le pide que forme tantas palabras como pueda combinando las letras “a”, “e”, “s”, “t” y “m”, sacará las obvias (entre ellas, “metas” y “temas”) y, tal vez, obtendrá otras que descubrirá casualmente. Esto se debe a que todavía no activa ninguna estrategia sistemática para crear más combinaciones.

- **Generación de operaciones de alto orden a partir de operaciones simples:** Los/as preadolescentes, ante una situación en la que deben descubrir la solución a un problema, usan como recurso el método de aproximación por ensayo y error. Un ejemplo de ello es que para llegar a la respuesta de un problema como “Descubre el número al que cuando se le agrega ocho llega a ser cinco veces más grande”, pueden seleccionar primero un número y después otro, para encajar cada número en la fórmula “ $X + 5 = ?$ ” y en la ecuación “ $5X = ?$ ”, a fin de determinar si la respuesta es la misma.
- **La forma en la que el conocimiento es almacenado:** La transición de la infancia a la adolescencia provoca que la memoria de trabajo aumente con rapidez en la tercera infancia y continúe creciendo en la preadolescencia. En esta última etapa, la retención de la información en la memoria es el resultado del incremento del procesamiento de la información, que trae como consecuencia que la cantidad de almacenamiento en la memoria a largo plazo se eleve (Papalia y cols., 2009). Además, se considera que los aspectos funcionales de la cognición, como obtener, manejar y retener la información, mejoran durante este periodo y facilitan un mejor desempeño en el aprendizaje, en la rememoración de la información y en el uso del razonamiento.
- **Consideraciones simultaneas de más de un aspecto de una situación y de relaciones entre tales aspectos:** Debido a su tendencia hacia la experiencia, los/as preadolescentes examinan los hechos secuencialmente y no exploran las relaciones actuales o las potenciales entre esos hechos. Por ejemplo: 1) El padre dice que la salud es importante para tener larga vida. 2) La televisión informa sobre las consecuencias negativas de fumar en la salud. 3) El padre suele fumar. Ante esos hechos, el/la preadolescente responde de manera separada y no relaciona cada uno de esos sucesos, por una carencia de consistencia lógica.

Las características anteriores, que se fundamentan en el desarrollo de todos los procesos citados, dan lugar a nuevas configuraciones o transformaciones que, a su vez, llevan a la culminación de la infancia y al inicio de un nuevo tipo de pensamiento. Al respecto, Papalia y sus colaboradores (2009) complementan indicando que Piaget también atribuía el cambio hacia el razonamiento formal a una combinación entre la maduración del cerebro y la expansión de las oportunidades ambientales. De hecho, ambos factores son esenciales para el desarrollo neurológico que permite el razonamiento formal, mediante la estimulación ambiental apropiada para poder alcanzarlo.

Esta nueva manera de la mente humana para comprender al mundo y para considerar las situaciones es la que influye en el conocimiento y en su procesamiento. Se trata de un manejo de la información en el que están imbricados otros procesos, entre ellos la atención, la percepción y la memoria, como prerrequisitos para el funcionamiento cognitivo.

7.2. El desarrollo del lenguaje en la preadolescencia

En el estadio de la preadolescencia, los/as estudiantes no sólo usan un repertorio de palabras más complejo, sino que éste se torna diferente y particular. Todos esos cambios son el resultado del inicio de las transformaciones cognitivas en su pensamiento.

De acuerdo con Shaffer (2000), los hitos más importantes en el desarrollo del lenguaje en esta etapa se caracterizan por lo siguiente:

Tabla N° 10: Hitos del desarrollo del lenguaje en la preadolescencia

| Fonología | Semántica | Gramática/sintaxis | Pragmática | Conciencia metalingüística |
|--|--|---|--|--|
| La pronunciación va cambiando y adquiriendo el acento de una persona adulta. | Se adquiere el conocimiento morfológico. Se produce una marcada expansión del vocabulario, con inclusión de palabras abstractas. Aparecen y se perfeccionan las integraciones semánticas: los/as preadolescentes comprenden el significado sutil, no literal, de las palabras, como la ironía y el sarcasmo. | Se produce una corrección de los errores gramaticales anteriores. Se adquieren reglas sintácticas complejas: los/as preadolescentes inician el uso de modismos como construcción sintáctica compleja. | Mejora la comunicación referencial: los/as preadolescentes mejoran sus habilidades para comunicarse eficazmente y para reconocer mensajes confusos que requieren mayor información. Se manifiesta un interés por comprender el punto de vista de otros/as interlocutores/as. | La conciencia metalingüística florece y crece con la edad. Se profundiza la semántica y la sintáctica: los/as preadolescentes usan su lengua para hablar de la misma lengua o de otra cualquiera. Por ejemplo, cuando dicen "the", saben que se trata del un artículo en inglés. |

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, Papalia y sus colaboradores (2009) indican que el lenguaje refleja el nivel de desarrollo cognitivo. El autor sostiene que cuando aparece el pensamiento abstracto los/as preadolescentes comienzan a comprender conceptos como el amor, la justicia y la libertad, y emplean con mayor frecuencia expresiones como "sin embargo", "en todo caso", "por consiguiente", "efectivamente" y "probablemente" para expresar relaciones lógicas. Según los autores, los/as preadolescentes también se hacen más conscientes del uso de las palabras como símbolos con múltiples significados y disfrutan de las ironías, de los juegos de palabras y de las metáforas.

Para Vygotski (1996), el lenguaje en la preadolescencia, además de desempeñar un rol instrumental importante, cumple funciones reguladoras y de comunicación. En efecto, en esta etapa, los/as preadolescentes utilizan el lenguaje como regulador de la conducta de las demás personas y como medio con el cual pueden confrontar ideas.

Los cambios cognitivos, a su vez, provocan que los/as preadolescentes asuman un nuevo discurso propio para el uso social y para establecer y contrastar los puntos de vista de otras personas. Por tal razón, el inicio del manejo de recursos discursivos es esencial en la preadolescencia, debido a que empiezan a utilizar determinados códigos según el contexto en el que se desenvuelven. De ahí que el discurso preadolescente sea diferente con los padres o con los amigos/as, por mencionar algunos ámbitos de relación.

Para Robert Owens [citado en Papalia y cols., 2009], los/as preadolescentes hablan un lenguaje diferente cuando están con su pares. Gracias a esa jerga, logran desarrollar una identidad independiente del mundo adulto. Efectivamente, con el uso de este nuevo recurso discursivo, los/as preadolescentes van generando sus propios tipos de discurso y sus propias maneras de emplear el lenguaje para comunicarse particularmente con sus amigos/as y sus compañeros/as de colegio. Por ello, es normal escuchar en sus conversaciones expresiones y modismos que incluyen un juego en el uso de las palabras, al igual que jergas propias que se van generando en su entorno y que también son influenciadas por otros contextos y por otras realidades procedentes de los medios de información, de la música y del uso de medios tecnológicos (teléfono celular, Internet, redes sociales), así como de lecturas foráneas, entre otros orígenes.

En Bolivia, la generación de diversos tipos de discursos se presenta en función de la región, del departamento y/o de la pertenencia cultural de los/as preadolescentes. A manera de ejemplo, podemos mencionar las siguientes expresiones que son parte de la jerga utilizada en el oriente boliviano:

Tabla N° 11: Ejemplos de la jerga y de las expresiones usadas por preadolescentes del oriente boliviano

| Uso de palabras/expresiones y de jergas propias | Manejo abreviado de comunicación vía celular |
|--|--|
| <p>"La pelaste": cuando alguien se equivoca.</p> <p>"Pura chicha": pura suerte, coincidencia.</p> <p>"Está rayao": está agresivo e impulsivo.</p> <p>"Mano de trapo": cuando no agarran las cosas bien. Por ejemplo, cuando no atrapó la pelota.</p> <p>"Está negreando": está con su novia.</p> <p>"Posi, posi": sí, está bien.</p> <p>"No seas camote": no estés enamorado.</p> <p>"Alucina éste": es fantasioso.</p> <p>"Filitriqui": delgada/o.</p> <p>"No hablej guebada": hablar mentiras, tonteras.</p> <p>"Ñee": verdad, admiración.</p> <p>"No te van a dar pelota": no te prestarán atención.</p> <p>"Desgracia": algo malo.</p> <p>"Voj sí que soj tapao": se dice de las personas que son olvidadizas.</p> | <p><i>cn</i> en vez de "con"</p> <p><i>tkm</i> en vez de "te quiero mucho"</p> <p><i>mñn</i> en vez de "mañana"</p> <p><i>crdt</i> en vez de "ya no tengo crédito"</p> <p><i>wen</i> en vez de "bueno"</p> <p><i>tafies</i> en vez de "fiesta"</p> <p><i>xq</i> en vez de "porque"</p> <p><i>dsguro</i> en vez de "seguro"</p> <p><i>nimoo</i> en vez de "ni modo"</p> <p><i>kmor</i> en vez de "enamorado"</p> <p><i>cuan2</i> en vez de "cuando"</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Como los/as preadolescentes utilizan códigos creados por ellos/as mismos/as para comunicarse con los grupos sociales en los que se desenvuelven, tales códigos también

están siendo introducidos en algunas actividades escolares, como en el tomar apuntes o en la elaboración de composiciones. Veamos un ejemplo concreto de cómo los/as preadolescentes utilizan estos códigos para comunicarse por mensajes de texto:

SMS original, escrito correctamente



SMS escrito por un joven de 13 años



Fuente: Archivo de imágenes del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad.

Cabe destacar que las palabras y los códigos son utilizados por los/as adolescentes en función del grupo con el que interactúan y con el que están tendiendo a identificarse, ya que están en una constante búsqueda de su identidad. Por otra parte, también muestran un buen manejo y una apropiada adaptación del lenguaje según la edad (adulta o pares) a la que va dirigido su discurso o según la persona con la que se están relacionando.

7.3. El desarrollo psicomotor en la preadolescencia

La preadolescencia está marcada por cambios físicos significativos que acompañan la pubertad. Así, el crecimiento en la temprana adolescencia experimenta un avance repentino en velocidad. La edad promedio en la que ocurre este pico de crecimiento es a los 12 años, para las mujeres, y a los 14 años, para los varones. Durante esa fase, el crecimiento no es uniforme: primero crecen las piernas y, luego, el tronco, dando a los/as preadolescentes una apariencia desgarbada de piernas largas, imagen que se suele recoger en las caricaturas. Por otra parte, también se observa una ligera diferencia respecto al crecimiento muscular entre los varones y las mujeres: los primeros muestran mayor desarrollo que las segundas en cuanto al tejido muscular, acompañado por un incremento de la fuerza. Sin embargo, tales cambios no se manifiestan de manera uniforme en todos/as los/as preadolescentes, hecho que depende de diversas variables, entre ellas el clima, el sexo, la cultura y la alimentación, por citar algunas.

En la preadolescencia, ocurre un proceso biológico que transforma el cuerpo de los/as niños/as en un cuerpo maduro sexualmente. Esto va definido por el aumento en la producción de hormonas relacionadas con la maduración de los órganos sexuales, que en un proceso biológico largo va transformando al/la niño/a inmaduro/a en una persona madura sexualmente.

La maduración de los órganos sexuales se debe “a un aumento repentino en la producción de dehidroepiandrosterona (DHEA). En esta etapa los ovarios de las niñas aumentan su secreción de estrógenos, lo cual estimula el crecimiento de los genitales femeninos y el desarrollo de senos y vello púbico y axilar. En los varones, los testículos aumentan la producción de andrógenos, en particular testosterona, que estimulan el crecimiento de los genitales, masa muscular y vello corporal” (Papalia y cols., 2009). Dichos mecanismos hormonales se inician en el hipotálamo [área del prosencéfalo o cerebro anterior], que es el encargado de enviar señales a la hipófisis o glándula pituitaria para que ésta comience a secretar importantes cantidades de hormonas gonadotróficas.

Los cambios físicos en las estructuras involucradas en el proceso reproductivo están agrupados en características sexuales primarias y secundarias, como veremos a continuación.

7.3.1. Características sexuales primarias

Se trata de órganos esenciales para la reproducción. En el varón, incluye los testículos, el pene, el escroto, las vesículas seminales y la próstata. En las mujeres, figuran los ovarios, las trompas de Falopio, el útero, el clítoris y la vagina. Todos esos órganos crecen y maduran posteriormente, durante la adolescencia.

El cambio más importante en los varones es la producción de espermatozoides en los testículos. Una de las características particulares de la producción de espermatozoides, que conduce a la eyaculación y a la excitación sexual de los varones, son las poluciones nocturnas o sueños húmedos o eróticos, que empiezan en la preadolescencia y ocurren con mayor frecuencia en la adolescencia, e incluso en la edad adulta.

En la mujer, el avance hacia la madurez sexual comienza con la primera menarquia, que es la primera menstruación. Éste es el evento más significativo del desarrollo sexual primario y se constituye en un indicador de que los ovarios y el útero han estado progresando y madurando. Generalmente, este primer flujo menstrual comienza a la edad de 12 o de 13 años, aunque puede ser antes.

7.3.2. Características sexuales secundarias

Se trata de signos fisiológicos de maduración sexual que no implican directamente los órganos sexuales, sino que contribuyen a otros cambios físicos, al igual que a la aparición de algunas estructuras físicas nuevas, como el crecimiento de vello en el cuerpo, los cambios



en la textura de la piel, la modificación del funcionamiento de las glándulas subcutáneas y los cambios en la voz. En las mujeres, también se presenta el crecimiento de los senos.

En la siguiente tabla, describimos las principales características de los cambios sexuales primarios y secundarios de la pubertad.

Tabla N° 12: Características principales de los cambios sexuales primarios y secundarios entre los 12 y los 14 años

| Mujeres | Varones |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - La estatura continúa incrementándose. - El esqueleto y la musculatura se modifican notablemente. - Las caderas se ensanchan y se redondean. - Los senos aumentan de tamaño de manera gradual. - La voz se hace algo más profunda. - Los órganos sexuales comienzan a madurar. - El vello axilar y el vello púbico aparecen. - Alrededor de los 12 años (o antes), se produce la menarquia (primera menstruación). Su aparición está influenciada por factores ambientales y hereditarios. - Los pechos se llenan, para luego adquirir la forma adulta. | <ul style="list-style-type: none"> - Crecen y se desarrollan los órganos sexuales: testículos, escroto, vello púbico. - Se modifican el esqueleto y los músculos. - Se produce un incremento de la estatura. - Crece el pene. - Ocurre la primera eyaculación de semen. Comienzan también las primeras eyaculaciones nocturnas (sueños húmedos). - El tórax y el abdomen se ensanchan. - Comienza a cambiar el tono de la voz, haciéndose más grave. - Aparece vello en las axilas, en el abdomen, en la zona de la barba y del bigote, y en la región púbica. |

Fuente: Elaboración propia.

La preadolescencia también es una etapa de gran avance en la actividad sensomotriz, que llega a su máximo desarrollo, por lo que los/as preadolescentes pueden ejecutar cualquier actividad sin mayores problemas. Debido a los marcados cambios hacia la madurez, la vivencia corporal y su representación psíquica tienen marcada importancia entre los 12 y los 14 años, etapa en la que los/as preadolescentes deben aprender tanto a conocer su cuerpo cambiante como a vivir con él. Para ello, necesitan tomar conciencia y percibir su propio cuerpo por medio de la sensibilidad que se genera a partir de la vista, del tacto, del olfato, del dolor y de otras sensaciones y emociones que enriquecen la imagen corporal.

7.4. El desarrollo socioemocional en la preadolescencia

Los cambios físicos y biológicos que vivencian los/as preadolescentes van acompañados de transformaciones fundamentales en la dimensión socioemocional. De ahí que en esta etapa aparezcan: la búsqueda de la identidad, el establecimiento de la personalidad y de nuevas conductas, el gusto y la atracción por personas del sexo opuesto, la pertenencia a determinados grupos y la búsqueda de independencia respecto a los padres, junto con nuevos intereses hacia los deportes y las diversiones, entre otras actividades. Para los/as preadolescentes, la experimentación de dificultades en el logro de esos objetivos podría derivar en conflictos, colocándolos/as en un estado transitorio de desánimo y de desasosiego interior.

Siguiendo a Shaffer (2000), en la preadolescencia, las emociones son importantes porque son fuente de placer, de gozo y de satisfacción que conducen a estados de júbilo (emociones positivas de afecto, de amor, de felicidad y de placer), inhibitorios (temor, espanto, preocupación, ansiedad, tristeza, pena, culpa, disgusto o arrepentimiento) y hostiles (ira, aborrecimiento, disgusto y celos). De hecho, al llegar a la adolescencia, ya se cuenta con patrones desarrollados de respuestas emocionales tanto hacia los acontecimientos como hacia las personas. Esto hace posible describir a los/as preadolescentes como cálidos/as, afectuosos/as y amistosos/as o fríos/as y distantes.

7.4.1. La identidad

De acuerdo con el modelo del desarrollo psicosocial de Erickson, la identidad personal es definida como una sensación de satisfacción sobre los propios atributos físicos intelectuales y emocionales. La búsqueda de identidad es estimulada por tres factores:

- **Los cambios físicos durante la pubertad**, que llevan a los/as preadolescentes a cuestionarse sobre su propio ser: ¿Quién soy? ¿Cómo me ven los demás?
- **La capacidad de pensamiento formal adquirida**, que permite a los/as preadolescentes conceptualizar acerca de las identidades posibles que puedan tener y con las que puedan sentirse satisfechos/as.
- **Las expectativas sociales respecto a su cambio**, que en esta labor de búsqueda de la identidad implica para los/as preadolescente afrontar cuatro tareas específicas: establecer su independencia, ajustarse al rol social, establecer vínculos de pareja y construir un rol vocacional.

Según Erickson, la preadolescencia puede ser ubicada en una quinta etapa del desarrollo psicosocial y se constituye en uno de los momentos más importante para la formación de la personalidad. De ahí que sea denominada como etapa de identidad o de crisis de identidad *versus* confusión de identidad, porque los/as preadolescentes ingresan a una fase de confusión en la que pierden su identidad para luego reconstruirla, superando así esta importante fase del desarrollo.

En cuanto a la reconstrucción de la identidad, ésta implica, ineludiblemente, los siguientes aspectos:

- **Las identidades que proporciona el contexto:** Identidad cultural (soy aymara, soy quechua, soy guaraní, soy boliviano, etcétera); identidad sexual (soy hombre, soy mujer); identidad personal (soy inteligente, soy alguien que vale, soy linda/o, soy atractivo/a); identidad con un trabajo o profesión (quisiera ser paramédico, parapsicólogo, maestro, militar, etcétera).
- **El conocimiento que se refleja de uno/a mismo/a:** “Yo soy siempre así y no de otra manera”.
- **La manera en que los demás nos reconocen y nos conocen:** Tiene que ver con cómo nos reconocemos a nosotros/as mismos/as en la medida en que los demás nos re-

conocen y con cómo nos reconocemos a partir del modo en que reconocemos a otras personas.

7.4.2. El desarrollo moral y social

En los/as preadolescentes, este aspecto está relacionado con el surgimiento de actitudes, de roles y de conductas en el proceso de socialización y de actuación con los demás. Por tanto, está relacionado con:

- **Los roles de género:** Tras los cambios físicos de la pubertad, el énfasis está puesto en el sentido que los/as preadolescentes tienen de sí mismos/as para interiorizar los roles femeninos o masculinos, según las definiciones de su sociedad. Por ello, los chicos y las chicas empiezan a evitar actividades o comportamientos que podrían ser considerados del otro sexo, mostrándose muy varoniles o muy femeninas.
- **El razonamiento moral:** Éste recibe la influencia de las capacidades cognitivas y de las emociones de los/as preadolescentes. La implicancia de esos procesos se observa en su comportamiento, particularmente en los de carácter prosocial (actividades sociales, actividades de ayuda y de participación) y los de tipo antisocial y delictivo (actos agresivos, violentos y delincuenciales).
- **Las relaciones familiares:** La búsqueda de autonomía y de independencia de los/as preadolescentes los/as lleva a un proceso de separación y de desvinculación afectiva de sus padres. Por tal razón, las relaciones familiares se ven de algún modo afectadas.
- **Las relaciones con los/as amigos/as:** En la medida en que los/as preadolescentes empiezan a desvincularse de sus padres, las relaciones con sus amigos/as y sus compañeros/as de colegio ganan en importancia. Esto se demuestra en un mayor comportamiento prosocial, en el que el interés está en hablar de sí mismos/as, en la ayuda que se brindan mutuamente y en la intimidad en sus relaciones dentro del grupo.
- **La conformación de grupos:** Al comienzo, los/as preadolescentes generalmente conforman grupos de amigos/as del mismo sexo. Esto da lugar a la formación de pandillas que, por lo común, están integradas por compañeros/as del colegio o por amigos/as del vecindario. Aunque es menos frecuente, también suele ocurrir que por algunas situaciones de hostilidad entre padres e hijos/as o por motivos de violencia al interior del hogar, se generen situaciones negativas, como actos antisociales o la conformación de bandas delincuenciales, entre otras posibilidades.
- **Las relaciones y el interés por el sexo opuesto:** El aumento del impulso sexual y la imitación del comportamiento adulto favorecen que los/as preadolescentes empiecen a interesarse por el sexo opuesto. De hecho, en esta etapa, se inician las primeras citas. Así mismo, chicos y chicas se divierten y experimentan los primeros escarceos eróticos, y se apoyan mutuamente.
- **Las conductas sexuales:** En la preadolescencia, se intensifican los deseos y las necesidades sexuales, como consecuencia de la maduración sexual. Varones y mujeres manifiestan conductas sexuales como la masturbación, que es más frecuente en ellos que en ellas. Al mismo tiempo, por falta de información y como consecuencia de la influencia de los medios de información, los/as preadolescentes experimentan una creciente erotización, que suele ocasionar ciertos riesgos sexuales, entre ellos las rela-

ciones sexuales precoces, los embarazos no deseados y el contagio de enfermedades de transmisión sexual.

- **El riesgo del consumo de drogas y de alcohol:** Tanto las drogas como el alcohol, al estar al alcance de los/as preadolescentes, se constituyen en un alto factor de riesgo para su desarrollo y sus vidas. Sabemos que el consumo se inicia motivado por la curiosidad o por la presión social, inclusive por ambas razones en conjunto. Algunos de los factores que propician el consumo de estas sustancias suelen ser: los conflictos familiares, las familias disfuncionales, el bajo rendimiento escolar, las presiones de los/as amigos/as, la baja autoestima, la evasión y la influencia de la venta libre de bebidas alcohólicas.

7.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje

La preadolescencia es la etapa de transición que lleva a los/as niños/as hacia la adultez. Los grandes cambios que se dan a nivel físico tienen que ver con la adquisición de las características sexuales primarias y secundarias, y con cambios en el peso y en la estatura. El cambio producido en las secreciones hormonales durante la pubertad es, a su vez, el que origina las transformaciones somáticas. Por otra parte, la primera menstruación (menarquia) y la primera eyaculación son indicadores de que los/as preadolescentes avanzan en su desarrollo sexual. En esta etapa, debido a las modificaciones que se manifiestan en sus cuerpo y que influyen en sus vidas afectivas, los/as preadolescentes requieren tiempo para adaptarse psicológicamente a los cambios corporales, de apariencia y de funcionamiento, así como para integrarse y aceptarse psicológicamente. Entre los 12 y los 14 años, la apariencia corporal es una de las principales preocupaciones, como consecuencia de la influencia del medio social en el que los/as preadolescentes se desenvuelven.

En la preadolescencia, el funcionamiento cognitivo se caracteriza porque las personas llegan a desprenderse de lo concreto y a situarse en lo real. De ahí que esta etapa sea el inicio de la transformación del pensamiento hacia la elaboración de hipótesis y el razonamiento de proposiciones, la utilización de símbolos para representar, el pensar en términos de lo que podría ser y someter a prueba las hipótesis; es decir, hacia el pensamiento abstracto. En la estructura cognitiva de los/as preadolescentes están imbricados procesos como la atención, la percepción y la memoria, bajo estados superiores de desarrollo.

La comunicación es otro aspecto importante en este estadio del desarrollo. En efecto, en la preadolescencia, los chicos y las chicas comienzan a usar un repertorio de palabras más complejo que se torna diferente y particular debido a los cambios en su manera de pensar. En este proceso, el lenguaje desempeña un rol instrumental y cumple funciones reguladoras y de comunicación; es decir, los/as preadolescentes pasan a utilizar el lenguaje como un medio regulador de la conducta de los demás y como un medio para confrontar ideas. Así mismo, esta etapa se caracteriza por empezar a utilizar determinados códigos en función del contexto en el que ellos/as se encuentran, ya sea que estén con sus padres, con otras personas adultas o con sus amigos/as.

Desde el punto de vista afectivo, en la preadolescencia, se produce una integración social más fuerte en el grupo de compañeros/as. A su vez, comienza el proceso de identificación

y de emancipación familiar, por lo que los/as preadolescentes empiezan a configurar sus opciones de vida a nivel personal y social.

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Complete el siguiente cuadro de acuerdo con los puntos desarrollados en este apartado para cada dimensión de la etapa de la preadolescencia.

| Dimensión cognitiva | Dimensión del lenguaje | Dimensión psicomotriz | Dimensión socioemocional |
|---------------------|------------------------|-----------------------|--------------------------|
| | | | |

Actividad práctica 2

Para el criterio SER

Comente y justifique su comentario sobre la siguiente afirmación: "Los cambios físicos de la pubertad son fruto de la dotación genética, sin embargo, los cambios en la estructura del pensamiento necesitan la influencia positiva del ambiente".

Actividad práctica 3

Para el criterio HACER

Algunos dicen que reflexionar ayuda a pensar. ¿Por qué cree que afirman esto? ¿Qué piensa usted al respecto? ¿Cómo aplica a los/as niños/as entre los 12 y los 14 años?
[Discusión en grupo comunitario]

Actividad práctica 4

Para el criterio DECIDIR

¿Qué tipo de actividades son adecuadas para la edad comprendida entre los 12 y los 14 años? Describa tres y fundamente el procedimiento.
[Trabajo en grupo comunitario]

Bibliografía

- Alonso, J.I. y otros (1997). *Psicología*.
- Calero, M. (1999). *Compendio de constructivismo*. Lima.

- Mora, E. (2008). *Guía pedagógica para el maestro*. Madrid.
- Papalia, D. y colaboradores (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. España.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. España.
- Schulmeyer, M. (2010). *Psicología*. Bolivia.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.

8. Adolescencia (de 14 a 18 años y 0 meses)

Resumen/introducción del tema

En este apartado, describimos la etapa de la adolescencia también en función de las cuatro dimensiones identificadas para este texto.

En la dimensión del desarrollo cognitivo, conoceremos que:

- La atención, como uno de los procesos básicos que producen cambios funcionales importantes, pasa a ser selectiva.
- La percepción cognitiva está apoyada por el desarrollo del lenguaje, el mismo que adopta modos más complejos de percepción cognoscitiva.
- La memoria se expande, permitiendo a los/as adolescentes tener una mayor capacidad de almacenamiento de información.
- El pensamiento es de tipo lógico, abstracto e ilimitado, por lo que los/as adolescentes son capaces de pensar más allá de la realidad concreta y de manejar enunciados verbales a nivel lógico.

En la dimensión del desarrollo del lenguaje, veremos que entre los 14 y los 18 años las habilidades lingüísticas, al parecer, han terminado de establecerse o presentan cambios poco perceptibles, como ocurre con la capacidad de abstracción, el pensamiento formal y las relaciones lógicas. Gracias a ello, los/as adolescentes ya pueden comprender conceptos abstractos como el amor, la justicia y la libertad, entre otros.

En cuanto a la dimensión del desarrollo psicomotor, descubriremos que los/as adolescentes experimentan un segundo rápido crecimiento, cuya manifestación se da en el aumento de la masa muscular y de la fuerza de los músculos, así como en el incremento de la resistencia física, permitiéndoles ejecutar cualquier actividad física.

En la dimensión del desarrollo socioemocional, encontraremos que lo característico para la etapa de la adolescencia es la búsqueda de la identidad, en la que influyen el

entorno social (el grupo de pares y los adultos), el reconocimiento de la orientación sexual y el despliegue de actitudes prosociales de riesgo.

En este acápite, también presentamos un análisis del proceso de aprendizaje en torno a las características propias de la adolescencia.

8.1. El desarrollo cognitivo en la adolescencia

La adolescencia es la etapa en la que los procesos cognitivos iniciados en la preadolescencia se consolidan, dando lugar al pensamiento formal propiamente dicho. Éste permite que los/as adolescentes operen con realidades ausentes físicamente, por lo que comienzan “a pensar de manera más racional y sistemática sobre conceptos abstractos y sucesos hipotéticos” (Shaffer, 2000:251).

El pensamiento formal no sólo proporciona a los/as adolescentes la habilidad de resolver problemas y de conceptualizar el mundo. También da lugar al idealismo que, frecuentemente, los/as lleva a cuestionar su entorno. Las características de ese pensamiento formal adquirido durante la adolescencia son:

- **La focalización en las conclusiones lógicas más que en la información factual:** Esto significa que los/as adolescentes, sobre la base de información adecuada, ya son capaces de evaluar el potencial del comportamiento para obtener conclusiones lógicas independientemente de su correspondencia con la realidad experimentada.
- **El razonamiento hipotético deductivo:** De acuerdo con este tipo de razonamiento, a diferencia de los/as preadolescentes, los/as adolescentes tienen la capacidad de pensar y de moverse en las primeras fases de este razonamiento. Es decir, ya pueden establecer una posible hipótesis y hacer deducciones. También son capaces de desarrollar una teoría acerca de cómo opera el mundo, para luego probar la validez de las predicciones generadas por la teoría, como por ejemplo en la caso de proporciones y de conceptos de segundo orden.
- **Las combinaciones potenciales y el intercambio de eventos:** Para operar en el marco de los parámetros del razonamiento hipotético deductivo, los/as adolescentes deben ser capaces de construir sistemáticamente todas las formas posibles de combinación de los elementos de un problema, a fin de darle una solución potencial. Esto es posible gracias a que en esta etapa del desarrollo ya se plantean un subconjunto de posibilidades para pensar.
- **La generación de operaciones de alto orden a partir de operaciones simples:** Los/as adolescentes, para resolver un problema, construyen con complacencia y sistemáticamente la solución. Esto ocurre porque ya tienen la capacidad para entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra.
- **La consideración simultánea de más de un aspecto de una situación y de relaciones entre esos distintos aspectos:** Esta capacidad adquirida en la adolescencia permite a los/as jóvenes explorar las relaciones lógicas entre una diversidad de hechos. Por

tanto, ya pueden identificar inconsistencias lógicas, lo que comúnmente ocasiona conflictos debido al intento por conciliar la consistencia lógica de un ideal con lo ilógico de la realidad experimentada. De ahí que en la adolescencia ya se cuestionen las normas y las ideas de los adultos.

Este desarrollo en la capacidad del conocimiento formal continúa mientras la persona sigue su proceso de madurez y es susceptible a la influencia ambiental y emocional, que pueden interferir con la completa utilización e incluso con el adecuado desarrollo de las capacidades cognitivas formales.

La actividad de pensar depende de factores como: la orientación o guía que dan los/as maestros/as, el tipo de motivación y las actividades que éstos/as fomentan durante el desarrollo de la clase, la motivación intrínseca que los/as adolescentes tienen y el estado emocional en el que se encuentran, y la nutrición que reciben. Esto se refleja en sus distintas maneras de pensar. De hecho, mientras que algunos/as lo hacen con cierta amplitud, otros/as piensan de modo más cerrado o restringido. Efectivamente, los/as adolescentes que tienen un pensamiento amplio son bien organizados, metódicos, investigativos, analíticos y reflexivos, y reflejan el acertado andamiaje que realizaron en las anteriores etapas tanto sus maestros/as como sus progenitores. En ellos/as, también se manifiesta el inicio del desarrollo de la dialéctica, por lo que llegan a abstraer fácilmente las temáticas y las situaciones complejas que se les presenta en el aula o en otros espacios de socialización en los que amerita reconocer o evaluar el nivel de razonamiento que tienen. Los/as adolescentes con un pensamiento menos desarrollado, en cambio, muestran durante la actividad escolar cierta pasividad, requieren del refuerzo de sus maestros/as, expresan un lenguaje simple en sus producciones textuales, elaboran contenidos cortos (verbales o escritos) y usan más la memoria repetitiva. Esto puede deberse a que en la actividad escolar de la preadolescencia tuvieron poca práctica en cuanto al desarrollo del razonamiento, con actividades sencillas que no dieron espacio al análisis y a la reflexión.

En la adolescencia, los procesos cognitivos como la atención, la memoria y la percepción están en etapas avanzadas. Efectivamente, la atención de los/as adolescentes se consolida en su esencia selectiva. En cuanto a la memoria, ésta aumenta en lo relativo a la capacidad de almacenamiento y, de igual modo, la memoria de trabajo se expande. Por su parte, la percepción, junto con el lenguaje, adopta una función sintetizadora orientada a formas complejas de percepción cognoscitiva.

8.2. El desarrollo del lenguaje en la adolescencia

Entre los 14 y los 18 años, el desarrollo de las habilidades lingüísticas ha concluido en apariencia o los cambios ya no son muy perceptibles, como ocurre con la capacidad de abstracción, el uso del pensamiento formal y las relaciones lógicas. En este periodo, los/as adolescentes comprenden conceptos abstractos como el amor, la justicia y la libertad, entre otros (Inhelder y Piaget, 1985).

Biológicamente, en la adolescencia, las estructuras cerebrales y las redes neuronales que posibilitan la capacidad de producir el habla están básicamente desarrolladas en cuanto a los aspectos fonético, fonológico y morfológico. El área de Broca, zona en la que se produce el lenguaje articulado, y el área de Wernicke, zona en la que se procesa la comprensión, han completado su maduración y están cumpliendo su función a cabalidad. Sin embargo, en los/as adolescentes, se perciben distorsiones sintácticas, gramaticales y semánticas que podrían tener un origen netamente social. En lo concerniente al vocabulario, éste aumenta al terminar la secundaria con la estimulación de las lecturas propias de esa etapa educativa. Así, los/as adolescentes llegan a conocer hasta 80 mil palabras (Owens 1996, citado por Papalia y otros, 2004).

En la adolescencia, el lenguaje continúa desarrollándose y se orienta hacia el perfeccionamiento de ciertos componentes, entre ellos el mayor dominio de las estructuras sintácticas, la construcción de frases más largas, el incremento del vocabulario y la incorporación de términos abstractos. Este avance es apoyado por el progresivo desarrollo del nivel de abstracción propio del pensamiento formal de la adolescencia.

Por otra parte, el uso del pensamiento hipotético-deductivo se constituye en una muestra clara de la implicancia mutua entre el lenguaje y el pensamiento. Esto permite a los/as adolescentes contar con mecanismos formales para pensar y contribuye al dominio de su competencia lingüística.

El pensamiento abstracto alcanzado en esta etapa se refleja en el uso de proposiciones verbales para expresar hipótesis, razonamientos y resultados. Para operar con esquemas formales sobre hechos posibles, es imprescindible que los/as adolescentes empleen las representaciones de esos hechos y el medio para tales representaciones es el lenguaje, cuya labor es fundamental en el desarrollo de este tipo de pensamiento.

En la adolescencia, los/as jóvenes también utilizan un lenguaje simbólico de códigos lingüísticos cargado de metáforas y de juegos de palabras. Así mismo, su discurso es persuasivo, con abundantes muletillas, comodines, jergas y modismos. En ocasiones, utilizan expresiones como “o sea”, “digamos”, “súper”, “rewueno”, “nerds” y otros, que constituyen el llamado lenguaje pubilecto o dialecto social de la pubertad con el que se diferencian de los adultos. Dicho lenguaje es utilizado durante sus conversaciones entre iguales y, por tanto, está relacionado con el anhelo de independencia durante el proceso de búsqueda de su propia identidad.

8.3. El desarrollo psicomotor en la adolescencia

Entre los 14 y los 18 años, los/as adolescentes experimentan un segundo crecimiento rápido. Según A. Petrovski (1985:124), “[e]l aumento de la masa muscular y de la fuerza de los músculos se produce con la máxima intensidad al finalizar el periodo de la maduración sexual”, que ocurre en la adolescencia. Al respecto, Papalia y sus colaboradores presentan nociones más específicas en cuanto a las edades del crecimiento: “En las niñas,

el crecimiento rápido de la adolescencia comienza entre los 9.5 años y los 14.5 años [generalmente cerca de los 10 años de edad] y en los varones, entre los 10.5 años y los 16 años [en general, a los 12 ó 13 años]" (Papalia y otros, 2004:466). En ese proceso, que dura alrededor de dos años, se produce un incremento rápido de la estatura, del peso y de las masas muscular y ósea.

También en lo relativo al crecimiento, Gans (1990) explica que las mujeres alcanzan normalmente su estatura completa a los 15 años, mientras que los varones lo hacen a los 17 años. Por su parte, Petrovski (1985) sostiene que la musculatura de los/as adolescentes se desarrolla siguiendo patrones de género, que también marcan una diferencia en la fuerza [mayor en los varones]. En general, los varones toman conciencia de ello y le dan más importancia que las mujeres.

Otros órganos que están relacionados con el desarrollo psicomotor de los/as adolescentes, específicamente con el crecimiento físico, son los pulmones, que triplican su peso. Esto les permite respirar de manera profunda y lenta. A su vez, el corazón duplica su tamaño y la frecuencia cardíaca disminuye a 82 latidos por minuto. En cuanto al volumen total de la sangre, Malina y Bouchard (1991, citados por Berger) sostienen que éste también aumenta durante la adolescencia. Tales cambios, en conjunto, incrementan la resistencia física y permiten a los/as adolescentes, por ejemplo, correr y bailar durante mucho tiempo.

El crecimiento físico que genera cambios en cuanto a la forma y a la figura, tanto en varones como en mujeres, se presenta de modo diferenciado. Esto es explicado en función del género de la siguiente manera: "Un niño crece más a lo largo: sus hombros se amplían, sus piernas son más largas en relación con el tronco y sus antebrazos más largos en relación con sus brazos y su estatura [...] [E]n las niñas la pelvis se amplía para facilitar el embarazo y las capas de grasa se acumulan por debajo de la piel, lo cual le da una apariencia más redondeada" (Papalia y otros, 2004:466).

Por su parte, Eduardo Aranda (2007) presenta una taxonomía siguiendo las etapas cronológicas de la preadolescencia, de la adolescencia temprana, de la adolescencia intermedia y de la adolescencia tardía. Para este investigador, la adolescencia intermedia está entre los 14 y los 16 años. En esta etapa, los/as adolescentes se desenvuelven más fuera del hogar y muchos/as inician una actividad sexual precaria; así mismo, los cambios somáticos son más evidentes, por lo que la figura corporal es más llamativa y con dimensiones crecientes y diferencias somáticas por sexo. En cuanto a la adolescencia tardía, según Aranda, ésta abarca de los 17 a los 20 o más años. En ese estadio, los/as adolescentes presentan un menor crecimiento somático y en ellos/as se reconoce una apariencia corporal casi definitiva.

Al finalizar este periodo de desarrollo, y debido a las hormonas del crecimiento y a las sexuales [andrógenos y estrógenos], los/as adolescentes también alcanzan su madurez sexual.



Otros cambios que se perciben en la adolescencia, identificados por Kathleen Berger (2004), se refieren al tamaño de la cabeza y a la proporción de sus componentes. De ahí que muchos/as adolescentes se sientan avergonzados/as porque sus rasgos faciales, sobre todo las orejas, los labios y la nariz, crecen antes de que la cabeza adopte la forma grande y más ovalada que es típica de los adultos. Por tal razón, como sostiene Berger, es probable observar a algunos/as adolescentes de 14 años cubriéndose las orejas con una gorra o tapándose frecuentemente su nariz y su boca con la mano. La autora también hace referencia a que posiblemente sea perturbador para ellos/as el hecho de que las dos mitades de sus cuerpos no siempre crezcan al mismo ritmo: con frecuencia, un pie, un pecho, un testículo o una oreja son temporalmente más grandes que el otro.

8.4. El desarrollo socioemocional en la adolescencia

Una de las preocupaciones centrales en la adolescencia es la búsqueda de la identidad, hecho que se manifiesta en las interrelaciones sociales de los/as adolescentes, así como en sus apreciaciones valorativas y en sus creencias, entre otras.

Sobre este tema, la Teoría Psicosocial de Erickson considera etapas psicosociales con las que se describe cómo todo ser humano debe enfrentarse al rol que desempeña en su sociedad. Para Erickson, el periodo correspondiente a la adolescencia es el de la identidad versus la confusión de rol. En palabras del autor: "la identidad se forma en la medida [en] que los jóvenes resuelven tres cuestiones principales: la elección de una ocupación, la adopción de los valores con los que vivirán y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria" (Erickson, 1969:515).

Por su parte, Papalia sostiene que para muchos/as jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios su raza u origen étnico es esencial en la formación de su identidad y que el desarrollo de ésta puede ser particularmente complejo. De hecho, el origen étnico representa un papel central en su autoconcepto. Según Phinney (citado por Papalia y otros, 2004), existen cuatro estados de identidad étnica: la difusión, la exclusión, la moratoria y el logro. Tales estados de identidad pueden también ser aplicados a los/as jóvenes que pertenecen a los grupos étnicos de Bolivia. De ahí que resulte importante incorporar a las grandes minorías de nuestro país en todos los ámbitos y en todas las actividades, principalmente en el sistema educativo, a fin de darles el lugar que les corresponde como miembros de la sociedad.

A continuación, presentamos un esquema de los aspectos centrales del desarrollo socioemocional de los/as adolescentes:

Esquema N° 3: Características del desarrollo socioemocional en la adolescencia

Fuente: Elaboración propia.

Con el tiempo, las sociedades han contribuido de manera significativa en las grandes transformaciones psicológicas y sociales de los/as adolescentes, aplicando suficientes criterios de autonomía y de interdependencia que les permiten explorar sus límites, cuestionar las normas, enfrentarse a sus dudas y a sus emociones, y desarrollar sus capacidades, entendidas como “atributos que hacen posible un funcionamiento adecuado en la sociedad” (Pérez, 2000:60).

Como sostiene Shaffer (2000:254), “mientras más incongruencias lógicas y defectos detecten los adolescentes en el mundo real, más se confundirán y se frustrarán fácilmente o incluso mostrarán ira [y] rebeldía hacia los agentes, ejemplo padres, el gobierno, que consideren responsables del estado de cosas en cuestión”. Por tanto, al comunicarse con los/as adolescentes, debemos hacerlo analizando los beneficios y las desventajas que podrían obtener a partir del diálogo que se entable con ellos/as. Esto porque las comunicaciones podrían tener implicaciones personales y sociales, como resultado del desarrollo de su pensamiento, que ya se caracteriza por ser formal y porque les permite abstraer elementos con mayor facilidad.

Como vimos en párrafos anteriores, el crecimiento acelerado que experimentan los/as adolescentes, tanto varones como mujeres, no sólo les provoca cambios en la forma y en la figura de sus cuerpos, sino que les genera efectos psicológicos que repercuten en otros ámbitos de su desarrollo, en el medio social en el que se desenvuelven. Al respecto, siguiendo a Papalia, gran parte de los/as adolescentes se preocupan más por su apariencia que otros aspectos de sí mismos/as, hecho por el que muchas veces no es de su agrado aquello que ven en el espejo. Nosotros, como maestros/as, observamos en el aula que los/as estudiantes de 14 a 18 años, en lugar de prestar atención, están distraídos/as utilizando el espejo y arreglándose, y algunos/as también utilizan cinta micropore para tapar las pequeñas manchas que les deja el acné propio de la edad. En esta etapa, igualmente, es frecuente que critiquen la apariencia de sus compañeros/as, en el aula y en los recesos académicos.

En otro tema, Petrovski (1985) señala que en la etapa de la adolescencia es notorio el aumento de la energía, como consecuencia del incremento de la sensibilidad a las influen-

cias patógenas. Es decir, los/as adolescentes manifiestan cierta tensión nerviosa y sus vivencias emocionales se rigen por la ira, la ofensa, los temores, el agravio. En el caso de las mujeres adolescentes, la supresión de la menstruación por motivos nerviosos o el hipertiroidismo provocan en ellas fatiga, impulsividad, irritabilidad y distracción, razones por las que no logran realizar un trabajo productivo en clases.

8.5. Análisis de esta etapa de aprendizaje

Como etapa evolutiva, la adolescencia es considerada por la mayoría de los autores como una fase crítica, debido a que se caracteriza por cambios importantes a nivel físico, cognitivo, social y emocional. Dichos cambios implican para los/as adolescentes consecuencias psicológicas, la adaptación a su nueva realidad social y la aceptación de sí mismos/as. Entre los 14 y los 18 años, los/as jóvenes crean su identidad y, en ese camino, se enfrentan con contradicciones e interrogantes que los/as llevan a comportamientos variados, motivo por el que suelen mostrarse críticos/as, despectivos/as y emotivos/as, entre otras múltiples manifestaciones.

Este periodo de transición hacia la vida adulta se manifiesta en las cuatro dimensiones del desarrollo humano, como describimos a continuación.

A nivel físico y psicomotor, la adolescencia se caracteriza por cambios físicos significativos hasta llegar a la madurez sexual. En esta etapa, el desarrollo del cuerpo también se orienta hacia la definición de la sexualidad y el dominio del manejo del cuerpo en general. En efecto, aumentan la fuerza y la resistencia, haciendo que los/as adolescentes estén aptos/as para cualquier actividad física.

A nivel cognitivo, los/as adolescentes son capaces de concebir hipótesis y preparar experiencias mentales para comprobarlas; de formular definiciones, elaborar conceptos y resolver problemas; de aplicar un razonamiento deductivo; y de usar esquemas formales para representar su conocimiento, como resultado de la interacción entre la nueva información y la propia experiencia. Respecto al aprendizaje, entre los 14 y los 18 años, los/as jóvenes adquieren las capacidades para identificar diversas soluciones posibles a un problema, valorar las consecuencias de las actuaciones presentes, relacionar realidades concretas con reglas generales o abstractas y reflexionar para ponderar diferentes realidades posibles. Ese razonamiento hipotético deductivo, que tiene un carácter proposicional, es realizado por medio del lenguaje, que desempeña una labor determinante en el desarrollo del pensamiento formal.

Acerca de los procesos del pensamiento adolescente, éstos se hacen complejos y, en consecuencia, amplían la capacidad de razonar a partir de principios conocidos, permiten elaborar nuevas ideas a partir de la información almacenada, desarrollan la capacidad para considerar diversas perspectivas y diferentes variables para un mismo problema, y promueven la capacidad de la metacognición, que permite a los/as adolescentes reflexionar sobre el proceso de razonamiento.

Por su parte, el lenguaje en general continúa su proceso hacia el perfeccionamiento. Gracias a ello, los/as adolescentes mejoran sus habilidades morfosintácticas, fortalecen su componente pragmático y consolidan sus habilidades metalingüísticas generales.

A nivel emocional y social, el eje principal en la adolescencia es la búsqueda de la identidad, que se manifiesta en las interrelaciones sociales y valorativas de los/as jóvenes, así como en sus creencias, entre otros aspectos.

Esta concepción general de los/as adolescentes como un entramado complejo de relaciones y de influencias de los contextos requiere de un accionar educativo holístico que favorezca su desarrollo como una unidad indisoluble. También demanda considerar el desarrollo en general como una combinación de todas las dimensiones que, con el tiempo y con las experiencias, genera estructuras más complejas.

Si bien en Bolivia la cultura es poco promovedora de las actividades que benefician el desarrollo de la personalidad de los/as adolescentes, es necesario partir de nuevos desafíos en el aula, incorporando la noción referida a que las características de la adolescencia entre los pueblos indígenas y la sociedad capitalina varían. Efectivamente, en los pueblos indígenas, los/as adolescentes desarrollan pocas actividades, debido a que su contexto los empuja a pasar rápidamente a la vida adulta. En las ciudades capitales, en cambio, ellos/as tienen la oportunidad de estudiar y de tener otras vivencias.

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Elabore un mapa conceptual con los procesos del desarrollo cognitivo y del lenguaje para la etapa de la adolescencia.

Actividad práctica 2

Para el criterio SER

Ejemplifique con un hecho puntual y describa el razonamiento hipotético deductivo típico del pensamiento formal de los/as adolescentes.

Actividad práctica 3

Para los criterios SABER y SER

¿Qué diferencia existe entre el aprendizaje de los/as adolescentes y el de las personas adultas? Fundamente y ejemplifique su respuesta.
(Discusión en grupo comunitario)

Actividad práctica 4

Para el criterio HACER

Simule ser un/a maestro/a de un curso con adolescentes de 14 a 18 años. Busque una actividad en la que se promueva el desarrollo del razonamiento hipotético deductivo.

[Trabajo en grupo comunitario]

Actividad práctica 5

Para los criterios SER y DECIDIR

Un niño que a los 10 años estaba contento con su expectativa de llegar a ser jugador de fútbol al crecer, a la edad de 15 años se siente confundido sobre sus metas y se pregunta: "¿Quién soy yo? ¿Qué puedo llegar a ser?".

Reflexione y responda: ¿Qué cambios en el desarrollo cobran importancia en esta transición? ¿Qué haría para ayudarlo?

[Discusión en grupo comunitario]

Bibliografía

- Aranda, E. (2007). *Texto de la cátedra de pediatría*. La Paz.
- Berger, K. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid.
- Ganong, W.F. (1994). *Fisiología médica*. México.
- Guyton, A.C. y Hall, J.E. (1996). *Tratado de fisiología médica*. Madrid.
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. España.
- Papalia, D. y otros (2004). *Psicología del desarrollo*. México.
- Pérez, P. (2001). *Educación especial*. España.
- Petrovski, A. (1985). *Psicología evolutiva pedagógica*. Moscú.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. España.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.

Tabla N° 13: Síntesis de las características del desarrollo humano, por etapas de edad

| HITOS EDAD(*) | ÁREA INTELECTUAL | ÁREA PSICOMOTRIZ | ÁREA DEL LENGUAJE | ÁREA SOCIOEMOCIONAL |
|---|---|--|---|--|
| EDAD DE BEBÉ De 0 a 12 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Manifestación de reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias que llevan al/la bebé a realizar un paso circular entre su yo y el objeto, es decir, a redescubrir un resultado a partir del desdennamiento de acciones reiteradas. Las reacciones primarias rigen los reflejos congénitos. La exploración se da por medio de movimientos motores limitados (giro de la cabeza y succión, entre otros). Las acciones están centradas en el propio cuerpo. - Las reacciones secundarias implican un escalón intermedio entre el/la bebé y el mundo, por lo que sus acciones ya no se centran en su propio cuerpo, sino en lo que está alrededor. Surge la intencionalidad (alcanzar y agarrar, por ejemplo). - Las reacciones terciarias aparecen con la experimentación de secuencias de acciones intencionales. | <ul style="list-style-type: none"> - Control cefálico y del tronco. - Movilidad y postura relajada. - Adquisición de la posición sendente. - Adquisición y dominio del volteo, del arrastre y del gateo. - Desplazamiento a partir de posturas básicas, como estar tumbado/a, estar sentado/a y comenzar a sostenerse de pie. - Exploraciones orales. - Ejercitación de esquemas de juego. - Realización de juegos de auto-exploración y de manipulación del propio cuerpo y de objetos, agarrando y soltando. - Inicio de la coordinación bimanual, es decir, del uso de ambas manos para realizar una acción. | <ul style="list-style-type: none"> - Gorjeo y realización de ejercicios de vocalización. - Presencia de sensibilidad a la entonación y al volumen. - Balbuceo y articulación de sílabas, entre ellas "pa-pa", "ma-ma". - Aparición de patrones de balbuceo en contextos particulares. - Comprensión de expresiones, como por ejemplo cuando se le dice "¡No!". - Desarrollo de gestos preverbales. - Desarrollo de la habilidad para participar en intercambios vocales. | <ul style="list-style-type: none"> - Manifestación de señales de emociones básicas. - Surgimiento de la sonrisa como respuesta. - Manifestación de la sonrisa social. - Detección e interpretación de expresiones emocionales de otras personas. - Desarrollo de la referencia social. - Desarrollo de la capacidad para captar y diferenciar un objeto de vínculo emocional respecto a otros (la madre suele ser el primer objeto de vínculo). - Hacia el octavo mes, manifestación de la angustia, que surge del reconocimiento de su objeto de amor y de la sensación originada cuando se siente separado/a de dicho objeto. |



| PRIMERA INFANCIA | | | | |
|------------------|---|--|---|---|
| De 1 a 2 años | <ul style="list-style-type: none">- Exploración de las cualidades de los objetos, actuando sobre ellos de diversas maneras.- Permanencia del objeto.- Representación interna de los objetos.- Experimentación interna de los objetos por medio de la representación.- Imitación diferida.- Manifestación del egocentrismo. | <ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de la postura erecta y de la marcha.- Ejecución de movimientos equilibrados y coordinados, entre ellos, caminar, subir, bajar, correr, agacharse y saltar.- Manipulación fina y ejecución de la pinza pulgar-índice.- Imitación de una construcción colocando un objeto sobre otro o un objeto a continuación de otro, como para construir un tren.- Inicio del juego simbólico.- Realización del garabateo espontáneo y con trazo enérgico.- Imitación del trazado circular. | <ul style="list-style-type: none">- Surgimiento del uso de estrategias semánticas para simplificar la pronunciación.- Pronunciación de las primeras palabras.- énfasis en las palabras que nombran a los objetos, primero, y luego en las palabras de acción (verbos).- Invención de palabras.- Comprensión global del lenguaje.- Uso de holofrases.- Uso de expresiones de dos a tres palabras, en modo telegráfico. | <ul style="list-style-type: none">- Imitación de los gestos que hacen los adultos.- Autorregulación emocional con dependencia de otras personas.- Conocimiento de palabras que expresan las propias emociones.- Uso de enunciados autoevaluativos.- Aparición de la respuesta empática.- Desarrollo del 'yo' categórico.- Surgimiento de la conformidad y del retraso a la gratificación. (autorregulación y control de impulsos) |
| 3 años | <ul style="list-style-type: none">- Inicio de la elaboración de conceptos, de manera elemental.- Complejización del pensamiento en interacción con el lenguaje.- Pensamiento basado en la experimentación sensorial directa y en la percepción.- Razonamiento transductivo.- Desarrollo del juego simbólico, evocando situaciones ficticias como si ocurrieran realmente.- Categorización de los objetos sobre la base del funcionamiento común (para qué sirven) y no a partir de las características resultantes de la percepción. | <ul style="list-style-type: none">- Integración de las posibilidades motrices de las principales partes del cuerpo (cabeza y extremidades).- Surgimiento de la noción de profundidad.- Surgimiento de la noción de tiempo práctico.- Estructuración del espacio temporal sobre la base de la experimentación de los propios movimientos.- Mejoramiento de la locomoción.- Coordinación ojo-mano, permitiendo el ensarte, el rasgado, el encaje y el garabateo, por ejemplo. | <ul style="list-style-type: none">- Mejoramiento de la pronunciación.- Enunciación de oraciones breves, de tres o de cuatro palabras.- Uso de un vocabulario de 900 palabras.- Repercusiones importantes del lenguaje en la inteligencia.- Inicio de la socialización.- Ampliación de las maneras de inventar palabras.- Manifestación de la etapa del "¿Por qué...?" | <ul style="list-style-type: none">- Mejoramiento de la autorregulación emocional.- Inicio del uso de la habilidad para ajustarse al medio.- Comprensión de las causas y de las consecuencias conductuales. |

| | | | | | |
|------------------|---------------|---|--|---|--|
| SEGUNDA INFANCIA | De 3 a 6 años | <ul style="list-style-type: none"> - Hasta el final del cuarto año, permanencia en la etapa de los pre-conceptos. - Del quinto y hacia el sexto año, desarrollo del pensamiento intuitivo, aunque se intuye la cantidad pero no las relaciones lógicas (por ejemplo, si el/la niño/a ve tres rosas abiertas al mismo tiempo que tres capullos de rosa dirá que hay más rosas en el grupo de rosas abiertas). - Manifestación del razonamiento irreversible. - Capacidad para analizar un solo aspecto de un problema. - Desarrollo del juego simbólico, representando actividades cotidianas o imaginarias. - Manifestación del egocentrismo. - Hacia el quinto año, progreso intelectual importante con el incremento de la capacidad de atención, del reconocimiento, del recuerdo y de la reconstrucción. | <ul style="list-style-type: none"> - Mayor independencia motriz en general. - Mejor control postural. - Afinación de conductas motrices finas, que se manifiesta en acciones como enhebrar, doblar, picar, atomillar, construir y rellenar espacios grandes con pintura. - Delimitación de la tendencia lateral natural. - Establecimiento de relaciones especiales con los objetos. - Aparición de la noción de tiempo que permite diferenciar entre el día y la noche. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de un lenguaje con mayor riqueza y mejor articulación. - Hacia el quinto año, uso de un vocabulario de hasta 2.500 palabras. - Discriminación auditiva más evolucionada. - Manejo completo del repertorio fonético. - Realización de secuencias fonéticas complicadas. - Uso de frases largas y mejor estructuras. - Comunicación activa y rica. - Del quinto al sexto año, presencia de las estructuras básicas del lenguaje infantil. | <ul style="list-style-type: none"> - Disfrute del grupo de amigos/as. - Expresión de algunas emociones. - Ajuste a las normas sociales mostrando actitudes positivas. |
| TERCERA INFANCIA | De 6 a 7 años | <ul style="list-style-type: none"> - Tránsito hacia el razonamiento lógico concreto. - Desarrollo del animismo. - Hacia el final del séptimo año, manifestación del sentido crítico y de la objetividad, así como mayor aproximación a la realidad. - Descentramiento del pensamiento. - Desarrollo de la habilidad para presentar la acción mediante el pensamiento y el lenguaje, de modo prelógico. - Imitación externa diferida. - Desarrollo del juego simbólico colectivo, en el que los/as niños/as comparten con otros/as niños/as y pueden elaborar guiones complejos dramáticos o de papeles (por ejemplo, jugar a la escuela o a la clase). | <ul style="list-style-type: none"> - Predominio de las nociones de orientación, de situación, de tamaño y de dirección. - Seguridad y adecuado desempeño motor grueso. - Mayor seguridad en las actividades de coordinación visomotriz y en la motricidad fina, adecuando fuerza y precisión para, por ejemplo, coger objetos pequeños, hacer nudos y usar herramientas de dibujo, de pintura y de recorte con precisión. - Al sexto año, definición y consolidación de la tendencia lateral. - Buen manejo temporal, por lo que se desarrolla la capacidad de observación relacionada con el paso del tiempo | <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de representar verbalmente una larga cadena de acciones. - Estructuración de frases de seis a ocho palabras. - Reflejo de categorías gramaticales adultas en las oraciones. - Adecuada competencia comunicativa en diferentes contextos. - Uso de un vocabulario de 10 mil palabras. - Reconocimiento de múltiples significados de las palabras. - Surgimiento de la conciencia metalingüística (habilidad para pensar sobre el lenguaje como sistema), que se constituye en un apoyo importante al lenguaje, particularmente para el desarrollo de la lectura y de la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> - Avances importantes en la socialización. - Desarrollo de estrategias conductuales activas. - Manifestación de conductas empáticas de carácter más reflexivo. - Integración de las emociones con las normas, mostrando actitudes correctas. - Manifestación de seguridad e intento de compartir y de mostrar nuevas capacidades. - Reconocimiento de sí mismo/a en su totalidad. - Integración de una imagen propia más realista. |



| | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|---|
| <p>TERCERA INFANCIA</p> | <p>De 7 a 8 años</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disminución marcada del egocentrismo. - Descentramiento del pensamiento. - Razonamiento lógico y concreto. - Intento de curiosear por el mundo en general. - Realización de representaciones mentales. - Inicio de la comprensión de la noción de lo relativo. - Manifestación de la objetividad y mayor aproximación a la realidad. - Manifestación del interés por saber acerca del pasado y por imaginar el futuro. - Manifestación del pensamiento operativo. - Manifestación de la capacidad para coordinar dos relaciones en el análisis de la realidad y de los objetos. - Incremento de la atención y de la memoria. | <ul style="list-style-type: none"> - Dominio del movimiento global diferenciado. - Control postural. - Afirmación definitiva de la lateralidad. - Desarrollo de la capacidad para diferenciar las características del entorno, distinguiendo los detalles y relacionando las partes y el todo. - Mejoramiento sustancial de la motricidad fina y de la coordinación visomanual. - Continuación de la adquisición de la percepción sobre el espacio y las relaciones espaciales. - Mantenimiento de la percepción del tiempo basada en la lógica de la conexión temporal del suceso. - Desarrollo de la agudeza auditiva y de la memoria secuencial auditiva. | <ul style="list-style-type: none"> - Dominio de las pronunciaciones que señalan diferencias sutiles de significado. - Captación del significado de las palabras basándose en la definición. - Refinación de las estructuras gramaticales complejas. - Aparición de estrategias de conversación que favorecen la interacción. - Desarrollo marcado de la conciencia metalingüística, con el apoyo del aprendizaje de la lectura y de la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> - Orientación hacia el sociocentrismo. - Descubrimiento de la capacidad de producción como medio de aceptación social [mostrar lo bien que puede realizar algo]. - Reconocimiento de la perspectiva del/la otro/a. - Manifestación de la conciencia de autovaloración (autoestima). - Surgimiento del uso de estrategias para la resolución de problemas. - Tendencia a la formación de grupos en función de intereses comunes. |
| <p>TERCERA INFANCIA</p> | <p>De 8 a 9 años</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abandono del egocentrismo. - Uso de representaciones mentales completas. - Manifestación de la lógica concreta (pensamiento lógico limitado a la realidad física). - Maduración de los conocimientos obtenidos en la etapa anterior. - Presencia de una objetividad bien ajustada a la realidad. - Manifestación del pensamiento operativo. - Incremento de la habilidad para conservar las propiedades de los objetos (número y cantidad) mediante los cambios de sus otras propiedades. - Desarrollo de la capacidad de la memoria para retener abundante información. - Desarrollo de la atención centrada y continuada. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo muscular y esquelético marcado. - Dominio motor general, incorporando velocidad, intensidad y límites. - Desarrollo de la capacidad para dibujar en tres dimensiones. - Desarrollo perceptivo orientado hacia el perfeccionamiento del proceso de análisis y de síntesis de la realidad. - Instauración de la noción espacio-temporal. - Consolidación del ritmo. - Ejercitación del juego como elemento de relación y de interacción con el entorno. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de la comunicación significativa. - Mayor comprensión de metáforas y del sentido del humor. - Avance y fortalecimiento de la conciencia metalingüística, una vez que se domina la lectoescritura. - Ampliación de la comprensión de la intención indirecta. - Surgimiento de estrategias de comunicación avanzadas, como la transformación gradual del foco de la conversación. | <ul style="list-style-type: none"> - Manifestación de un autoconcepto más realista. - Reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades. - Consideración de varias fuentes de información para explicar las emociones de los/as otros/as. - Mejoramiento de la calidad de las estrategias para enfrentar conflictos. - Participación en grupos informales basados en la disponibilidad y en la casualidad. - Desarrollo de la autonomía respecto a los padres. |

| | | | | | |
|---------------------------|-----------------|---|--|---|--|
| ETAPA DE MADUREZ INFANTIL | De 9 a 12 años | <ul style="list-style-type: none"> - Manifestación de un pensamiento más lógico, flexible y organizado. - Manifestación de la reversibilidad del pensamiento. - Manifestación de la lógica concreta. - Uso interrelacionado de conceptos sin la necesidad de realizar una comparación real. - Uso organizado de los conceptos adquiridos (mapas cognitivos organizados). - Comprensión de las leyes de conservación. - Desarrollo de la capacidad para clasificar y establecer series. - Mejoramiento considerable de la memoria. - Manifestación de la atención controlada, adaptada y planificada. | <ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento del cuerpo orientado hacia las proporciones adultas. - Consolidación de los procesos perceptuales. - Incorporación de la perspectiva en el manejo espacial. - Complejización de la capacidad de observación basada en la comparación. - Desarrollo de la aptitud para comprender el orden de sucesión de los hechos. - Manifestación de la habilidad para realizar dibujos en proyección. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso del lenguaje en toda su funcionalidad. - Uso de un vocabulario de más de 40 mil palabras. - Continuación de la complejización de las estructuras gramaticales complejas. - Afinamiento de la conciencia metalingüística. | <ul style="list-style-type: none"> - Manifestación de cambios psicosexuales. - Búsqueda de la aceptación social y desarrollo de la autoestima. - Presencia de una mayor conciencia emocional. - Vuelco de la mirada y del interés hacia los otros significativos, por lo que las relaciones con sus contemporáneos/as se intensifican. - Aumento de la variedad de estrategias utilizadas para la autorregulación emocional. - Incremento de la empatía a medida que aumenta la comprensión emocional. |
| PREADOLESCENCIA | De 12 a 14 años | <ul style="list-style-type: none"> - Inicio del paso del pensamiento concreto al pensamiento formal. - Desprendimiento de lo concreto y ubicación en lo real. - Manifestación del pensamiento formal. - Predominancia de la información factual más que de la conclusión lógica. - Uso del razonamiento hipotético deductivo, aunque las conclusiones todavía se basan en la experiencia. - Uso del método de aproximación por ensayo y error como recurso predominante. - Mantenimiento de la examinación de los hechos de manera secuencial y no por medio de la exploración de las relaciones actuales o potenciales. | <ul style="list-style-type: none"> - Mayor aproximación a las relaciones de proporción del cuerpo adulto. - Desarrollo de la capacidad de abstracción perceptiva. - Dominio de las relaciones cuantitativas de las magnitudes del tiempo. - Dominio de las habilidades motrices finas. | <ul style="list-style-type: none"> - Incremento marcado del vocabulario. - Mayor uso de palabras abstractas. - Continuación de la afinación de las estructuras gramaticales. - Surgimiento de modismos y de jergas propias. - Mejoramiento de la comunicación referencial, especialmente en cuanto al descubrimiento de los mensajes recibidos de modo no claro. - Mejoramiento de la comprensión del significado sutil de las palabras. - Surgimiento de los códigos de comunicación entre pares. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de intereses relativos a aspectos sociales y a la identidad. - Marcada importancia hacia la independencia. - Tendencia hacia la conformación de grupos o de clubes. - Manifestación de emociones como el orgullo, la vergüenza y la indiferencia, entre otras. - Expansión del conocimiento y de los estereotipos relacionados con el género. |



| ADOLESCENCIA | | De 14 a 18 años | |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de la capacidad para resolver problemas abstractos de manera lógica.- Paso a un pensamiento más científico.- Focalización en las conclusiones lógicas más que en lo factual.- Razonamiento sobre conceptos abstractos y sucesos hipotéticos, independientemente de su correspondencia con la realidad experimentada.- Desarrollo del razonamiento hipotético deductivo.- Elaboración de soluciones construyendo relaciones abstractas.- Exploración de relaciones lógicas entre una diversidad de hechos. | | <ul style="list-style-type: none">- Manifestación de una madurez física y sexual.- Adquisición de una apariencia corporal casi definitiva.- Desarrollo máximo corporal en fuerza y en resistencia, entre otros aspectos. | |
| | | <ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de una competencia comunicativa óptima.- Continuación del incremento del léxico.- Uso de un vocabulario de 80 mil palabras.- Perfeccionamiento de los componentes del lenguaje.- Reflejo del uso del pensamiento hipotético deductivo en el lenguaje.- Uso de proposiciones verbales, es decir, de las proposiciones en las que se afirma algo y a partir de ellas se infiere algo más (consecuencia del pensamiento abstracto).- Uso de códigos lingüísticos basados en la metáfora y en el juego de palabras. | |
| | | <ul style="list-style-type: none">- Búsqueda de la identidad manifestada en interrelaciones sociales y valorativas, al igual que en creencias.- Manifestación de conflictos en torno a temas relacionados con lo laboral, los valores y la identidad sexual.- Marcada tendencia hacia la autonomía y la independencia.- Aumento de la sensibilidad a las influencias patógenas. | |

Fuente: Elaboración propia.

(*) Las edades que se incluyen y se describen en esta tabla representan términos medios referenciales susceptibles a cambios individuales o culturales.

Unidad temática 3

Recomendaciones a los padres de familia para fomentar la relación con sus hijos/as, considerando las características según su etapa de desarrollo



Objetivo holístico de la unidad temática

Valoramos y reflexionamos el papel de los padres y de las madres para el desarrollo de sus hijos/as en la familia, junto con la comunidad y la sociedad, mediante el análisis y la comparación de los conocimientos adquiridos en la segunda parte de este texto, observando y recopilando la información sobre las costumbres y las creencias, para el desarrollo de los/as niños/as en la familia, en la comunidad y en la sociedad, y para contribuir y proponer un mejor papel que garantice dicho desarrollo.

Resumen/presentación del tema

En este apartado, para cada etapa del desarrollo (edad de bebé, infancia, niñez de 6 a 12 años y adolescencia de 12 a 18 años), brindamos información fundamental sobre las características más notables del desarrollo psicológico humano, a fin de que los padres y las madres de familia las conozcan y las consideren en la formación de sus hijos/as.

De igual modo, nos referimos a cómo favorecer/fomentar el desarrollo de los/as hijos/as, considerando para ello las costumbres al interior de nuestras familias. Esto porque formarlos/as no es sólo misión de las unidades educativas ni de los/as maestros/as, sino de los padres y de las madres de familia, que se constituyen en los primeros y principales responsables de la formación de sus hijos/as.

Por lo anterior, debemos considerar una buena coordinación de trabajo mutuo entre los padres y las madres de familia y los/as maestros/as de las unidades educativas, sobre la base de la confianza recíproca y de la responsabilidad de cada actor/a, a fin de que nuestros/as niños/as tengan mejores condiciones en su formación.



1. Edad de bebé

1.1. Etapa fetal

1.1.1. Características notables

En el pasado, la psicología del desarrollo consideraba que las personas nacíamos como una *tabula rasa* o papel en blanco, sin ideas ni conocimientos, y que tales conocimientos se iban acumulando poco a poco con la experiencia.

Por su parte, J. Luke [1632-1704], en el libro *El ensayo sobre el entendimiento* [1690], también intentó refutar el concepto de ideas innatas, sosteniendo que el conocimiento humano y la moral se originaban a partir de la experiencia. Según Luke, la educación es una actividad importante que merece una cuidadosa consideración porque ayuda a llenar ese vacío [papel en blanco] con conocimiento y moral.

Hoy en día, sin embargo, se sabe que los/as bebés no nacen como una *tabula rasa* y que incluso inmediatamente después de nacer tienen algunas capacidades cognitivas. De acuerdo con estudios recientes, se sostiene que en la etapa fetal los/as bebés están activos/as en el líquido amniótico y que tienen varios reflejos, escuchan sonidos y sienten la iluminación de la luz exterior.

Gracias a la investigación conjunta de un grupo de científicos del cerebro y de psicólogos infantiles de Italia y Japón, se descubrió una reacción interesante en el cerebro de los/as bebés recién nacidos/as mediante el uso de resonancia magnética, como se describe a continuación.

En el citado estudio, cuando se habló al/la bebé, éste/a no reaccionaba solamente al sonido, sino en el área de Wernicke de su cerebro, cuyo papel es fundamental en la decodificación auditiva de la función lingüística y en la comprensión del lenguaje, por donde la sangre iba pasando. Ese fenómeno detectado significaba que el/la recién nacido/a recibía las palabras pronunciadas por una persona, como un lenguaje significativo.

Es a partir de los resultados de los estudios recientes que se considera que los contenidos de las recomendaciones a los padres y a las madres de familia para la etapa fetal deben ser cambiados.

1.1.2. Cómo fomentar la relación con los/as hijos/as en la etapa fetal

Si inmediatamente después del nacimiento funciona una parte del cerebro de los/as bebés, en el intento de entender el significado de las palabras, esto significa que esa función fue formada en la etapa fetal. Por tanto, resulta eficaz hacer escuchar música y hablarle al feto durante la etapa prenatal.

Se dice que el sentido visual del feto humano se forma en el cuarto mes de gestación, en tanto que su sentido auditivo lo hace en el sexto mes. De ahí que si la familia trata al feto

humanamente, esas acciones darán resultados efectivos en el desarrollo del nuevo ser. Esto se debe a que antes de nacer empieza la construcción de la relación humana entre el feto y su familia [especialmente con su madre], ya que el feto está desarrollando los órganos de los sentidos hasta que puede reaccionar ante las palabras y las emociones humanas.

1.1.3. Puntos importantes

Se debe prestar atención especial a la estabilidad mental y a la salud de la mujer embarazada, que debe alimentarse adecuadamente y llevar una vida regular. Esto porque el cerebro del feto no debe recibir ninguna sustancia química ni contaminante, como tabaco, alcohol o medicamentos, entre otros componentes.

La mujer gestante debe tener una correcta administración de hormonas, ya que ante el estrés, el equilibrio hormonal de su cuerpo se altera, influyendo negativamente en el cuerpo y en la mente del feto. Por tanto, durante el embarazo, la mujer debe evitar situaciones estresantes, con el propósito de dar respeto y seguridad a su hijo/a por nacer.

Igualmente, son necesarias ciertas consideraciones especiales hacia la mujer embarazada en el lugar de trabajo, como también por parte del papá y del resto de los miembros de la familia, que deben colaborar en los trabajos del hogar.

1.2. Etapa de bebé (de 0 a 12 meses)

1.2.1. Características notables

Los/as bebés recién nacidos/as están en la etapa sensorio-oral, es decir, confirman lo que tienen a su alcance por medio de la boca como órgano sensorial, dado que no pueden trasladarse por sí solos/as y, por tanto, dependen totalmente de las personas adultas de su entorno.

Unos meses después del nacimiento, el número de neuronas en la corteza cerebral de los/as bebés es mayor. Luego, al recibir los estímulos necesarios, esas neuronas se conectan unas con otras formando una red y comienzan a funcionar activamente. Esto significa que los estímulos del mundo exterior conducen a la activación de cerebro.

Debido a que los/as bebés solamente pueden recibir los estímulos desde donde alcanzan sus brazos, porque no pueden movilizarse por sí solos/as, es necesario que reciban los estímulos necesarios por parte de las personas adultas de su entorno, especialmente de sus madres y de sus padres, pero también del resto de su familia.

1.2.2. Cómo fomentar la relación con los/as hijos/as en la etapa de bebé

El psicoanalista E.H. Erikson [1902-1994], en su teoría del desarrollo psicosocial, dividió el ciclo de la vida humana en ocho etapas, cada una con tareas de desarrollo que las perso-

nas deben adquirir. En la etapa de edad de bebé, la tarea de desarrollo consiste en la confianza básica. Esto significa que los/as bebés deben aprender a confiar en las personas que atienden sus necesidades básicas. Dicha confianza, que es absoluta, al punto de que los/as bebés se conectan psicológica y estrechamente por medio de los cuidados más cercanos (principalmente de la madre), ocurre gracias a la alimentación, a las atenciones y a los afectos que reciben.

Mediante la relación de confianza absoluta que se construye entre los/as bebés y sus cuidadores/as, los/as primeros/as también aprenden a confiar en su propio cuerpo y en sus necesidades biológicas. Así mismo, establecen tranquilidad en sus mentes y amplían sus relaciones interpersonales, puesto que van desarrollando un sentimiento referido a que el mundo, especialmente su entorno social, es un lugar seguro para vivir, donde los humanos son de fiar y afectuosos.

Por el contrario, cuando los/as bebés son atendidos en sus necesidades y no existe una relación de confianza con sus cuidadores/as, porque éstos/as muestran rechazo o incongruencia, los/as bebés no logran desarrollar la confianza necesaria ni adquirir la tarea principal establecida para esta etapa del desarrollo. En consecuencia, se van convirtiendo en personas aprensivas y suspicaces respecto a los demás, y perciben el mundo como un lugar peligroso y lleno de personas inseguras y poco confiables.

Lo anterior no significa que los padres y las madres tengan que ser los/as mejores del mundo y que tengan que sobreproteger a sus hijos/as. Al contrario, deben lograr un equilibrio entre afecto y mimos.

1.2.3. Puntos importantes

Para que los/as bebés se desarrollen sanos/as, tanto física como mentalmente, es preciso considerar mínimamente las siguientes recomendaciones:

- Reconocerlos/as como individuos distintos a los/as que debemos tratar con respeto y con quienes podemos interactuar con amor.
- Darles un ambiente de estabilidad que les brinde la orientación en cuanto a tener horarios y a seguir cierta regularidad en las actividades para alimentarse, dormir y bañarse.
- Incorporar juegos para que puedan tocar, ver, oír y chupar, entre otras acciones, a fin de fomentar su atención, la imitación, el habla y la sensopercepción.
- Proporcionarles el espacio necesario para la actividad física.

La participación de los padres en el cuidado de los/as bebés es fundamental e importante. Las madres no deben cargar con todas las responsabilidades al criar a sus hijos/as, dado que la crianza es un trabajo de colaboración entre el padre y la madre.

2. Etapa de la infancia

2.1. Primera infancia o infancia temprana (de 1 a 3 años y 0 meses)

2.1.1. Características notables

Entre los 2 y los 3 años de edad, el volumen del cerebro de los/as niños/as se duplica y les permite aprender los patrones básicos de la vida cotidiana, entre ellos comer, dormir, excretar y cambiarse de ropa. En esta etapa, también se inicia el aprendizaje del habla.

Se trata de una fase en la que crecen las neuronas serotoninérgicas, cuyo rol central es mandar comandos a todas las neuronas del cerebro. Dichas neuronas tienen cinco funciones fundamentales:

- Despertar la corteza cerebral y ajustar el nivel de conciencia.
- Ajustar el sistema nervioso autónomo, que domina la función del corazón, la presión sanguínea, el metabolismo y la respiración, entre otras.
- Estimular los músculos antigravedad, que permiten abrir los párpados, caminar, soportar el cuello y soportar la columna, por ejemplo.
- Controlar el dolor.
- Mantener el equilibrio de la mente.

En ese sentido, en la infancia temprana, para el desarrollo del cerebro de los/as niños/as, es importante la estabilidad emocional, así como la formación de su autoimagen mediante la confianza mutua que se genera entre los/as bebés y sus cuidadores/as, y por medio del regular ritmo de la vida cotidiana.

2.1.2. Puntos importantes

En la primera infancia, los/as niños/as deben adquirir ritmo en su vida cotidiana: despertar y dormir temprano, y comer a horas determinadas, entre otras acciones. Paralelamente, deben desarrollar hábitos de autonomía respecto a la alimentación, usando instrumentos adecuados, al entrenamiento para ir al baño, al acto de vestirse y al aseo personal, por mencionar algunos ejemplos.

Si bien los/as niños/as aprenden y adquieren esos hábitos luego de una serie de fallos, es clave e importante aceptar esos errores en esta etapa del desarrollo. Es decir, los padres y las madres de familia deben respetar la voluntad de sus hijos/as, aceptar los fallos como parte de la naturaleza de esta etapa y evitar reprocharlos, porque hasta los 3 años de edad los/as niños/as no pueden reconocer los fallos como tales. Por tanto, los padres y las madres deben actuar con generosidad y enseñarles mostrándoles una actitud receptiva y de escucha cada que los/as niños/as intenten hacer y hablar algo.

En esta etapa, los/as niños/as comienzan a caminar, aunque todavía les falta desarrollar su capacidad motriz. Al mismo tiempo, amplían sus intereses por todas las cosas obser-

vadas. De ese modo, los padres y las madres de familia, prestando atención a la seguridad de sus hijos/as, deben brindarles muchas oportunidades de jugar fuera de la casa, con el propósito de que usen todo el cuerpo y todos sus sentidos.

2.2. Segunda infancia o etapa preescolar (de 3 a 6 años y 0 meses)

2.2.1. Características notables

El volumen del cerebro de los/as niños/as en la segunda infancia alcanza los mil gramos, es decir, aproximadamente dos tercios del peso cerebral de los adultos.

Entre los 4 y los 6 años de edad, los/as niños/as presentan brotes de ego repentinamente. También aprenden sobre la vida colectiva gracias a que van al *kínder* o a la guardería, donde se fomentan las bases de las relaciones interpersonales, donde aprenden las normas relativas al bien y al mal, y donde se cultiva la moral.

2.2.2. Cómo favorecer el desarrollo de los/as hijos/as en la etapa preescolar

La tarea de desarrollo en esta etapa consiste en que los/as niños/as formen buenos valores primitivos, que son la base de las actividades sociales, como escuchar lo que se les dice y mirar a la gente cuando les hablan. También es importante que distingan la diferencia cuando las personas no les responden al saludo, provocándoles cierta incomodidad o alguna otra sensación. Esto con el fin de que los/as niños/as tengan el conocimiento básico de lo que implica y significa ser miembros de la sociedad.

En la segunda infancia, para formar los valores primitivos, es fundamental e importante que los padres y las madres transmitan a sus hijos/as sus propios valores primitivos mediante el ejemplo en la vida cotidiana. Esto porque entre los 4 y los 6 años de edad los/as hijos/as imitan a los adultos cercanos, confirmando así su existencia y formando sus valores primitivos. En esa dirección, si los padres y las madres de familia quieren que sus hijos/as tengan buenos valores primitivos, deben mostrarles claramente buenas conductas y actitudes que sean el referente para que puedan lograr conductas y actitudes adecuadas socialmente.

Los padres y las madres se han convertido en un modelo ideal para las actividades sociales de sus hijos/as. En consecuencia, es fundamental que ambos tengan la misma dirección de disciplina, adecuando su lenguaje a las posibilidades de sus hijos/as. Por su parte, desde el ejemplo de sus padres, los/as hijos/as aprenden la importancia de relacionarse con otras personas y de cumplir con las normas sociales.

2.2.3. Puntos importantes

Entre el final de los 3 años y 4 los años de edad, los/as niño/as ya tienen una conciencia clara sobre sí mismos/as y comienzan a oponerse a las instrucciones de sus padres y de

sus madres. De ahí que esta etapa sea la del inicio de la autoafirmación. Por otra parte, cuando los padres y las madres no aceptan los deseos de sus hijos/as, éstos/as adquieren conciencia del sentido de orden en el colectivo; es decir, comprenden que existen normas sociales, en este caso en el hogar.

Es importante que los padres y las madres de familia admiren y no mimen a sus hijos/as cuando éstos/as hacen bien algo, y que muestren actitudes positivas frente a los avances y a los esfuerzos de sus hijos/as. Igualmente, es central que ante un mal comportamiento los/as corrijan sin gritarles.

Además de desarrollar valores primitivos, en la etapa preescolar, los juegos se constituyen en medios muy importantes para conseguir las capacidades y las habilidades necesarias para el aprendizaje posterior en la escuela. Con ese propósito, los padres y las madres deben favorecer los juegos manipulativos, creativos e imaginativos, usando materiales naturales (tierra, agua, arena y otros) y materiales primitivos (papel, cartón y cerámica, entre otros).

2.3. Tercera infancia y etapa de madurez infantil (de 6 a 12 años y 0 meses)

2.3.1. Características notables

Entre la tercera infancia y la etapa de madurez infantil, el volumen del cerebro alcanza el triple de peso que en etapas anteriores.

A los 6 años, los/as niños/as empiezan a ir a la escuela, por lo que comienzan a vivir experiencias en medio de una población más grande. De ahí que resulte importante que aprendan los aspectos básicos para formar su identidad.

De los 6 a los 12 años de edad, los/as niños/as adquieren los conocimientos y las experiencias en el contexto de la escuela. Al mismo tiempo, deben enriquecer su parte emocional, fortalecer su capacidad física, aprender a perseverar ante las dificultades y a seguir normas sociales.

2.3.2. Cómo favorecer el desarrollo de los/as hijos/as en la tercera infancia y en la etapa de madurez infantil

La tarea de desarrollo en esta etapa es que los/as niños/as adquieran la habilidad básica para ser miembros de su sociedad y que aprendan a vivir colectivamente con otras personas.

Con el ingreso al ámbito escolar, los padres y las madres de familia empiezan a prestar mayor atención al rendimiento de sus hijos/as en la escuela. Sin embargo, a pesar de los conocimientos que van adquiriendo, si los/as niños/as no cuentan con la habilidad social para desenvolverse en comunidad, no podrán vivir bien en la sociedad como miembros de



ésta. Así mismo, aunque tengan buenos modales y buenos conocimientos, si no tienen un cuerpo sano, tampoco podrán vivir bien. Para que eso no suceda, los/as niños/as deben lograr capacidades equilibradas en cuanto a lo intelectual (cognitivo), a la buena moral y a la salud física y mental.

Para tener buena moral, el papel de los padres y de las madres de familia es muy importante. Esto porque el hogar es la base de la vida de los/as niños/as para tener la ética básica y los hábitos sociales, y es el espacio donde los padres y las madres se constituyen en los modelos más cercanos para llegar a ser adultos.

En las actividades de la tercera infancia y de la etapa de madurez infantil, ya se incorpora la tendencia a tener experiencias y a realizar observaciones directas que puedan mejorar la coordinación de los movimientos y la coordinación óculo-manual, como también a fomentar la imaginación y la creatividad, a promover la autoestima y el autocontrol, y a fomentar la relación interpersonal con los/as compañeros/as de la misma edad. Esto se logra mediante:

- Juegos organizados, como oculta-oculta, pesca-pesca, canicas, pelota quemada, hielo-Sol y gallinita ciega, entre otros.
- Juegos de mesa que implican la manipulación con las manos y con los dedos, como ludo, damas chinas y palitos chinos, por citar algunos.
- Juegos libres en los que intervienen la creación y la imaginación, como imitaciones, dramatizaciones y juegos con cerámicas, por ejemplo.
- Ejercicios en los que se realizan las habilidades del hogar, como cocinar, lavar ropa y limpiar la casa, entre tantos otros.

Las actividades que ejecutan los/as niños/as no deben ser extravagantes ni con equipos lujosos, sino aquellas que fueron parte de las costumbres de la época infantil de los padres y de las madres. Dichas actividades requieren solamente la orientación para su inicio y una valoración positiva por parte de los padres y de las madres de familia, con el fin de lograr la ejecución independiente de cada niño/a. Se trata, entonces, de juegos primitivos.

En la actualidad, los/as niños/as aprenden el manejo de computadoras, de video juegos, de juegos por Internet y de juegos por celular con una velocidad que supera la imaginación de los padres y de las madres de familia. Pareciera, inclusive, que la computadora y/o el teléfono celular dominan la vida de los/as niños/as, tanto en sus conversaciones, en sus pensamientos y en sus conocimientos como en la relación que tienen con sus compañeros/as de colegio.

Investigaciones recientes sobre el uso de video juegos y de juegos en computadora, así como acerca del hecho de ver televisión por más de dos horas diarias, reportan y advierten en general, y con relación al desarrollo de los/as niños/as en edad escolar, que ese hábito genera problemas de comportamiento, como agresividad, impulsividad y poca atención, que influyen negativamente en el proceso de aprendizaje de quienes juegan gran

parte del tiempo con medios tecnológicos, respecto a los/as niños/as que llevan a cabo juegos tradicionales y primitivos.

A partir de los resultados de esos estudios, también queda claro que los/as niños/as no pueden adquirir las habilidades necesarias para el aprendizaje mediante el uso exclusivo de equipos tecnológicos. Si bien el manejo de la tecnología es actualmente importante, de hecho es incluso un requisito de trabajo en cualquier empresa u oficina, es preciso conocer bien el efecto negativo y la mala influencia del uso de equipos tecnológicos en los aspectos tanto físicos como mentales de los/as niños/as. Ciertamente, es primordial transmitir a los/as hijos/as que, por ejemplo, algunos sitios de Internet brindan información peligrosa que derivan en abuso sexual o en violencia. También se debe compartir con ellos/as casos como el de un niño que hizo compras por Internet, sin el conocimiento previo de sus padres, provocando la destrucción familiar por no poder pagar las deudas.

De lo que se trata es que los padres y las madres no utilicen los equipos tecnológicos o la tecnología como una niñera para sus hijos/as, y menos sin una adecuada supervisión. Es decir, los padres y las madres de familia deben controlar el uso tecnológico que hacen sus hijos/as en cuanto al tiempo de juego y a los sitios de Internet que visitan y/o están permitidos, entre otros aspectos, teniendo reglas de hogar claras en función de la etapa de desarrollo de sus hijos/as.

3. Etapas de la preadolescencia y de la adolescencia (de 12 a 18 años y 0 meses)

3.1. Características notables

La adolescencia en sus distintas fases es un tiempo de desequilibrio emocional a causa de la sincronización de dos etapas importantes entre el crecimiento rápido y el cambio importante del cuerpo y el desarrollo mental. En realidad, se inicia a los 9 o incluso a los 10 años de edad, con el cambio y el crecimiento rápido del cuerpo, por lo que se conoce como el periodo de caracteres sexuales secundarios.

Con el inicio de la adolescencia, se marcan diferencias visibles y notables entre el cuerpo de la mujer y el cuerpo del hombre. La mujer comienza a crecer más temprano que el hombre. De hecho, su talla y su peso superan los del hombre generalmente entre los 10 y los 12 años de edad. Entre los cambios por los que atraviesa la mujer figuran el cambio en la forma de su cuerpo, que se torna redondeado, la aparición de vello y el inicio de la menstruación, cuyo objetivo es prepararla para la función reproductiva. En el hombre, además del cambio en la forma del cuerpo y de la aparición de vello, también se produce un cambio en el tono de la voz.

Es un hecho bien conocido que no todas las personas crecen y se desarrollan de igual manera y al mismo tiempo. Esto se debe a que el crecimiento corporal varía en función de la alimentación, de la nutrición y del ejercicio físico que se realiza, entre otros factores.



En lo relacional, los/as adolescentes dan mayor importancia a sus amigos/as y no tanto a sus padres o a sus madres, a quienes más bien comienzan a observar y a criticar objetivamente. Ésa es la razón por la que los padres y las madres de familia se preocupan y califican a sus hijos/as como rebeldes, sin saber que se trata de un signo que refleja la construcción de la identidad personal de los/as adolescentes, a partir de la preocupación y de la ansiedad vaga por su futuro, por su capacidad e incluso por su aspecto físico.

3.2. Puntos importantes

En la adolescencia, los padres y las madres no deben alterar la conducta de sus hijos/as entre la esperanza y la desesperación. Tampoco deben tratarlos/as emocionalmente, reaccionando ante sus imprudencias o cuando no les hacen caso, en aparente provocación. Al contrario, deben lograr que sus hijos/as adolescentes sientan que su hogar es un lugar de confianza, en el que se les brinda consejos y el asesoramiento pertinente, respetándolos y considerándolos como personas adultas.

La adolescencia es una etapa de transición hacia la vida adulta. En ella, los/as adolescentes comienzan a comprender que deben hacer un esfuerzo para superar sus dificultades y que deben llevar una vida ideal en su futuro como miembros de la sociedad, con obligaciones, deberes y responsabilidades. Para favorecer su desarrollo, los padres y las madres deben asumir un rol favorable hacia sus hijos/as, pero manteniendo una distancia que implica el respeto del pensamiento, de la independencia y de la iniciativa de los/as adolescentes.

Igualmente, los padres y las madres de familia deben velar por la seguridad de sus hijos/as, orientándolos/as para que con una actitud decidida e informada no se sometan a grupos criminales y antisociales.

Otro ámbito que merece especial atención entre los padres y las madres de hijos/as adolescentes es el de las adicciones, entre ellas la adicción al alcohol y la adicción al tabaco, que suelen ser consideradas como la "puerta de entrada de la droga". La razón para esta consideración es que, por ejemplo, el consumo de alcohol en la adolescencia produce la disminución de la capacidad para pensar, para prestar atención y para memorizar, en tanto que la nicotina y el alquitrán que se generan durante el consumo de tabaco ocasionan la contracción de los vasos capilares que, a su vez, provoca mala circulación sanguínea y tensión alta, entre otros síntomas, además de contener una docena de sustancias cancerígenas.

Por lo anterior, tanto el padre como la madre de familia deben tener una fuerte y firme decisión para proteger a sus hijos/as, enseñándoles a no aceptar absolutamente ninguna sustancia extraña y previniendo adecuadamente el uso de cualquier droga. En caso de detectar alguno de los siguientes síntomas en un/a adolescente, se debe inmediatamente consultar a los organismos especializados:

- Con relación al cuerpo: si no siempre tiene apetito, si adelgaza mucho, si los ojos no tienen brillo ni se los ve vivos, si la cara está pálida y si no duerme bien por las noches, entre otros signos.
- Con relación a la vida cotidiana: si se ve frustrado/a e inquieto/a, si gasta el dinero “como si fuera agua”, si se vuelve agresivo/a, si habla de manera inconsistente y si se encierra en su habitación, entre otras actitudes.

Actividad práctica 1

Para los criterios SABER y SER

Elaborar la historia de vida propia, desde el nacimiento hasta ahora, recopilando datos e información real por medio de las personas del entorno cercano (el padre, la madre, los/as hermanos/as, entre otros), y conociendo los sentimientos y los pensamientos de esas personas respecto a cómo han apoyado y qué han aportando en su formación personal.

Actividad práctica 2

Para los criterios HACER y DECIDIR

Pensar en una propuesta de recomendaciones a los padres y a las madres de familia en base a los resultados de la actividad complementaria 1, comparándolas con las presentadas en este acápite, y contribuir al grupo comunitario.

(Discusión en el grupo comunitario)

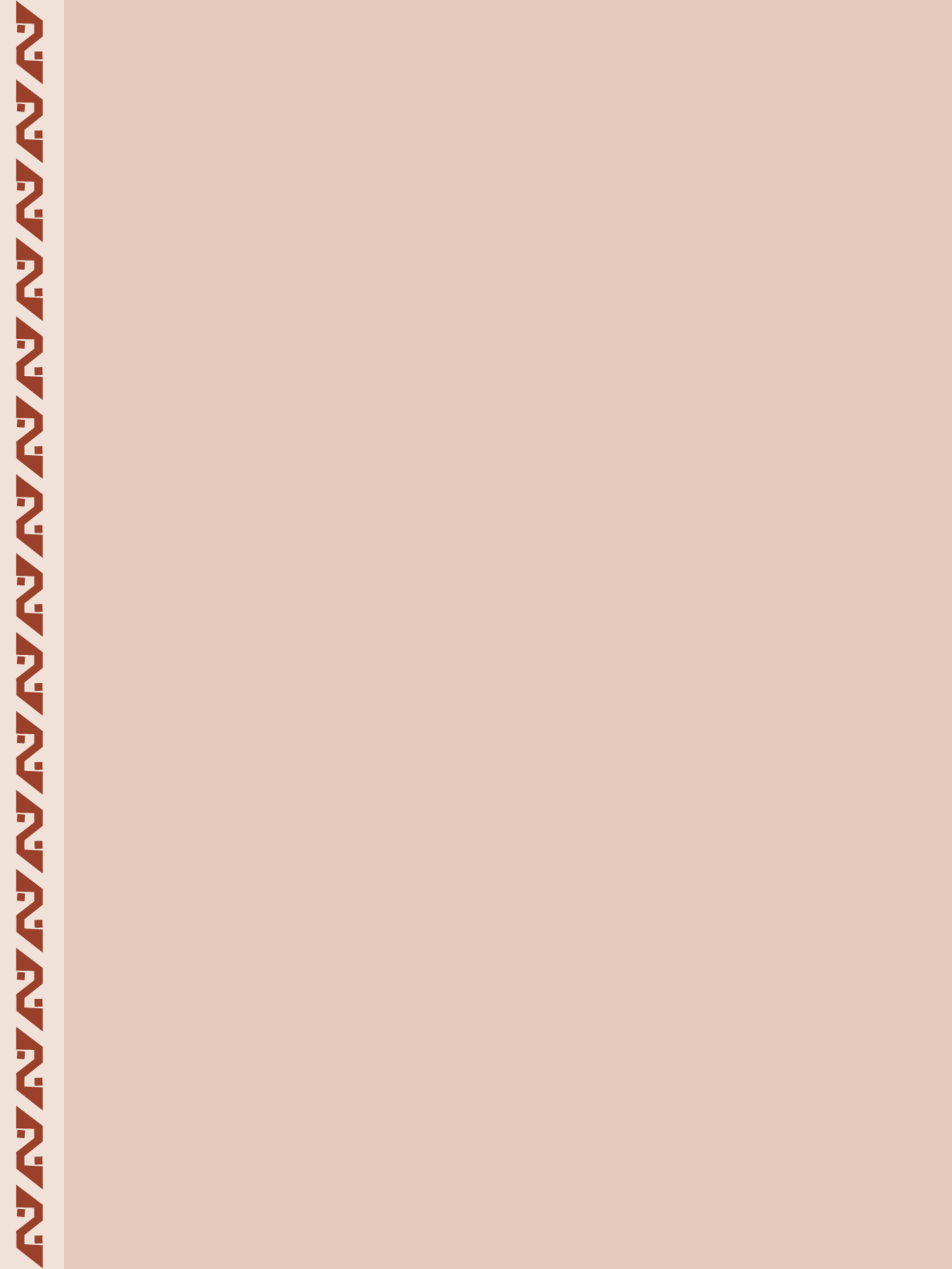
Bibliografía

- Papalia, D. y otros (2004). *Psicología del desarrollo*. México.
- Berry, T. y Sparrow, J.D. (2002). *Su hijo de 3 a 6 años. Momentos claves en su desarrollo emocional y del comportamiento*. Bogotá.



SEGUNDA PARTE

**DESARROLLO HUMANO
Y SUS VARIACIONES EN
BOLIVIA SEGÚN LA ZONA
GEOGRÁFICA**



Unidad temática 4

Características del desarrollo de los/as niños/as bolivianos/as



Objetivo holístico de la unidad temática

Identificamos y comprendemos las principales características de nuestro país, mediante el establecimiento de las particularidades del desarrollo de los/as niños/as en Bolivia, relacionando tales particularidades con los diversos factores del entorno que intervienen en dicho desarrollo, para valorar y reflexionar acerca del propio proceso de desarrollo humano.

Resumen/presentación del tema

Iniciamos este tema con el abordaje de algunos aspectos generales y ciertas consideraciones previas para clarificar e identificar los factores influyentes en el proceso del desarrollo infantil en Bolivia.

En un segundo punto, presentamos una breve descripción de la realidad boliviana, desde lo geográfico hasta lo demográfico y lo cultural, a fin de contar con insumos para el análisis sobre la temática de desarrollo humano en la población infantil del país.

Finalmente, exponemos los resultados de algunas investigaciones acerca del desarrollo infantil en Bolivia.

1. Consideraciones previas

De manera amplia, se ha comprobado que los primeros años de vida del ser humano son decisivos. En ese tiempo, los/as niños/as pasan por complejas transformaciones físicas, afectivas, cognitivas y sociales que marcan el modo de relacionarse con su entorno. Por ello, es fundamental considerar el ambiente en el que se desenvuelven los/as niños/as y cómo ese contexto general promueve su desarrollo, al igual que cómo ese entorno concibe y responde a sus necesidades.



Ciertamente, no es posible entender el desarrollo de los/as niños/as sin tener en cuenta los escenarios culturales, sociales y económicos en los que ellos/as están inmersos/as, ya que la sociedad es la que proporciona experiencias cuya fuente son sus diversos contextos que, en definitiva, condicionan el desarrollo en general. En esa línea, diversas teorías investigaron sobre algunos factores influyentes en el desarrollo infantil:

- La perspectiva psicoanalítica de Freud aporta hacia la comprensión de los/as niños/as con problemas emocionales.
- La Teoría Psicosocial de Erickson, basada en Freud, enfatiza en el desarrollo de las actitudes y de las habilidades culturalmente relevantes, así como en el desarrollo de la naturaleza del ciclo vital.
- El conductismo y la Teoría del Aprendizaje Social destacan los principios de condicionamiento y de modelado en la conducta.
- La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget hace hincapié en los/as niños/as como seres activos/as, con estructuras mentales ricas en conocimiento, subrayando las secuencias universales de crecimiento cognoscitivo y el aprendizaje por descubrimiento.
- La Teoría del Procesamiento de la Información concibe la mente humana como un sistema complejo semejante a una computadora que registra, interpreta, almacena, recupera y analiza la información. En el ámbito del desarrollo, esta teoría proporciona un conocimiento sobre aquello que los/as niños/as de diferentes edades hacen cuando se enfrentan a problemas.
- La Teoría Sociocultural de Vygotski sostiene que el desarrollo no puede ser concebido independientemente del contexto, sino que está determinado por el entorno en dos niveles: la interacción social, que proporciona a los/as niños/as información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; y el contexto histórico y sociocultural, que controla el proceso para que los miembros de un grupo social accedan a unas herramientas y no a otras.

Obviamente, existen sociedades diferenciadas por características culturales, sociales, económicas y geográficas, entre otros aspectos que marcan de variada manera el desarrollo humano. De ahí que algunas personas puedan pertenecer a un pueblo del área rural, en tanto que otras pertenecen a uno del área urbana o a un grupo étnico, a un suburbio o a un grupo económico privilegiado, entre otras posibilidades. Sin embargo, es útil también notar que si bien los contextos conforman antecedentes para el desarrollo general, todos los habitantes de un país comparten muchas experiencias y valores, especialmente en el tiempo actual, como resultado de la influencia de los medios masivos de comunicación.

Uno de los mecanismos observados sobre cómo los factores contextuales inciden en el desarrollo humano es el proceso de socialización. Los/as niños/as, en principio, desconocen las pautas culturales y gracias al entorno adulto (la familia, la comunidad, la escuela y otros contextos) se incorporan a su cultura por medio de la introducción de creencias, de valores y de comportamientos considerados significativos y apropiados por los miembros mayores de su sociedad. Tal proceso de incorporación a la sociedad se da mediante los denominados agentes de socialización, que son todos aquellos (personas e instituciones) que se ocupan de hacer efectiva la interiorización de la estructura social y cultural en los

nuevos miembros. Cada uno de esos agentes tiene distinto potencial de influencia, puesto que su intervención depende de las relaciones y de los vínculos establecidos, y del momento en el que aparecen o tienen mayor actuación en la vida de los/as niños/as.

Por lo anterior, y como resultado de la socialización, se cuenta con un conjunto de pautas de conducta, de hábitos cotidianos, de saberes y de otros factores determinados por los valores del contexto sociocultural, que engranan en un todo construido socialmente. Las investigaciones basadas en la perspectiva teórica de Vygotski demuestran que los sujetos pertenecientes a las distintas sociedades se diferencian, justamente, por sus particularidades en el modo de interactuar y de comunicarse, que los lleva a tener diferentes patrones de desarrollo. Así, el tipo de interacción desplegada entre los miembros de una sociedad es determinante para el desarrollo de los procesos cognoscitivos, ya que éstos están integrados histórica y culturalmente.

Entonces, el hecho de pertenecer a una determinada cultura influye en los procesos cognoscitivos de las personas de variada manera, por lo que se puede advertir, por ejemplo, que algunas comunidades suelen tener interacciones basadas en familias nucleares tradicionales, mientras que otras, provenientes de otros contextos culturales, presentan interacciones múltiples, simultáneas, extensas, en las que los/as bebés o los/as niños/as pequeños/as son también atendidos por otras personas además de la familia directa. Tales diferencias afectan en cuanto a la adquisición de las habilidades requeridas por los individuos, dado que es de esa manera que se van preparando, según sea el tipo de interacción, para responder a las expectativas de su comunidad.

2. Breve descripción de la realidad boliviana

Bolivia es un Estado plurinacional estructurado política y administrativamente en nueve departamentos. Su capital constitucional es Sucre. La superficie total de su territorio es de 1.098.580 kilómetros cuadrados.

Las cuatro regiones geográficas que integran Bolivia son las siguientes:

- **Región andina:** Abarca el 13% del territorio boliviano. Ocupa una superficie de 142.815,53 kilómetros cuadrados. Comprende el Altiplano y la Cordillera de los Andes, con una altitud de más de 4.000 metros sobre el nivel del mar. En ella se ubican las cimas más altas del país y también la altiplanicie andina, una meseta plana que llega a una altitud media de 4.000 metros sobre el nivel del mar.
- **Región subandina:** Abarca el 28% del territorio boliviano. Ocupa una superficie de 307.602,68 kilómetros cuadrados. Agrupa la zona de los valles y los Yungas, con una altitud media de 2.000 metros sobre el nivel del mar. Se caracteriza por tener una vegetación exuberante y por sus cerrados valles.
- **Región de los llanos:** Abarca el 29% del territorio boliviano. Ocupa una superficie de 648.162,79 kilómetros cuadrados. Incluye las subregiones platense y del Gran Chaco, con una altitud media de menos de 400 metros sobre el nivel del mar. Se extiende des-



de el departamento de Pando hasta el departamento de Tarija, pasando por el Norte de los departamentos de La Paz, de Beni, de Cochabamba, de Santa Cruz y de Chuquisaca. Presenta una zona de relieve horizontal con ligeras irregularidades y se constituye en un terreno aluvial, depósito de material sedimentario de los ríos del área. Algunas de sus zonas corresponden a fondos de antiguos lagos y mares. Está cubierta totalmente por áreas boscosas y selváticas de tipo amazónico.

- **Región de la Amazonia:** Abarca el 30% del territorio boliviano. Comprende los departamentos de Pando y de Beni, así como el Norte de los departamentos de La Paz, de Cochabamba y de Santa Cruz. Es uno de los mayores ecosistemas de bosques continuos del mundo. Alberga numerosos ecosistemas y culturas nativas. Es considerada como una de las zonas más prístinas y bien conservadas de Sudamérica.

Las características sociodemográficas de Bolivia, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), son como se describe a continuación:

- Desde los años 2007 a 2009, según el INE, ya se puede hablar de una población mayor a 10 millones de habitantes.
- Estimaciones del año 2010 revelan:
 - Una tasa de crecimiento de la población boliviana de 1,69%.
 - Una tasa de natalidad de 26,41, por cada mil habitantes.
 - Una tasa de mortandad de 8,05%, también por cada mil habitantes.
 - Una tasa de mortalidad infantil estimada de 57,52, por cada mil nacidos vivos.
 - Una expectativa de vida de 62 años para los hombres y de 67 años para las mujeres.
- El año 2007, la población urbana era de 65,3%.
- El crecimiento urbano para el periodo 2005-2010 fue estimado en 2,5%, evidenciando un proceso creciente de urbanización y de intensificación de la migración desde el área rural hacia los centros urbanos, principalmente a las ciudades de La Paz, de El Alto, de Santa Cruz de la Sierra y de Cochabamba.
- La población en Bolivia está desigualmente distribuida: la mayor parte se concentra en la zona del Altiplano (53%), mientras que en la zona de los valles y en el trópico vive el 27% y el 20% de los habitantes, respectivamente.
- El 60% de la población tiene menos de 25 años y sólo el 7% es mayor de 65 años.
- La población boliviana crece a una tasa promedio anual de 2,7%.
- La última encuesta de demografía y salud (ENDSA 2003) registró una tasa global de fecundidad de 3,8 hijos/as por mujer, con una notable diferencia entre el área urbana (3,1 hijos/as por mujer) y el área rural (5,5 hijos/as por mujer).
- En general, el año 2009, la población boliviana considerada pobre era de 5.269.390 personas (51% de la población total), de las cuales 2.955.047 (56%) pertenecían al área urbana y 2.314.343 (44%), al área rural.

Tabla N° 14: Bolivia-Indicadores de pobreza⁽¹⁾, según área geográfica

| DESCRIPCIÓN | UNIDAD DE MEDIDA | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|------------------------------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| BOLIVIA | | | | | | | | | | |
| Incidencia de pobreza (FGT0) | Porcentaje | 63,47 | 66,38 | 63,12 | 63,33 | 59,63 | 59,92 | 60,1 | 57,33 | 51,31 |
| Brecha de pobreza (FGT1) | Porcentaje | 35,99 | 40,16 | 34,55 | 34,88 | 33,3 | 32,39 | 30,52 | 27,81 | 24,6 |
| Magnitud de pobreza (FGT2) | Porcentaje | 25,62 | 29,31 | 23,88 | 24,24 | 23,36 | 21,79 | 20,11 | 17,9 | 15,91 |
| Población total | Persona | 8.000.798 | 8.274.803 | 8.248.404 | 8.547.091 | 9.366.312 | 9.600.809 | 9.850.513 | 9.999.829 | 10.269.598 |
| Población pobre | Persona | 5.078.106 | 5.492.814 | 5.206.393 | 5.412.566 | 5.584.772 | 5.752.902 | 5.919.766 | 5.732.617 | 5.269.390 |
| Área Urbana | | | | | | | | | | |
| Incidencia de pobreza (FGT0) | Porcentaje | 51,36 | 54,47 | 54,28 | 53,91 | 48,18 | 50,27 | 50,9 | 48,72 | 43,55 |
| Brecha de pobreza (FGT1) | Porcentaje | 22,19 | 25,4 | 24,6 | 23,81 | 20,25 | 21,81 | 21,23 | 19,64 | 17,03 |
| Magnitud de pobreza (FGT2) | Porcentaje | 12,75 | 15,36 | 14,65 | 13,76 | 11,14 | 12,22 | 11,66 | 10,77 | 9,23 |
| Población total | Persona | 5.035.535 | 5.268.526 | 5.148.771 | 5.330.045 | 6.001.837 | 6.065.496 | 6.418.450 | 6.546.521 | 6.785.816 |
| Población pobre | Persona | 2.586.251 | 2.869.766 | 1.682.481 | 2.873.265 | 2.891.635 | 3.049.317 | 3.266.991 | 3.189.499 | 2.955.047 |
| Área Rural | | | | | | | | | | |
| Incidencia de pobreza (FGT0) | Porcentaje | 84 | 87,02 | 77,69 | 78,8 | 80,05 | 76,47 | 77,29 | 73,64 | 66,43 |
| Brecha de pobreza (FGT1) | Porcentaje | 59,37 | 65,39 | 50,95 | 53,08 | 56,58 | 50,55 | 47,9 | 43,31 | 39,34 |
| Magnitud de pobreza (FGT2) | Porcentaje | 47,43 | 54,62 | 39,1 | 41,44 | 45,16 | 38,22 | 35,92 | 31,41 | 28,94 |
| Población total | Persona | 2.965.263 | 3.006.277 | 3.099.633 | 3.217.046 | 3.364.475 | 3.535.313 | 3.432.063 | 3.453.308 | 3.483.782 |
| Población pobre | Persona | 2.490.821 | 2.616.062 | 4.000.080 | 2.535.037 | 2.693.137 | 2.703.585 | 2.652.775 | 2.543.118 | 2.314.343 |

Fuente: INE, 2009.

(1) Corresponde a indicadores obtenidos por el método de ingreso, calculados a partir de la línea de pobreza. No se incluyen empleados/as del hogar ni parientes de los/as empleados/as del hogar.

La nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia reconoce la diversidad lingüística y cultural como una característica del país. Así, se registran 36 grupos reconocidos, incluyendo a los pueblos indígenas del Oriente, del Chaco y de la Amazonia, aunque su participación activa en el desarrollo del país es todavía precaria.

A pesar de la oportunidad que brinda la Ley a la sociedad civil en general (participar activamente en las políticas de desarrollo del país), los pueblos indígenas originarios aún están en una etapa de apertura para acceder a esa posibilidad. Mientras tanto, todavía se encuentran en situación de pobreza y de marginación cultural, lingüística y económica, unos pueblos más que otros.

Tabla N° 15: Bolivia-Población total, por condición indígena y por área de residencia, según departamento (Censo 2001)

| DEPARTAMENTO | POBLACIÓN TOTAL | | | POBLACIÓN NO INDÍGENA | | | POBLACIÓN INDÍGENA | | |
|--------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------------|------------------|----------------|--------------------|------------------|------------------|
| | TOTAL | ÁREA URBANA | ÁREA RURAL | TOTAL | ÁREA URBANA | ÁREA RURAL | TOTAL | ÁREA URBANA | ÁREA RURAL |
| TOTAL | 8274325 | 5.165.230 | 3.109.095 | 4.141.187 | 3.307.833 | 833.299 | 4.133.138 | 1.857.342 | 2.275.796 |
| Chuquisaca | 531.522 | 298.128 | 313.396 | 188.512 | 103.237 | 83.275 | 345.010 | 114.889 | 230.121 |
| La Paz | 2.350.466 | 1.552.146 | 798.320 | 948.282 | 842.701 | 105.581 | 1.402.184 | 709.445 | 692.739 |
| Cochabamba | 1.455.711 | 856.409 | 599.302 | 455.748 | 409.449 | 46.299 | 999.963 | 446.980 | 553.003 |
| Óruro | 391.870 | 236.110 | 155.760 | 153.041 | 129.841 | 23.200 | 238.829 | 106.289 | 132.580 |
| Potosí | 709.013 | 239.083 | 469.930 | 136.421 | 104.565 | 31.856 | 572.592 | 134.618 | 438.074 |
| Tarija | 391.226 | 247.736 | 143.490 | 321.290 | 205.103 | 116.187 | 69.936 | 42.633 | 27.303 |
| Santa Cruz | 2.029.471 | 1.545.648 | 483.823 | 1.581.516 | 1.269.039 | 312.427 | 447.955 | 276.559 | 171.396 |
| Beni | 362.521 | 249.152 | 113.369 | 311.891 | 225.978 | 85.913 | 50.630 | 23.174 | 27.456 |
| Pando | 52.525 | 20.820 | 31.705 | 46.488 | 17.925 | 28.561 | 6.039 | 2.895 | 3.144 |

Fuente: INE, Viceministerio de Asuntos Indígenas (VAI) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2003, La Paz.

3. Acercamiento a las características de desarrollo humano de los/as niños/as en Bolivia

En general, la mayoría de los/as niños/as bolivianos, independientemente de su origen, debe enfrentar situaciones que afectan favorable o desfavorablemente su desarrollo, hecho que repercute en su rendimiento físico, intelectual, emocional y social.

La realidad del desarrollo de los/as niños/as en Bolivia, en los términos del Padre Gregorio Iriarte, es merecedora de un análisis crítico en el que la pobreza, la crisis económica, el hambre y la desnutrición, la educación y sus desafíos, los índices de desarrollo humano, la discriminación y los problemas de la niñez y de la adolescencia son dignos de ser tratados y considerados en el abordaje del desarrollo infantil. Esto porque las etapas del desarrollo de los/as niños/as están profundamente influidas por factores como la alimentación, el juego, la salud, la protección, la relación interpersonal y los espacios formales de educación.

En efecto, los/as niños/as de las zonas altas están sometidos a la dureza del clima y al impacto de la altura, donde las bajas temperaturas inciden en su desenvolvimiento. Lo propio sucede con los/as niños/as de los valles, de las tierras bajas o de la Amazonia, donde las destrezas, las habilidades, las conformaciones lingüísticas, la música y, en general, la cosmovisión de la vida y de la naturaleza son diferentes. En consecuencia, la diversidad cultural propia de Bolivia muestra una realidad muy compleja y aún desconocida para la propia sociedad boliviana.

Entre los estudios efectuados respecto al desarrollo de los/as niños/as bolivianos/as se cuenta con un compilado realizado el año 2010 por Mario Yapu: *La primera infancia: experiencia y políticas públicas en Bolivia*. En ese trabajo, se recupera una aproximación a la diversidad étnica y cultural de Bolivia, considerando a los pueblos originarios andinos y de Tierras Bajas. En la descripción que se hace sobre ambos grupos culturales, destacan algunos temas de discusión, entre ellos:

- **La visión acerca de los/as niños/as:** Las culturas andinas [quechua y aymara] les otorgan un lugar intermedio entre la comunidad y los dioses, lo que los/as habilita para restaurar el orden y el equilibrio. Para la cultura guaraní-chiriguana, en cambio, los/as niños/as representan riqueza y son los/as que complementan el carácter de persona de los adultos.
- **El desarrollo infantil:** Aparentemente, en las comunidades estudiadas, este concepto es inexistente, por la diferencia en la visión y en la concepción del tiempo, que para la cultura occidental es lineal. Así, en las culturas andinas, el desarrollo podría ser entendido como un camino de adquisición de deseo y de conciencia.
- **Etapas del desarrollo infantil:** En las culturas andinas y de Tierras Bajas, no existen etapas del desarrollo infantil, sino momentos o hitos importantes en el camino que constituye la niñez. La cultura guaraní, por su parte, destaca tres etapas: una que va del nacimiento a la alimentación complementaria; otra que ocurre desde que los/as

niños/as se sientan solos/as, gatean y caminan hasta el dominio del lenguaje; y, la tercera que se extiende desde las últimas acciones citadas hasta que se adquieren responsabilidades domésticas. En el caso de la cultura aymara, no existe tal delimitación, por lo que el desarrollo está marcado por momentos importantes, como la separación de la sangre materna, el adelgazamiento y el endurecimiento de la piel.

- **Las prácticas de crianza:** En las culturas estudiadas, se valora la iniciativa de los/as niños/as. Las culturas andinas enfatizan en la obediencia y en la defensa del equilibrio con la naturaleza por encima de las particularidades de los/as niños/as, hecho que influye en su socialización y en su desarrollo afectivo. La observación de una menor proporción de castigo físico en la cultura guaraní, a diferencia de lo que sucede en las culturas andinas, deja entrever una crianza permisiva, menos autoritaria, basada en la idea de permitir que los/as niños/as prueben y experimenten, aunque bajo la atenta mirada de los adultos.

En el compilado de temas sobre la primera infancia [Yapu, 2010], también encontramos un apartado referido a la educación inicial y a la socialización primaria en las comunidades quechuas de Bolivia. Su autor, Ramiro Gutiérrez Condori, destaca elementos del proceso de socialización que transmiten los sistemas complejos de las culturas quechua y aymara. Uno de esos elementos es el rol fundamental que juega la comunidad en el desarrollo de los/as niños/as. Si bien el proceso de socialización se inicia en el núcleo familiar, éste rápidamente se expande a la familia extensa y a la comunidad en general. De hecho, la participación de las personas adultas en las prácticas productivas y en los rituales de la comunidad hace que los/as niños/as participen tempranamente en esas actividades que, en definitiva, se constituyen en un medio de familiarización y en un instrumento de aprendizaje social. Por otra parte, desde temprana edad, los/as niños/as asimilan a través del juego las prácticas productivas de sus contextos para luego reproducirlas en su familia y en su comunidad. De ahí que la sociedad tenga un papel importante en el desarrollo social infantil, que se advierte en rituales de paso como el bautizo, con el que se establece una nueva relación afectiva importante para toda la vida, y el rutuchi (corte de cabello), que se lleva a cabo una vez que los/as niños/as comienzan a hablar y están listos/as para ingresar al mundo de las responsabilidades cotidianas familiares. La asimilación cultural se da, entonces, mediante un proceso de observación y de imitación durante el acompañamiento a los padres y a las madres de familia, así como a los parientes y a los demás adultos del entorno.

Otro ámbito que aporta al abordaje del desarrollo infantil en Bolivia es el de las experiencias sobre las modalidades de atención y de educación de los/as niños/as en las áreas rurales [Yapu, 2010]. De la implementación de tales experiencias, fueron identificados los siguientes aspectos fundamentales que deben ser considerados:

- **La contribución de las instituciones a solucionar problemas generados por la condición de pobreza de las comunidades rurales:** Dicha condición se refleja en las necesidades básicas insatisfechas, como la ingesta de alimentación inadecuada e insuficiente que no garantiza una buena nutrición y, por ende, un desarrollo infantil sano.



- **El desempeño disminuido de los/as niños/as de las comunidades rurales pobres:** Esto se manifiesta tanto en la coordinación motriz gruesa y en la coordinación motriz fina como en la audición, en el lenguaje y en el ámbito socioafectivo, respecto a los parámetros establecidos en las escalas de desarrollo definidas por las instituciones o programas de atención. En consecuencia, existe una necesidad de estimulación de los/as niños/as menores de 6 años para que puedan desarrollar y alcanzar los desempeños según las escalas y/o los instrumentos de medición que se utilizan.
- **La brecha entre la propuesta de atención de las instituciones y la realidad cotidiana de las familias de las comunidades rurales:** Este aspecto es importante ante la idea subyacente de que las comunidades ignoran los aspectos intrínsecos del desarrollo infantil, haciendo suponer que los padres y las madres de familia no brindan un tratamiento adecuado para el desarrollo de sus hijos/as, por lo que estarían precisando capacitaciones al respecto.
- **La desvalorización de los conocimientos y de las prácticas propias de la comunidad rural:** Esto puede llevar a contradecir las necesidades de la comunidad y a desnaturalizar las propuestas de atención.

Entre otros estudios realizados sobre la niñez en Bolivia figura el trabajo del psicólogo Ruperto Romero (1994), quien desarrolló una investigación en la comunidad Titikachi, cerca del lago Titicaca, en el departamento de La Paz. Su trabajo, que se concentra en la concepción de la inteligencia en niños/as de 0 a 7 años de esa población, concluye que la concepción holística de la inteligencia se expresa en connotaciones subyacentes relativas a lo afectivo, como la sensibilidad y la voluntad; a lo social, como la responsabilidad, la obediencia, el trabajo y la honestidad, entre otros aspectos; y a lo cognitivo, vinculado al razonamiento, a la memoria, a la atención, a la creatividad, a la lectoescritura y al cálculo. Para Romero, el nivel de desarrollo en los/as niños/as de Titikachi es el adecuado en cuanto a coordinación motriz y a la noción de objeto, pero no así en términos de nociones de espacio y de causalidad. Así mismo, Romero encontró un adecuado desarrollo de la motricidad gruesa de esos/as niños/as, en primer lugar, seguido de la conducta personal social y de la motricidad fina, siendo el área de lenguaje el que presentó un menor avance.

Otro trabajo destacado es el de la investigadora Norma Reátegui, realizado en 1990, sobre la realidad psicológica de las madres y de los/as niños/as en el Norte de Potosí y en el Sur de Cochabamba. Su estudio evaluó el desarrollo cognitivo de los/as niños/as mediante la operación clasificatoria y la causalidad. Entre los resultados, la autora resalta un desarrollo normal de la población estudiada a nivel motor y a nivel de constitución del objeto, así como cierto retraso en la constitución del espacio y de la causalidad.

Las investigaciones descritas invitan a retomar la definición de desarrollo humano adoptada en este texto: *proceso de cambios en el ser humano que se producen en interacción con el medio ambiente*. Este concepto nos recuerda la necesidad de considerar a los/as niños/as vinculados/as a sus circunstancias, a su historia y a su cultura. No debemos olvidar que es a partir del reconocimiento de las diferencias individuales que podremos acercarnos y comprender el desarrollo infantil, más aún en una sociedad tan diversa como la boliviana.

Actividad práctica 1

Para el criterio SER

Describe tres juegos propios de la cultura boliviana y analízalos en función de la siguiente tabla:

| Nombre del juego | Características [¿Cómo? ¿Con quién? ¿Dónde?] | Nivel de pensamiento |
|------------------|---|----------------------|
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |

Actividad práctica 2

Para el criterio HACER

Elija a una persona que tenga entre 6 y 15 años, obsérvela en una actividad precisa y describa su comportamiento: ¿Qué comportamientos observa? ¿Cómo razona? ¿A qué etapa del desarrollo corresponde su desenvolvimiento y por qué? ¿Cuáles cree que son las características de su entorno que se reflejan en tales comportamientos?

Actividad práctica 3

Para los criterios SABER y DECIDIR

Describe las costumbres y las creencias de la región, de la zona o del lugar donde vive para que los/as niños/as nazcan sanos/as y crezcan bien.

[Trabajo individual]

Según los resultados de las costumbres y de las creencias, comparados con el nivel de desarrollo de los/as niños/as que aprendimos en la segunda parte de este texto y conforme a las políticas existentes en Bolivia para el desarrollo materno infantil y otros, analice y proponga un mejor servicio público ideal para las etapas que van desde la concepción hasta la adolescencia, en Bolivia.

[Trabajo en grupo comunitario]

Bibliografía

- Piaget, J. [1980]. *Problemas de psicología genética*. España.
- Piaget, J. e Inhelder, B. [2007]. *Psicología del niño*. España.
- Romero, R. [1994]. *Ch iki*. La Paz.
- Vygotski, L. [1996]. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires.

- Yapu, M. (2010). *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aporte a la educación actual*. Bolivia.
- www.ine.gob.bo