**Segundo y tercer año de vida: etapa del deambulador (Aranda)**

INTRODUCCIÓN

Los especialistas en psicología del desarrollo denominan “etapa del deambulador”, al período de la vida que se extiende entre los 15 y 30 meses de edad, aproximadamente. Esto se debe a que alrededor de los 15 meses, los niños abandonan definitivamente el gateo, para preferir la posición bípeda y la autolocomoción. Un deambulador es un niño capaz de pararse por sí mismo, caminar, establecer distancias y desplazarse explorando su entorno inmediato.

Deja de ser un “bebé”, un “infans”(sin habla), para convertirse en un “niño” facultado para hablar, expresar verbalmente ideas y sentimientos.

En el transcurso de esta etapa se completa la dentición transitoria. Comienza a desaparecer lentamente la gruesa capa de grasa que durante el primer año de vida resalta el aspecto de “bebés”. La apariencia de “bebote”, cambia durante los años preescolares a medida que los niños crecen en estatura y sus cuerpos adquieren las proporciones más parecidas a las de los adultos.

La autolocomoción facilita el proceso de familiarización con el mundo, ya que otorga al niño la posibilidad de acercarse por sí mismo a personas, objetos o lugares que antes sólo veía a través de los barrotes de la cuna o en los brazos del adulto.

El deambulador desarrolla las habilidades de caminar, tomar la cuchara, masticar, hablar, y estar algún tiempo solo; estos logros son indicadores de una creciente autonomía psíquica. Desde el psicoanálisis podemos ubicar aquí lo que Winnicott ha denominado “el camino hacia la independencia”, superando la dependencia absoluta y luego relativa del cuidado materno.

Las principales características de esta etapa son:

.Desarrollo motor: destreza manual, posición bípeda y marcha independiente.

. Control de esfínteres: Comienzo del “proceso” que va de la incontinencia a la

continencia.

· Lenguaje: desde las primeras palabras aisladas hasta la construcción de frases de

dos o tres palabras.

· Juegos infantiles: Juego simbólico. Juego dramático. Desde la perspectiva social del

juego: juego paralelo.

· Primeros dibujos: Etapa del garabateo.

· Socialización: Ambito extrafamiliar y jardín maternal.

· Desarrollo cognitivo: finales del período sensoriomotor y comienzos del período

preoperatorio.

· Desarrollo emocional: negativismo infantil, autonomía creciente, proceso de

separación e individuación.

DESARROLLO MOTOR

El progreso madurativo en dirección próximo-distal y céfalo-caudal, permite que durante el segundo y tercer año de vida se adquieran unas habilidades motoras (manuales y locomotoras) fundamentales en el desarrollo y que otorgan al niño la posibilidad de tener una posición más activa en su esfuerzo por explorar el mundo.

En cuanto a las habilidades manuales durante esta etapa el niño avanza desde la prensión fina de finales del primer año, hasta la destreza en el manejo de la cuchara al

intentar alimentarse solo.

En cuanto al desarrollo de la locomoción, se produce el progreso desde la posición erguida y los primeros pasos de finales del primer año, hasta la marcha segura y con demostraciones de ciertas destrezas, propia del tercer año de vida.

La destreza manual

Durante todo el primer año de vida se produce el desarrollo funcional de la mano prensil. Recién a los 12 meses el niño llega a tener una definida prensión fina en forma de pinza.

A partir de entonces el niño puede asir con gran delicadeza una amplia gama de pequeños objetos como migas, bolitas o hilo para arrastrar un auto. Pero para soltar adecuadamente, hace falta avanzar en el nivel de maduración neuromotríz y atencional, ya que se deben coordinar los movimientos precisos del brazo y la mano con el lugar elegido como objetivo.

A medida que se regula el acto de soltar, combinándolo con la prensión y la ubicación espacial, se hace posible aumentar la cantidad de cubos que puede apilar un niño si se le pide que arme una torre.

La maduración de las partes más distales del centro del cuerpo, como las puntas de los dedos, hace que a los 18 meses los niños quieran ellos mismos dar vueltas las hojas del libro que se les está leyendo. A esa edad generalmente lo hacen de a dos o tres páginas por vez.

A los 24 meses el progreso en el control de los músculos flexores y extensores brinda una coordinación manual mayor, con la posibilidad de armar torres de seis cubos, asir mejor los lápices, utilizar una pequeña tijera, y manejar más adecuadamente la cuchara.

En el dibujo puede imitar el trazo vertical y circular y garabatea espontáneamente en forma de círculos.

A medida que nos acercamos al final del tercer año comienza a ceder el gran interés por el movimiento permanente, pudiendo dedicarse a actividades sedentarias por más tiempo.

A los 36 meses como se ha dicho, llega a armar una torre de 9 ó 10 piezas.

Domina el manejo del lápiz al trazar líneas curvas y rectas. Pone nombre a lo que dibuja. Copia el círculo sin ver la demostración y puede imitar el trazado de la cruz.

En relación con la lateralidad, debemos señalar que la preferencia por el uso de una mano y pie en particular se desarrolla con lentitud. Durante esta etapa la acción bilateral va siendo gradualmente reemplazada por la acción unilateral.

La posición bipida y la marcha

Al finalizar el primer año de vida (12 meses) la mayoría de los bebés alcanzan la posición erguida y desde allí comienzan a dar sus primeros pasos, al comienzo con la ayuda de un adulto para mantener la estabilidad o sosteniéndose de los muebles de la casa. Gradualmente, y con el ejercicio, pueden liberarse de la ayuda o el apoyo en los muebles para conseguir mantener por sí mismo el equilibrio mediante la extensión de los brazos y la separación de las piernas. Ante una situación que pueda amenazar la estabilidad, lo más probable es que vuelvan a la posición cuadrúpeda, ya que a los 12 meses para muchos niños el gateo sigue siendo el medio de locomoción más seguro.

En promedio, a los 15 meses de edad se abandona definitivamente el desplazamiento cuadrúpedo. Con la aparición de la marcha independiente el niño se convierte en un deambulador o caminador.

Al comienzo frecuentemente caen sentados, como si se derrumbasen. Pero lo que define la marcha independiente es que luego de caerse, se levantan solos y retoman por sí mismo la caminata. No recurren al gateo, salvo como actividad lúdica.

A los 18 meses la marcha sigue siendo algo rígida y los pasos tambaleantes, debido a la dificultad en conseguir un equilibrio estable y a la poca flexibilidad en las rodillas y

los tobillos.

A esa edad el niño se desplaza rápidamente, muchas veces inclinado hacia adelante, pero no por la intención de correr, sino como un esfuerzo por mantener el equilibrio en la posición erguida.

Gradualmente, hacia los 24 meses se perfecciona la marcha, perdiendo la rigidez, la inclinación y la gran separación entre los pies.

Se consigue una mayor flexibilidad en las articulaciones y un equilibrio superior que da como resultado un desplazamiento seguro, sin tantas caídas y hasta con la posibilidad de correr. El niño de finales del segundo año prefiere correr a caminar. La actividad motriz gruesa es predominante a esa edad. Se divierte con los juegos enérgicos, que pongan en acción la musculatura general del cuerpo.

A los 36 meses puede correr aumentando y disminuyendo la velocidad con más facilidad y detenerse o girar repentinamente.

Hacia el final de esta etapa, con la atenuación de la actividad motriz gruesa, se incrementan los períodos de actividad sosegada, y comienzan a interesarse además por ordenar lo que antes desordenaron.

CONTROL DE ESFINTERES

El control de esfínteres, es un proceso gradual que transcurre a lo largo del segundo y tercer año de vida. Hasta llegar a la autorregulación definitiva, no se avanza de manera fija y uniforme, sino que lo esperable es que ocurran altibajos y periodos de meseta. Esto se debe a que el proceso de control de esfínteres depende de factores fisiológicos y psico sociales, dentro de los cuales la exigencia de los padres juega un rol decisivo.

Es inútil pretender adiestrar al niño en la eliminación antes de haber llegado a un determinado nivel de maduración fisiológica. Por lo general se adquiere el control de intestinos una vez que se ha consolidado la posición erguida y la marcha, momento en que la maduración neuromuscular ha avanzado hasta la zona caudal del cuerpo. A partir de entonces y no antes, el niño está capacitado para establecer las conexiones neuronales que hacen posible otorgar significación a las sensaciones provenientes del interior del organismo.

Depende además de factores psico-sociales. La modalidad que adopten los padres y cuidadores (abuelas, maestras de guardería, niñera) en el transcurso del proceso, va a ser decisivo en los resultados. Una posición muy rígida y exigente que no contemple la posibilidad de retrocesos temporarios, es probable que lejos de adelantar el proceso, lo demore.

Desde el psicoanálisis sabemos que durante la etapa del deambulador el niño transita por la fase anal del desarrollo psico-sexual. El pasaje por dicha fase determina en gran parte los avatares del proceso que culmina con el control definitivo. Cuando el niño es capaz de dominar voluntariamente sus músculos, advierte espontáneamente que puede demorar o provocar la micción y defecación. Este ejercicio de retener y dejar pasar el producto se convierte en esta etapa en un ejercicio cargado de interes erótico.

Freud sostiene que en la defecación se plantea al niño la necesidad de decidir entre la disposicion narcisista y el amor a un objeto: o expulsa dócilmente los excrementos como sacrificio por amor, o los retiene para la satisfacción autoerótica.

Entre los 15 y los 24 meses de edad transcurre una fase de “regulacion parcial”.

Alrededor de los 15 meses los niños comienzan a mostrar desagrado por los pañales sucios, ese puede ser indicador de que está en un momento oportuno para ser entrenado en el control voluntario.

A partir de los15 meses, por la inmadura capacidad de asociar las sensaciones internas con la excreción, todavía no es capaz de comunicar anticipadamente si siente necesidad de evacuar.

A los 18 meses, a veces las incontinencias son intencionales, como un modo de ejercer su voluntad y desafiar al pedido de los padres.

Con el desarrollo del lenguaje, el niño puede utilizar una palabra para comunicar el hecho, aunque todavía no diferencie entre el producto del intestino y de la vejiga.

A los 24 meses adquiere mayor dominio entre la relajación y la contracción del esfínter anal y de la vejiga. Puede anticiparse al hecho y verbalizar la necesidad de ir al baño y hasta quizás pueda diferenciar entre defecación y micción.

Recién a los 30 meses la mayoría de los niños logran el control nocturno de vejiga, si los padres se encargan de levantarlo a mitad de la noche.

A los 36 meses está en condiciones de asistirse solo en las funciones excretoras. Durante la noche puede inhibir la micción y responder positivamente al estímulo levantándose para ir al baño, en lugar de hacerse en la cama.

Ya a los 4 años es capaz de mantener por sí mismo la rutina de la evacuación. Solicita cierta privacidad en el momento de eliminar y muestra fastidio si un adulto pretende esperarlo dentro del baño.

Hasta los 5 años puede haber episodios aislados de incontinencia nocturna o diurna, generalmente ligados a factores emocionales o a episodios de excitación.

LENGUAJE

Adquirir el lenguaje implica desarrollar la capacidad de comprender, producir y usar significantes de una manera ajustada a ciertas reglas convencionales. El lenguaje es una herramienta culturalmente elaborada y aceptada con el fin de regular la comunicación entre los miembros de una sociedad.

El niño participa activamente en el proceso de adquisición del lenguaje: ensaya distintas pronunciaciones, inventa palabras, utiliza las que ya conoce aplicadas a distintas situaciones, y más adelante, prueba combinar esas palabras en lo que serán sus primeras frases.

Al finalizar el primer año de vida (12 meses) los niños son capaces de decir algunas palabras aisladas.

Entre los 12 y los 18 meses el vocabulario aumenta muy lentamente, en comparación con el progreso que se da entre los 18 y los 36 meses; esto parece deberse a que el niño en ese semestre esta más interesado en perfecconar las habilidades motrices.

Según Gesell a los 15 meses suelen tener un vocabulario de 4 a 6 palabras.

Una vez dominadas las primeras palabras, aparece un tipo de lenguaje que es característico de los comienzos de la etapa del deambulador, se trata de la “jerga expresiva”. Consiste en una serie de verbalizaciones que tiene la apariencia de una narración compuesta por palabras, en la que el niño intenta reproducir los sonidos, las pausas y declinaciones del lenguaje adulto.

A los 18 meses tienen incorporadas unas 10 palabras, aunque comprenden muchas mas que las que son capaces de pronunciar. Continuamente señalan objetos para conocer su nombre.

También a la edad de 18 meses, es habitual el uso de holofrases, donde una sola palabra (por ej.“leche”), tiene el valor de una oración entera

A los 18 meses los niños se resisten a la solicitud del adulto sacudiendo la cabeza. Recién a los 24 meses puede decir la palabra “no”. En este punto es importante recordar que el psicoanalista inglés René Spitz, ha ubicado la aparición del “no” como uno de los tres organizadores que indican puntos nodales en el desarrollo psíquico normal de los niños.

Alrededor de los 21 meses, el deambulador de esta edad suele utilizar el lenguaje para manifestar su necesidad de evacuar o ser alimentado, con lo cual se advierte una posición mas activa del niño en sus funciones vitales.

Con la formulación de las primeras frases se da comienzo a las “gramaticas infantiles” en las que el niño desarrolla una serie de reglas para combinar diferentes clases de palabras. Tal combinación de palabras es posible porque ha incorporado la estructura del lenguaje, aunque de manera rudimentaria;

Algunos linguistas señalan que los niños comiezan a construir oraciones mediante la

combinación de dos clases de palabras, las palabras pivote y las palabras abiertas. A medida que el lenguaje se desarrolla, el niño selecciona determinados morfemas como palabras pivote y los ubica en una posición fija en relación con las demás palabras, que constituyen su vocabulario abierto. Son ejemplo de esas primeras frases de dos palabras, “está mamá” (donde “está” es la palabra pivote y “mamá” es la palabra abierta que puede cambiar por “está papá” o “está nene”)

En promedio a los 24 meses, se formulen frases de tres palabras que combinan palabras abiertas y palabras pivote en formas más complejas. Tambien a esta edad comienzan a utilizar los pronombres “mio”, “mi” y “tu”, aunque no siempre de la manera correcta.

El lenguaje del niño de 24 meses está muy ligado a la experiencia inmediata, por lo que es común que relate las acciones que realiza, como si pensase en voz alta. Se nombra a sí mismo en tercera persona, por su nombre o como el “nene”. Como ya se dijo, aprende a enunciar el “no” y con ello se da la posibilidad de formular juicios negativos y rechazos.

Podríamos decir que el “no”, “dame” y “mío” son las palabras más utilizadas por el niño de 24 meses. Esto se debe a su incipiente sentido de la propiedad, al egocentrismo y por lo tanto a la creciente autonomía psíquica.

Alrededor de los 30 meses se agrega una palabra fundamental en su vocabulario, y que da cuenta del progreso en el desarrollo psíquico, se trata del pronombre “yo”.

Entre los 30 y 36 meses las palabras logran independizarse de la acción inmediatamente realizada, permitiendo su uso para designar conceptos, ideas y relaciones en largos monólogos.

Se puede decir que a finales del tercer año (36 meses) los fundamentos del lenguaje están establecidos, sin bien pueden continuar las dificultades de pronunciación, o las hiperregulaciones verbales.

LOS JUEGOS INFANTILES

El juego es fundamental para el desarrollo psicológico de los niños. En el juego despliegan su mundo de fantasía en el que todo es posible sin perder el contacto con la realidad.

Al jugar el niño incorpora y ejercita nuevas habilidades motrices. Asimismo, la imaginación expresada en los juegos pone en marcha capacidades cognoscitivas relacionadas con la simbolización, imitación, anticipación y solución de problemas.

Desde el punto de vista social, en la etapa del deambulador aparece un primitivo

social que se denomina juego paralelo. El deambulador disfruta de la compañía de otro niño jugando al lado suyo, aunque tadavía no le es posible compartir el desarrollo de un mismo juego, no comparte objetos, ni interactúa con el par. A lo sumo el contacto con otro chico se limita a una disputa por la pertenencia de los juguetes, por lo que puede llegar a empujar, pegar o morder.

Entre los 18 y 30 meses de edad las interacciones más frecuentes entre pares son la lucha por la posesión del objeto, la copia motora.

Al final de esta etapa, con el mayor dominio del lenguaje, las disputas por la pertenencia de los objetos se hacen más verbales que físicas.

El deambulador está en continuo movimiento ejercitando sus nuevas capacidades motrices. Prefiere jugar con utensilios de cocina antes que con juguetes pequeños. Objetos grandes, cajas donde poner y sacar elementos, son los que despiertan el interés del niño de esta edad.

Hacia fines de la etapa deambulatoria, los niños comienzan a hacer sus primeros juegos dramáticos. Son juegos en los que se observa una cierta representación ficcional donde se recrean aspectos de la realidad, y en los que interviene algun tipo de simulacro, como jugar a ser un cierto personaje o estar en otra escena.

Por lo general, los primeros juegos dramáticos consisten en pequeñas representaciones de la vida doméstica.

Desde una perspectiva psicoanalitica, S. Freud señala que el juego permite al niño hacer activo lo que antes sufrió pasivamente.

Aberastury sostiene que el juguete se transforma en el instrumento ideal para el dominio de situaciones traumáticas que se le crean al niño con los objetos reales. Permite repetir a voluntad diversas situaciones con la posibilidad de modificar finales, tolerar y recrear algunos eventos. Al jugar el niño desplaza hacia el exterior sus fantasias, temores y conflictos, dominándolos mediante la acción.

Señala Aberastury que el juego que realiza un niño es producto de la conflictiva psíquica particular de la etapa que esté atravesando.

Anna Freud ubica como central a esa edad la relación ambivalente que el niño establece con sus objetos de amor. La ambivalencia afectiva se expresa en el juego en el tratamiento dado a los juguetes, por ejemplo los peluches y los muñecos son acariciados y maltratados alternativamente, por estar catectizados con libido y agresión.

Piaget considera al juego como una asimilación puramente placentera, “determinada por la estructura intelectual que en cada momento fija su posibilidad y su límite”. Piaget ha clasificado el juego en Juego de Ejercicio (durante el período sensorio-motor), Juego Simbólico (durante el Período Preoperatorio), y Juego Reglado (durante el Período Operatorio).

Se puede decir que en los comienzos de la etapa del deambulador, encontramos juegos donde se observa la centración en los intermediarios y la ritualización lúdica

Alrededor de los 24 meses, se hace posible la evocación de situaciones no actuales, inaugurándose el juego simbólico. Este juego es considerado simbólico en tanto permite la utilización de símbolos motivados, construídos a voluntad, al estilo de creaciones individuales. Un objeto puede representar una diversidad de otros objetos.

LOS PRIMEROS DIBUJOS

La edad de aparición de los primeros grafismos es muy variable. Puede variar de una familia a otra, y de un niño a otro. Depende de cierto nivel de maduración neuromuscular, pero además de las condiciones ambientales en que el niño se desarrolla.

Señalan que los primeros trazos están determinados por un lado, por la estructura de palanca del brazo y la progresiva entrada en funcionamiento de las articulaciones del hombro, codo, puño, mano y pulgar; y por otro lado por la creciente participación de la actividad perceptiva y del control visual.

Etapa del Garabateo

Lowenfeld sostiene que a lo largo de la etapa del deambulador nos encontramos con las primeras producciones gráficas que corresponden a “Garabatos”.

La Etapa del Garabateo se extiende de los dos a los cuatro años aproximadamente. Se trata fundamentalmente de una actividad motriz.

Garabato desordenado: Es un garabato que sirve a los fines de la pura ejercitación, el niño realiza esta actividad en tanto le posibilita la descarga kinestésica. Es por ello que no le preocupa centrarse en la hoja, los trazos varían en dirección y longitud. Son dibujos sin orden ni control de los movimientos.

Garabato controlado: El niño descubre que existe una relación entre los movimientos que realiza y los trazos que resultan. Comienza a haber coordinación visual y motora sobre la producción, cuestión que antes no parecía atender. Los trazos se hacen más finos, puede ubicarse mejor dentro de los límites de la hoja de papel.

Garabato nominal (con nombre): Aparece la forma. El niño comienza a establecer cierta relación entre el dibujo realizado y los objetos del mundo que lo rodea, y con ello la asignación de un nombre. En ocasiones el nombre puede anteceder al dibujo, y en otras ir variando a medida que lo realiza. Si el niño puede dibujar ahora con intención de representar algo del ambiente, es porque primero ha podido descentrarse del contacto concreto con los objetos. Pasa así del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo.

Si se lo requiere, puede hacer una descripción verbal de lo representado.

Puede aparecer alguna zona del dibujo resaltada con colores, pero esto dependerá solamente de la propia significación que el niño le otorgue, no hay aun un uso convencional del color.

Según Luquet este autor, las producciones gráficas, desde el comienzo giran en torno al realismo. Hasta los ocho años el niño es realista de intención, esto es, dibuja más lo que sabe que lo que ve.

Según esta clasificación, para el niño en edad deambulatoria, corresponden el Realismo Fortuito y los comienzos del Realismo Frustrado.

El Realismo Fortuito se refiere a los primeros garabatos con nombre a posteriori, de aparición alrededor de los 2 años de edad. El Realismo Frustrado se extiende de los 2 a los 4 años aproximadamente, es la fase de incapacidad sintética producto de la intensa centración del pensamiento preconceptual.

Aberastury ha señalado que al dibujar, los niños intentan capturar en imágenes inmóviles los objetos que aparecen y desaparecen. De esta manera, pueden recrear y retener los objetos en imágenes estáticas, con la consecuente disminución de la angustia de pérdida.

SOCIALIZACIÓN EXTRAFAMILIAR

Durante los primeros años de vida, la familia es el agente principal de socialización.

Lo esperable es que los padres formen una base segura a partir de la cual el niño pueda salir a explorar el mundo. Bowlby resalta la importancia de que tanto el padre como la madre deben estar preparados para responder activamente sólo cuando es evidente que el niño requiere ayuda; esa es la manera en que se transmite al niño la seguridad necesaria para salir a recorrer caminos cada vez más lejanos y por lapsos cada vez más prolongados.

Los padres que aceptan los progresos del niño, que se sirven de ejemplos y explicaciones en la aplicación de la disciplina, promueven un buen ejercicio de la independencia y la socialización extra-familiar.

Cuando las expectativas de los padres y cuidadores están ajustadas al nivel de desarrollo del niño, permiten un ejercicio adecuado del sentimiento de competencia para cuidar de sí mismo y sus cosas.

El jardín maternal

El jardín maternal funciona para muchos niños como el primer ámbito de socialización extra-familiar. Allí se brinda al niño la posibilidad de enriquecer los contactos sociales con pares y otros adultos. Junto al aumento en la sociabilidad, se produce un aumento en la tendencia del niño a ejercer su independencia, a afirmarse como individuo y a defender sus intereses.

Se ha demostrado además, que estos niños reaccionan con mayor espontaneidad en

la participación social, a la vez que reducen los episodios de temor ante quienes no

pertenecen a su núcleo familiar más próximo.

DESARROLLO COGNITIVO

Los niños llegan a conocer y comprender el mundo circundante a través de los procesos de cognición. Éstos abarcan la percepción de los eventos de su ambiente, la interpretación y organización de esta información y su retención en la memoria. Durante el primer año de vida, el pensamiento está limitado en parte por la falta de un sistema simbólico como el lenguaje.

Según Piaget, en el curso del segundo año de vida se completa el período sensoriomotor del desarrollo de la inteligencia, durante el cual el niño va coordinando su experiencia sensorial con su actividad motriz.

En el segundo año de vida, de los 12 a los 18 meses, se da el quinto estadio del período sensoriomotor, con la reacción circular terciaria. En esta etapa los niños empiezan a hacer “experimentos” en miniatura para ver cómo se producen los resultados, repitiendo estas acciones y también variándolas para lograr variaciones en el resultado. En este estadio los niños son plenamente intencionales, pero todavía no pueden pensar en acciones y resultados posibles. Necesitan hacer sus pruebas y ensayos materialmente. Sin embargo es un progreso en relación a la intencionalidad del 4º estadio (8 a 12 meses), en el que sólo podían aplicar los medios conocidos para resolver las situaciones nuevas. En cambio los niños del 5º estadio pueden descubrir nuevos medios por experimentación activa.

En el 6º estadio – típicamente de los 18 a los 24 meses – se da la invención de nuevos medios por combinación mental. A medida que se acerca al final de la infancia, el niño alcanza el estadio final del período sensorio – motor: se inicia la representación. Ahora puede combinar mentalmente imágenes y anticipar las consecuencias o soluciones antes de ponerlas en práctica.

Permanencia del objeto

El conocimiento de que un objeto continua existiendo aunque esté fuera de la percepción del niño es llamado por Piaget la permanencia del objeto, o noción del objeto permanente. Esto se logra finalmente en el 6º estadio, y es solidaria de la construcción de la noción de grupo práctico de desplazamientos en el nivel de la construcción de la noción de espacio.

Es importante la noción de objeto permanente, esto le permite a los niños tener expectativas y “planes” razonables en relación a su mundo cotidiano. Si los objetos y las personas siguen existiendo aunque no se los perciba, entonces los niños pueden sentir su pérdida cuando están ausentes y sienten que pueden hacer algo para encontrar esos objetos o traerlos de vuelta.

Comienzo de la función semiótica.

A fines de esta etapa de deambulación, los niños empiezan a desarrollar la capacidad para hacer que una cosa represente otra que no está presente, o sea, la capacidad de representar. Han adquirido la función semiótica, que es la capacidad de manejarse con símbolos. Esto se evidencia principalmente con la aparición de la imitación diferida, del uso del lenguaje, el comienzo del dibujo y el juego simbólico.

DESARROLLO EMOCIONAL

El Negativismo Infantil

Los caprichos y berrinches tan frecuentes en el segundo y tercer año de vida, son manifestaciones de lo que se ha dado en llamar “negativismo infantil”. Esta conducta oposicionista puede ser considerada como una característica normal en el desarrollo psicológico de los niños.

El negativismo es la expresión de algo que se está tramitando psíquicamente: la separación respecto de su madre, y con eso la distinción entre él y los otros. Como se ha dicho, al estar aún en los comienzos del camino a la autonomía, los niños de esta edad suelen fluctuar entre la dependencia y la independencia.

Por lo menos al comienzo la actitud oposicionista refleja el marcado interés del niño de 18 meses por lograr liberarse de la ayuda del adulto, hacer las cosas por sí mismo y a su gusto.

Las rutinas diarias que hasta entonces aceptaba sin miramientos, se vuelven un campo de batalla para sus actos de autoafirmación.

En los comienzos de la etapa del deambulador, los niños despliegan su conducta

negativista por medio del llanto, gritos, golpes y otros ataques físicos. Hacia el final de

esta etapa, con la mayor habilidad lingüística, se hacen más sutiles los métodos de

resistencia.

Los rituales para dormir

A partir del año de vida, los niños suelen resistirse a perder el contacto con el mundo que los rodea. La hora de dormir es un momento de máxima soledad, donde es necesario abandonar los objetos del mundo despierto, especialmente a la madre. Esto puede despertar gran ansiedad en el niño.

A menudo a la hora de dormir se registra una variedad de actividades centradas en el propio cuerpo, a las que se denomina “rituales de tranquilización”. Entre estas actividades se encuentra la succión del pulgar, cuya función sería la de interrumpir el contacto con el mundo exterior de manera de poder esperar serenamente que aparezca el sueño.

Puede haber también determinado objeto que el niño prefiera llevarse a la cama cuando va a dormir.

Hacia el segundo año de vida, los objetos y fenómenos transicionales dan paso a ciertas rutinas ritualísticas de aparición a la hora de ir a la cama. La luz prendida, la lectura de un cuento, el vaso de agua sobre la mesita de luz, son las formas de resistirse a abandonar el interesante mundo exterior.

Los rituales para dormir pueden ser considerados como unas tácticas utilizadas por el niño para demorar el momento de la despedida y de quedarse a solas, sin las figuras de apego.

Creciente autonomía psíquica

El periodo que va de los quince meses a los tres años marca la transición del bebé dependiente de la madre, al niño independiente.

Para esa época las experiencias ligadas a la oralidad van perdiendo peso y comienzan a cobrar importancia las experiencias ligadas con el desplazamiento independiente y la conquista del mundo exterior a la falda de la madre. La autolocomoción facilita el proceso de familiarización con el mundo en tanto brinda la posibilidad de acercarse por sí mismo a personas, objetos y lugares.

Paralelamente al progreso en el desplazamiento autónomo, progresan las habilidades lingüísticas y sociales.

La creciente autonomía psíquica sobre la que avanza el deambulador, se refiere a la toma de conciencia de sí mismo como una persona separada, conviviendo en un mundo

de personas.

Las distintas habilidades del desarrollo infantil pueden verse facilitadas o dificultadas por las actitudes conscientes e inconscientes de la madre.

Al respecto Mahler plantea que el nacimiento psicológico del infante humano es un lento proceso intrapsíquico de Separación-Individuación que se extiende entre los 5 y 36 meses y que permite al niño funcionar separadamente en presencia de una madre emocionalmente accesible. En ese proceso o Fase de Separación-Individuación se distinguen cuatro subfases:

1) Subfase de diferenciación y desarrollo de la imagen corporal (5 a 9-10 meses). Se produce el fenómeno de “ruptura del cascarón”; el bebé emerge de la membrana simbiótica que lo unía a la madre como en un segundo nacimiento .

2) Subfase de ejercitación locomotriz (10 a 15 meses) Con el investimiento libidinal de las capacidades de locomoción, el niño vive una etapa de “idilio con el mundo”. Está tan absorto en practicar la marcha que no se preocupa por si al caminar se aleja de la madre. Parece dar por descontada la presencia emocional de la madre, y sólo cada tanto retorna a ella como para reabastecerse libidinalmente, para luego

continuar sus exploraciones autónomas. Tres desarrollos interrelacionados contribuyen hacia la conciencia de separación e individuación: la diferenciación corporal de la madre,

el establecimiento de un vínculo específico con ella, y el desarrollo y funcionamiento de los aparatos autónomos del yo en estrecha relación con la madre.

3) Subfase de reacercamiento (15 a 22 meses) Se produce el reconocimiento de la madre como persona separada. Aumenta la ansiedad de separación y el niño comienza a buscar activamente a la madre, se acerca a ella con mucha frecuencia, o necesita escuchar que está cerca. Las crisis por temor a la pérdida del objeto de amor disminuyen con el progreso del lenguaje, y el juego simbólico.

4) Subfase de consolidación de la individualidad y constancia del objeto (22-24 a 36 meses) Las representaciones de la madre se hacen accesibles intrapsíquicamente. Las huellas mnémicas del objeto de amor hacen posible que el niño pueda estar separado de su madre por un tiempo.

**Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años (Palacios)**

LA CURVA DE CRECIMIENTO DESPUES DE LOS 2 AÑOS

A partir de los 3 años chicos y chicas van a crecer 5-6 cm por año y van a aumentar su peso en 2-3 kg por año, de forma muy regular y estable.

Hasta los 7 años los chicos mantienen sobre las chicas la ligera ventaja a que ya se hizo referencia a propósito de los dos primeros años: los chicos miden un par de centimetros mas que las chicas. La altura y el peso promedio se igualan entonces paro las chicas empiezan a tomar en el peso una ligera ventaja de uno o dos kilos. A partir de los 9 años, el promedio de las chicas es superior al de los chicos tanto en la altura como en peso; asi, a los 11 años ellas van por delante de ellos en los dos aspectos. A los 13, sin embargo, la altura promedio vuelve a ser la misma, aunque las chicas conservan una ligera ventaja en el peso.

EL CONTROL DEL CUERPO Y DE LA ACTIVIDAD PSICOMOTRIZ

Bases y características generales del progreso psicomotor

los cambios en estos años afectan también a los procesos de mielinizacion. La rapidez con que se produce la maduración para las capacidades visuales contrasta de nuevo con la mayor lentitud en relación con otras funciones, asi la mielinizacion de las neuronas motoras seguirá ocurriendo hasta los 4 o 5 años y la de las zonas del sistema nervios relacionadas con la atención y el resto de los procesos cognitivos, seguirá ocurriendo hasta la pubertad.

El buen control que existía para los brazos se va a perfeccionar y a extender ahora a las piernas (ley cefalo-caudal). Además, el control va a ir poco a poco alcanzando a las partes mas alejadas del eje corporal, haciendo posible un manejo fino de los musculos que controlan el movimiento de la muñeca y de los dedos (ley próximo-distal). Por consiguiente, los progresos van a afectar tanto a la motricidad gruesa como la motricidad fina.

Buena parte de los mas importantes cambios que durante estos años ocurren en el desarrollo se relacionan con el progreso en dos frentes aparentemente contradictorios entre si; la independencia y la coordinación motriz. la **independencia** es la capacidad para controlar por separado cada segmento motor, asi lograr hacer un movimiento relativamente complejo con una mano sin que se mueva la otra o sin sacar al mismo tiempo la lengua o hacer muecas. La **coordinación** supone un proceso aparentemente opuesto. Patrones motores independientes, se encadenan y asocian formando movimientos compuestos mucho mas complejos que los originales. Pero lo mas destacable de la coordinación es que la secuencia se automatiza, permitiendo su ejecución sin que el sujeto tenga que están gastando en ello recursos atencionales. Ej: subir o bajar escaleras sujetando un vaso de agua. Otro claro ejemplo se encuentra en la ESCRITURA cuando después de los 6 años ya es capaz de escribir poniendo atención en LO que escribe y no en cómo lo escribe

En camino hacia el dominio psicomotor

Algunos de los cambios más importantes en estas edades afectan a lo que se denomina “psicomotricidad invisible” se trata de aspectos que no se observan fácilmente a primera vista, pero que afectan a aspectos cruciales del desarrollo psicomotor. Se refiere al control del tono, del equilibrio, al control respiratorio y a la estructuración del espacio y tiempo.

A través de sus experiencias con los objetos con los que se relacionan niños/as van aprendiendo a ajustar su tono muscular a las exigencias de cada situación (se utiliza más fuerza para levantar una caja llena de juguetes, que un solo juguete), este ajuste es importante pues garantiza una mayor adecuación de la acción a su objetivo, pero sobretodo tiene una vertiente de representación y control voluntario del propio cuerpo.

El control de la tonicidad muscular es importante, porque además, se relaciona con el mantenimiento de la atención, y por otro lado, con el mundo de las emociones y la personalidad.

Aprender a controlar la tonicidad muscular facilita el aprendizaje del control de la atención. En lo que refiere a la conexión emociones-tono, se trata de una relación a través de la cual, las lesiones emocionales se traducen en tensiones musculares.

EQUILIBRIO: Es condición de nuestro movimiento y nuestras acciones. Nuestra autonomía funcional y nuestra independencia motora, dependen del mantenimiento de un equilibrio, que está bajo el control de mecanismos neurológicos, aunque no implica imposibilidad de ese control consciente si habitualmente no somos conscientes de que ese control existe, es porque lo adquirimos sin dificultades.

CONTROL RESPIRATORIO: Se trata de una importante función corporal sujeta a un control automático por parte del sistema nervioso, lo que no implica que la respiración no pueda ser sometida a un control voluntario.

ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO: Se relaciona con la conciencia de las coordenadas en las que nuestro cuerpo se mueve y en las que transcurre nuestra acción.

Los niños/as tienen que ir representando su cuerpo en el contexto del escenario espacial en que transcurre su vida, siendo capaces de organizar su acción en función de parámetros (como cerca-lejos, dentro-fuera, etc.)

ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO: El niño sitúa su acción y sus rutinas en unos ciclos, de sueño-vigila, de antes-después, mañana-tarde-noche, ayer-hoy-mañana, etc.; y lo mismo hace antes de la representación simbólica de esas nociones. Las nociones temporales son más difíciles de dominar que las espaciales, el desarrollo de los conceptos temporales en más tardía (ya que implican conexiones mentales, no son evidentes perceptiblemente como las espaciales).

La psicomotricidad visible son logros psicomotores que se observan en la actividad motriz, es decir, implican las acciones mismas y su correcta realización.

En la adquisición de las destrezas motrices, de 2 a 6 años, pueden observarse avances que se van dando tanto en la adquisición de destrezas motrices globales que afectan a la motricidad gruesa y el control postural, como en la adquisición de destrezas segmentarias, que afectan a la motricidad fina y el control óculo-manual. Puede observarse también la tendencia a una progresiva independencia y diferenciación de los movimientos, así como a un control y una coordinación cada vez más afinados (Ej: el paso de montar un triciclo a montar en bicicleta).

ESTABLECIMIENTO DE LA DOMINACIÓN LATERAL DERECHA-IZQUIERDA

Aunque el cuerpo humano es morfológicamente simétrico, desde el punto de vista funcional es asimétrico.

Esto refiere a las preferencias laterales, que pueden ser homogéneas (es diestro de brazo, pierna y ojo o zurdo de brazo, pierna y ojo) o cruzado (Ej: zurdo de ojo y diestro de brazo y pierna). Cuando se da la lateralidad cruzada lo más frecuente es que brazo y pierna estén homogéneamente lateralizados y que el ojo este cruzado respecto a ellos. Las persona ambidiestras con semejante capacidad funcional en ambos hemicuerpos, son muy excepcionales.

En la mayor parte de las personas, el hemisferio dominante es el izquierdo y el control del cerebro sobre el movimiento es contralateral, razón por la cual ser diestro es lo más habitual.

En general, la lateralización se produce entre los 3 y 6 años. Si espontáneamente no se ha producido una definición, conviene lateralizar al niño a un lado en torno a los 5 años, antes que comience el aprendizaje de la escritura (es preferible lateralizar hacia la derecha).

EL ESQUEMA CORPORAL: SUS COMPONENTES Y SU CONSTRUCCIÓN

El concepto de esquema corporal refiere a la representación que tenemos de nuestro cuerpo, de los diferentes segmentos corporales, de sus posibilidades de movimiento y acción, así como de sus diversas limitaciones.

Esta compleja representación se va construyendo lentamente como consecuencia de las experiencias que realizamos con el cuerpo y de las vivencias que de él tenemos; gracias a esta representación somos capaces de ajustar en cada momento nuestra acción motriz a nuestros propósitos.

Sin una representación articulada de nuestro cuerpo y de sus relaciones con el entorno, la realización de nuestra actividad motora se vería continuamente entorpecida y estaríamos constantemente envueltos en ensayos y errores motrices.

Una representación corporal y de relaciones cuerpo-medio afinada y compleja se logra a través de un largo proceso de ensayos y errores, de ajuste progresivo de la acción del cuerpo a los estímulos del medio y a los propósitos de la acción.

Los elementos con que se construye el esquema corporal son de distinta naturaleza: perceptivos, motores, cognitivos.

•La percepción: nos aporta evidencia sobre los diferentes segmentos corporales y toda la información sobre nuestro medio, también sobre el ajuste de nuestra acción.

•El movimiento: Aporta información sobre las posibilidades de acción, alcance y limitaciones de nuestro cuerpo y su actividad.

•El desarrollo cognitivo: Permite integrar toda esa información en una representación coherente e integrada, dando una conciencia de sí mismo, al principio más primitiva/básica y luego más afinado.

•El lenguaje: Herramienta que ayuda a individualizar las diferentes partes del cuerpo con etiquetas verbales (ojo,manos,dedos, etc.)

El proceso de construcción del esquema corporal culminará de los 7 a los 12 años, con la potenciación de las representaciones en relación al espacio y al tiempo.

LA EVOLUCION DEL GESTO GRAFICO Y EL DESARROLLO DE LA GRAFOMOTRICIDAD

El dominio progresivo del gesto grafico obedece a la doble influencia de factores madurativos y sociales. La grafomotricidad es una de las habilidades cuyo control se va afinando a lo largo de estos años al hilo de los avances madurativos que permiten ganar destrezas tanto globales como segmentarias. Desde el momento en que niños y niñas son capaces de realizar sus primeras producciones graficas, el entorno social ejerce una enorme influencia en el moldeamiento y modelado de las destrezas grafomotoras. Niños y niñas van adquiriendo un amplio repertorio de destrezas especializadas, inequívocamente culturales, de alto valor instrumental por su carácter representacional. Será en el ejercicio de esas destrezas como aprenderán a diferenciar sus producciones como “dibujo” o “escritura”

El dibujo

Es normalmente a partir de los 18 meses cuando niños y niñas descubren que pueden trazar “huellas” sobre superficies utilizando instrumentos como los lápices. Tan pronto como descubren la relación causa-efecto existente entre sus gestos y los trazos que quedan, muestran tendencia a pintar por el placer de mover sus brazos y sus manos, y de observar el resultado de su actividad. Estos primeros trazos son líneas rectas hechas con todo el brazo en movimiento, siendo la articulación del hombro el punto de partida. Un poco antes de los 2 años empezarán a aparecer formas circulares que implican ya la articulación de la muñeca. Estos primeros trazos carecen de intención representativa y no obedecen a una planificación previa, son un acto motor.

Hacia los 2 años y medio-3, al tiempo que han progresado en la ejecución de sus trazos y en la combinación de formas rectas y circulares, niños y niñas empiezan a relacionar sus producciones graficas con objetos y personas, son los garabatos. Aunque en ocasiones los niños pueden anunciar que van a dibujar algo determinado, frecuentemente no existe un planteamiento previo a la realización del dibujo. Más bien los interpretan una vez que han completado su dibujo y en un contexto en el que los adultos se interesan por ellos.

En torno a los 3 años, los progresos en el control oculo-manual, en el uso de la articulación de la muñeca y en el control algo mayor de los movimientos de los dedos, se van a traducir en un mejor control del trazo, niños y niñas de entre 3 y 4 años, en efecto, se hacen capaces de controlar el punto de partida y de llegada del trazo, de combinar diversos trazos para obtener una figura o reproducir un objeto. Además aparece la conciencia de estar dibujando y el garabato empieza a adquirir una función intencionadamente representativa, razones por las cuales corresponde ya hablar de dibujos incluso si el numero de trazos es todavía limitado y la repetición y superposición de formas son frecuentes. Surgen ahora las primeras representaciones de la figura humana, llamadas a veces “renacuajos”, representaciones constituidas por un circulo del que salen unas rayas; aunque el circulo adquiere los rasgos de la cara por el esbozo de ojos, nariz y boca que se dibujan en su interior, también por el cuerpo entero, ya que de él salen las líneas que representan brazos y piernas. Progresa también el control y la coordinación de los movimientos, obteniéndose unas formas cada vez mejor resueltas en orientación, tamaño, amplitud.

En el desarrollo del dibujo entre los 5 y los 8 años, niños y niñas habrán de resolver otros retos como son la elaboración de un mayor número de detalles, coordinación de distintas partes o componentes de sus dibujos y el desarrollo de imágenes progresivamente más realistas y con mayor complejidad. A lo largo de esta evolución, los dibujos irán incorporando mas detalles tanto relativos al rostro como al resto del cuerpo y de la ropa.

Los dibujos de niños y niñas no se limitan a la figura humana. En primer lugar, porque a partir de los 4-5 años la figura humana no aparece sola, sino acompañada de objetos, de animales o de otras personas, posteriormente, las cosas dibujadas dejarán de ser estáticas y serán representadas llevando a cabo acciones o interacciones. Las figuras se sitúan además en un paisaje, marcado por una línea de suelo y algo que indica el cielo, paisaje que, con el paso del tiempo, se va a ir rellenando de elementos. En segundo lugar, porque los niños y niñas dibujan además objetos y situaciones que para ellos son familiares y que se prestan a las capacidades representativas de que disponen en cada momento.

La información que aparece representada en el dibujo depende tanto del conocimiento y los sentimientos que tienen los niños sobre un tema determinado, como de la interpretación y la selección que hacen de qué aspectos parecen en sus dibujos, asi como de sus capacidades para realizar una presentación en la que se muestra una visión determinada.

La escritura

Se distinguen tres etapas en el desarrollo de la escritura: la etapa precaligrafica abarca todo el periodo de adquisición de las destrezas graficas especializadas, desde que el garabato intenta ser una letra, hasta el dominio de la caligrafia, con frecuencia el trazo es tembloroso o inseguro, falta regularidad en el tamaño y la inclinación, los renglones presentan ondulaciones y el ligado de las letras es impreciso. Se alcanza la etapa caligráfica infantil cuando el aprendiz domina las destrezas motrices necesarias para producir una escritura ordenada y clara, en esta etapa las formas son muy convencionales y la letra no esta personalizada. La etapa postcaligrafica se logra tras la adolescencia, cuando se define un destino caligráfico personal y cuando los aspectos instrumentales de la escritura están claramente subordinados a la funcionalidad de la composición escrita.

Al inicio de la etapa precaligrafica, las primeras letras que típicamente los niños intentan dibujar suelen ser del tipo “circulo”, formas que solo vagamente remiten a modelos que puedan haber visto, pero que revelan que el niño ha examinado la forma de las letras y ha extraido uno de sus principales rasgos: que las letras se construyen combinando trazos, sean una recta y un circulo. Las oportunidades de practica y la acción de los adultos determinan el ritmo en que esos trazos iniciales evolucionan hacia formas mas convencionales de escritura.

Dentro de esta etapa precaligrafica deben considerarse producciones escritas que tienen ya una mayor semejanza con los trazos de la escritura y con la forma de las letras, pero que remiten todavía a una situación en la que se dibujan letras mucho mas que se escriben

El progresivo dominio en el control, coordinación y precisión de los movimientos implicados en trazo de las diferentes letras, ayuda al aprendiz a diferenciar, a memorizar y a automatizar el patrón motor correspondiente a cada una de ellas. Ese patrón que recibe el nombre de alografo, incluye la secuencia de movimientos, la dirección de esos movimientos, el tamaño proporcional de los diversos elementos. El alografo contiene la información sobre las características esenciales del trazado de cada letra y sus variaciones posibles. Cada alografo se adapta a las condiciones físicas de la escritura. El repertorio de alografos permite desarrollar de manera continuada, fluida y automática los grafos, los movimientos de la escritura que dan como resultado el trazo, permitiendo al escritor centrar su atención en la composición del texto y no en los movimientos de debe ejecutar.

A medida n que se acerca la edad escolar, los adultos van poniendo mas énfasis en la precisión y la calidad de los trazos, y los niños van siendo capaces de responder a esas mayores exigencias. El énfasis en la caligrafia se agudiza cuando los niños inician la educación primaria.

La escirtura caligráfica se caracteriza por la regularidad y la fluidez. Toro y Cervera proponen diez indicadores para valorar la calidad de la grafia: ajuste del tamaño de la letra, regularidad en el tamaño, oscilación o temblor en el trazo, horizontalidad de las líneas, regularidad en el interlineado, proporción entre zonas, superposición de letras, ligado natural entre letras consecutivas, distorsiones en los trazos curvos de las letras y regularidad en la dirección de los trazos verticales.

Alcanzar una caligrafia regular y fluida no equivale a saber escribir. Escribir es una destreza funcional- comunicativa y una destreza lingüística. El aprendizaje de la escritura supone la adquisición de un código, un sistema de signo graficos convencionales que permite la comunicación porque representan significados precisos, y por otro lado, la capacidad para componer textos coherentes con ese código. Es decir, pesan significativamente los componentes cognitivos y motivacionales.

**El jardín maternal y el jardín de infantes: la relación con pares y la socialización reciproca (Krauth y Bollasina)**

SOBRE EL JARDÍN DE INFANTES

Según Stone y Church “los objetivos principales de una preescuela son los de llenar las

necesidades del niño y de proveer un medio propicio para el crecimiento”

La **acción** del Jardín de Infantes se basa en sus rutinas, secuencias estables que le señalan al niño el ciclo diario ya que en esta edad los pequeños requieren indicadores estabilizadores con los que puedan orientarse y reasegurarse.

Los contextos del Jardín Maternal y de Infantes facilitan en cierta medida el desarrollo de las relaciones colectivas dado que proporcionan oportunidades para la **relación con pares** y la **socialización recíproca.** De todos modos debemos tener en cuenta que

existe mucha variabilidad en el grado, la calidad y la amplitud de la participación social, la

susceptibilidad social y el liderazgo entre pares. En el Jardín Maternal y de Infantes se da el encuentro con “los otros, los parecidos pero distintos”, como llama Silvia Schlemenson a los pares. Según la autora el nuevo espacio de socialización representado por la institución escolar se constituye como tal por la presencia y la existencia de esos otros niños, sus semejantes.

LA SOCIALIZACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN RECÍPROCA

**Stone y Church** señalan que “los otros niños de su misma edad dan al preescolar su primera experiencia de socialización” . Un preescolar funciona mejor cuando se agrupa con niños de edad similar, sin que esto implique que deba quedar aislado de niños mayores o menores. El niño preescolar, con niños de capacidad similar, puede tener pequeñas batallas sin peligro, y probar sus sentimientos e ideas acerca de la gente, ante quienes sus formulaciones podrán parecer de buen sentido. Entre sus pares puede aprender a cooperar y compartir simpatías, posesiones, sentimientos y pensamientos, y a afirmarse.

**López** define a la socialización como “un *proceso interactivo*, necesario al niño y al grupo

social donde nace, a través del cual el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y desarrolla”. Además “la socialización supone la adquisición de los valores, las normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige”

**Berger y Luckmann** argumentan que la socialización nunca es total y nunca termina, y si

bien diferencian entre **socialización primaria y secundaria**, señalan que esta última “siempre

presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado”, que son el resultado de la socialización

primaria. Definen que “la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad (…) se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional (…) el niño acepta los ‘roles’ y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Mientras que “la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” y “es la internalización de ‘sub-mundos’ institucionales o basados sobre instituciones”

**Bowlby** sostiene, para que los niños puedan acceder saludablemente al nivel de socialización que se da en esta etapa comprendida por el ingreso al Jardín Maternal y de Infantes HACE falta una “base segura”. El autor considera que el rol central de

los padres es la “provisión de una base segura a partir de la cual un niño (…) puede hacer salidas al mundo exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si se siente afligido y tranquilizado si está asustado”

**Winnicott**, a su vez, sostiene que en el proceso hacia la independencia el niño “crea medios que le permiten prescindir de un cuidado ajeno real. Lo consigue mediante la acumulación de recuerdos del cuidado recibido, la proyección de las necesidades personales y la introyección de detalles de dicho cuidado, con el desarrollo de confianza en el medio ambiente”

El termino socialización reciproca se entiende como un proceso bidireccional por el cual los niños socializan a los padres, tal como estos socializan a los niños. El niño es un ser dinámico y activo, su “conducta social no solamente es moldeada por los otros, sino que es también origen de cambios producidos en la conducta de los que le rodean”. Los pares, en la interacción se socializan entre sí. Podemos destacar de esta manera la importancia que en el proceso de socialización adquiere la relación con pares.

ACERCA DE LA RELACIÓN CON PARES

La socialización recíproca se articula directamente con la relación que los niños construyen

con los pares. “Las relaciones entre compañeroscontribuyen sustancialmente al desarrollo de las competencias sociales en los niños”. Un compañero “no es cada uno de los niños con los que otro niño interactúa. El término *relaciones de compañero* hace referencia exclusivamente a aquellas relaciones sociales en las que los participantes se caracterizan por tener un nivel de desarrollo y un status social equivalente” . Cuando los niños salen por primera vez de la unidad familiar, descubren un espectro de opciones en la selección de compañeros de interacción.

El grupo de pares posee funciones evolutivas: “El grupo de pares es la única institución cultural en la que la posición del niño no es marginal, en la que se le concede status primario e identidad social entre un conjunto de iguales y en la que predomina sus propias actividades e intereses. Como consecuencia la concepción que tiene de sí mismo se expande y se diferencia en otro terreno distinto al del niño respecto de sus padres (…) Logrando la aceptación del grupo y subordinándose a sus intereses y haciéndose dependiente de su aprobación, el niño consigue una autoestima intrínseca, independiente de su rendimiento o posición relativa en el conjunto”. El grupo de pares brinda una identidad social entre un conjunto de iguales, donde predominan las propias actividades e intereses, y se producen en un terreno distinto al de sus padres.

Al principio el niño interactúa esporádicamente con otros niños a quienes suele tratar como si fueran objetos. El niño reacciona frente a quien interfiere en sus actividades; y se generan peleas por posesiones. La cantidad y la calidad de la participación social del niño se modifican a través de los años. La conducta en el grupo de pares procede desde una etapa solitaria o “espectadora”, pasando por el juego paralelo, luego por el juego asociativo e incluso comienzo del juego cooperativo.

El niño pequeño se interesa por sus propias actividades, responde más a la maestra que a otros niños, a decir verdad en primer lugar su relación es con ella, y la necesita para poder comunicarse con sus pares, y es ella la que va propiciando la relación entre pares mediante las diferentes rutinas y actividades. En un comienzo el niño acumula juguetes y se niega a compartirlos, predominando el juego solitario, o permanece pasivo como espectador. A medida que aumenta la relación con los pares y se hacen más comunes la cooparticipación y el guardar turnos, predomina la tendencia al juego paralelo. Hacia el final de la etapa participa en un juego de colaboración, al principio es asociativo y más adelante entraña una división de actividades, censura de grupo, centralización del control y subordinación de los deseos individuales a cierto propósito colectivo y a un sentido de pertenencia al conjunto.

A medida que aumenta su edad el niño responde cada vez más al acercamiento con otros chicos. Los niños en edad preescolar se interesan por sí mismos y por sus relaciones con otros niños a la vez que van tomando conciencia de las preferencias y disgustos de sus pares. Cuando las relaciones se hacen menos impersonales el niño comienza a reaccionar frente a sus pares como ante personas separadas con características individuales, de manera tal que se van conformando parejas entre niños que se llevan bien y el grupo comienza a excluir a quienes se muestran objetables.

El niño, entonces, comienza con actividades independientes, luego las mismas van perdiendo preponderancia y va pasando por distintas etapas en la construcción de las relaciones con otros niños: seguimiento de sus pares, liderazgo compartido, y finalmente una conducta directiva. El deseo de llamar la atención y mandar a otros aumenta con la edad.

Tomaremos en cuenta una de las líneas del desarrollo definidas por **Anna Freud, desde el egocentrismo al compañerismo**, la autora encuentra una primera fase en donde prima el interés en ellos mismos, tienen una perspectiva egoísta y narcisista en donde los otros niños son percibidos como perturbadores de la relación madre-hijo y como rivales en el amor de los padres; en una segunda fase los otros niños son considerados como objetos inanimados, como juguetes que pueden ser manipulados, tratados según los propios estados de ánimo, son simplemente una molestia; durante el tercer año de vida, en una tercera fase, surge la consideración de los otros niños como colaboradores para realizar una actividad determinada, en donde la duración de la asociación está supeditada a la tarea a realizar, el niño acepta a sus pares pero por períodos breves, como compañeros útiles para satisfacer un deseo común, los considera una ayuda para construir o destruir algo juntos; finalmente, en una cuarta fase considera a los otros niños como socios, con derecho propio, a quienes puede admirar, temer o competir, a los cuales ama u odia, con cuyos sentimientos se identifica, cuyos deseos reconoce y a menudo respeta, y con quienes puede compartir posesiones sobre una base de igualdad.

Según Anna Freud, el niño que ingresa a Jardín Maternal, se encuentra en la primera fase descripta, y para que ingrese al Jardín de Infantes “uno de los requisitos más importantes es la aptitud para aceptar la coparticipación. Al principio los niños son asociales más que antisociales y rara vez dan intervención a sus contemporáneos en sus actividades. Sólo a partir del momento en que se considera a los otros niños como copartícipes las vinculaciones entre los niños se desarrollan sobre la base de igualdad y camaradería”. El logro de este último paso permite la cooperación grupal.

**Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años (Moreno)**

LOS IGUALES ¿UNA NUEVA EXPERIENCIA SOCIAL?

La experiencia social de los niños y niñas antes de los 2 años gira fundamentalmente en torno a la relaciones con adultos; a este tipo de relaciones las denominamos **verticales** y están definidas por la asimetría entre los protagonistas (entre la madre y el niño); son relaciones basadas en la complementariedad entre personas que tienen un estatus y unas competencias claramente diferentes. A partir de los 2 años, empiezan a tener una presencia estable y creciente en su vida las **relaciones horizontales**; se trata de relaciones simétricas (niño-niña) basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación entre personas con estatus y destrezas semejantes o muy parecidos.

Niños y niñas se enfrentan en esta etapa a un nuevo horizonte social. Situados en su perspectiva, es posible detectar muchas claves de continuidad entre las experiencias de socialización vertical predominantes en su vida familiar y las horizontales, mas novedosas desde el momento en que aparece la relación estable con iguales. Tambien es posible hallar coincidencias en las funciones que cumplen: ambos tipos de relaciones influyen prácticamente sobre la totalidad de los procesos psicológicos.

Aunque es evidente que es posible encontrar paralelismos entre ambas experiencias (verticales y horizontales), también lo es que hay notables diferencias. Mientras que en el entorno familiar en niño tiene un lugar garantizado, un conjunto de afectos y actitudes incondicionales, en el grupo de iguales deberá buscarse un lugar por merito propio. Por otro lado, hay competencias que se promueven especialmente en el contexto de las relaciones verticales, mientras que otras se promueven mejor en el de las horizontales. Hay procesos de influencias relevantes en la experiencia de interacción vertical, mientras que otros, como la imitación y la comparación social, están especialmente presentes en la interacción con el grupo de iguales.

LAS REALCIONES ENTRE HERMANOS DE LOS 2 ALOS 6 AÑOS

Muchos niños y niñas entre los 2 y los 6 años viven la experiencia del nacimiento de un hermano o hermana. Muchos años después, probablemente, recuerden ese momento como un hito en la autoconciencia y, sin duda, como un punto de inflexión en sus vidas. Es lógico que la experiencia deje esa huella, porque el nacimiento de un hermano suele llegar acompañado de cambios muy importantes en las rutinas de vida de los pequeños de estas edades y significa el inicio de una vida en común con alguien con quien se va a compartir casi todo: objetos, espacios, rutinas y figuras de apego. Los cambios iniciales que experimenta la vida del mayor tras la llegada del hermano al hogar son de naturaleza muy variada.

Los trabajos de Dunn y Kendrick revelan los cambios a que se hace referencia: el número de enfrentamientos entre la madre y el primogénito antes y después del nacimiento del pequeño aumenta significativamente, disminuye de forma evidente el tiempo de interacción conjunta entre ambos, se produce un cambio en quien lleva la iniciativa a la hora de comenzar los episodios de interacción, otro de los cambios hallados tiene que ver con los temas de conversación entre la madre y el mayor, antes del nacimiento del hermano, tras el nacimiento de su hermano se discute acerca de los deseo, intereses y circunstancias de otro distinto al propio niño. No es raro que las primeras semanas, ante la llegada del nuevo miembro, el mayor experimente un periodo de ajuste hasta adaptarse a esos cambios, unas semanas en las que aumentan los caprichos, las travesuras, las dificultades para comer o dormir.

Tras el nacimiento de un hermano, los mayores enriquecen su autoconcepto utilizando nuevas dimensiones (“yo como solo”), se incrementa su capacidad para comunicarse y hacerse entender, mejoran sus competencias en la adopción de perspectivas y en todo lo que es la comprensión social.

Los hermanos son figuras socializadoras muy significativas. Porque promueven el conocimiento interpersonal, porque entre ellos se establecen relaciones de apego, porque sirven como modelos sociales y porque aprenden juntos. Pero ello no significa que a los hijos e hijas únicos les caracterice toda una suerte de incompetencia y desajuste social, o que por el hecho de tener hermanos un niño o niña esté inoculando contra tales desajustes. A veces, la experiencia con un hermano puede convertirse en un serio obstáculo en el desarrollo y, en mayor parte de los casos, se trata de una ventaja evolutiva que puede compensarse con entornos en los que padre y madres promuevan para sus hijos contactos sociales de buena calidad.

LAS INTERANCIONES SOCIALES EN: EL JUEGO- LA AGRESIVIDAD Y LA PROSOCIALIDAD

El juego

Para la autora resulta muy difícil dar una definición de los que es el juego, sin embargo, menciona a Linaza que señala como típico del juego el hecho de estar regido por una evidente motivación intrínseca, es espontaneo y voluntario, en una actividad que produce placer y en la que hay un predominio de los medio sobre los fines, de manera que jugar se convierte en una meta en si misma en la que el niño o la niña experimentan con conductas complejas sin la presión de tener que alcanzar un objetivo. Tampoco, plantea la autora, es fácil encontrar un criterio de clasificación, ya que la diversidad de conductas a tener en cuenta es tal que resulta difícil encontrar uno que sea exhaustivo. Menciona distintos sistemas de clasificación, uno basado en el tema (juego sensorial, con movimiento, simbólico, rudo- desordenado, verbal, sociodramatico, constructivo, reglas) y el otro centrado en la madurez social de las destrezas implicadas (juego solitario, juego de espectador, juego paralelo, asociativo, cooperativo).

La autora selecciona tres tipos de juegos; el sensorial, el rudo-dosordenado y el sociodramatico. A través del juego sensorial-manipulativo, niños y niñas aprenden las oportunidades que caracterizan a los objetos y las leyes que los gobiernan, al tiempo que se estimula su creatividad y se afirma un sentimiento de seguridad, de confianza y de dominio sobre el entorno. El juego rudo y desordenado ayuda a niños a descargar energía, lo que para algunos es una necesidad, a través de esta modalidad lúdica aprenden a controlar sentimientos e impulsos, a diferenciar entre lo real y los que se aparenta, y a consolidar el sentimiento de filiación social y de cooperación. A través del juego sociodramatico, niños y niñas ejercitan la simulación y se proyectan en otras personalidades, lo que enriquece su conocimiento social y les permite actuar y experimentar en el mundo de los adultos imitando sus roles sin necesidad de exponerse a las consecuencias físicas, sociales y emocionales o económicas que se sucederían si lo realizaran en la realidad, al mismo tiempo, les ayuda a expresar sentimientos intensos, a resolver conflictos.

Por lo que se refiere a la clasificación de los juegos en función de las destrezas sociales implicadas, la tendencia evolutiva lleva a una disminución progresiva de las actividades no sociales y a un aumento tambien progresivo de las actividades sociales.

Estos resultados han permanecido sin ser cuestionados durante décadas, pero ahora se analizan en un conjunto algo mas complejo de conclusiones. En ellas se hacen algunas precisiones: por un lado, que las conductas aparentemente mas inmaduras siguen estando presentes en el repertorio de los niños mayores, por otro, que no basta con atender al carácter mas o menos social del juego, sino que es necesario tener en cuenta la complejidad cognitiva de las actividades que se realizan. La actividad social a lo largo de estos años esta cada vez mas repleta de actividades asociativas y cooperativas.

La evolución del juego en estas edades no queda bien retratada si se limita a señalar la frecuencia con que ocurren distintas actividades, siendo necesario complementar esas apreciaciones cuantitativas con la atención al significado funcional que las conductas tienen en cada momento.

La agresividad

En cuanto a las características de las conductas agresivas y su evolución durante todos estos años, los estudios mas significativos realizados con niños y niñas de estas edades permiten llegar a algunas conclusiones, en primer lugar, las rabietas de genio van disminuyendo durante este periodo y son poco frecuentes despues de los 4 años. Segundo, la tendencia a vengarse como respuesta a un ataque o frustración aumenta significativamente a partir de los 3 años y esta muy presente en los episodios agresivos de los niños y niñas de mas de 6 años. En tercer lugar, tambien cambian los protagonistas que originan la agresión: mientras que a los 2- 3 años suelen manifestarse agresión en situaciones de frustración o enfado cuando los padres han hecho uso de su autoridad, la agresividad de los mayores suele darse en el contexto de las relaciones mas horizontales, con hermanos o iguales.

En cuarto lugar, se destaca un cambio muy contrastado en la investigación y que tiene que ver con la forma que va adoptando la agresión. Es habitual diferenciar entre la agresividad hostil, en la que la meta es causar daño o perjudicar a la victima, bien física o verbalmente, o destruyendo sus bienes privándola de estos u otros beneficios, y la agresividad instrumental, en la que se causa daño a otro como medio para conseguir un fin no agresivo. Al comienzo de los años se observa un predominio de la agresividad de carácter instrumental dirigida a arrebatar juguetes u otras posesiones. A medidas que los niños se vayan acercando al final de este periodo se irá viendo un aumento progresivo de la agresividad hostil, manifestada a través de la agresión física, pero también de la burla, a medida que los niños crecen, la agresión física directa será menos frecuente, pero la verbal y la venganza se irán haciendo mas comunes.

Un quinto aspecto se refiere a la frecuencia con que aparecen las conductas agresivas a lo largo del desarrollo. El volumen de interacciones de este tipo decrece con la edad, al menos en sus manifestaciones mas visibles, de manera que las riñas a los 5 años suelen ser menos frecuentes y menos duraderas que en años anteriores. este declive se relaciona con una diversidad de factores, el progresivo desarrollo del lenguaje, que puede ayudar a inhibir las conductas agresivas de tipo físico en favor de la expresión verbal de necesidades y deseos, por otro, la creciente capacidad para demorar las gratificaciones.

Otro dato tiene que ver con la diferencia de género. En general, los varones se implican mas que las niñas en conflictos y actos agresivos mas enérgicos, tanto físicos como verbales, tanto de naturaleza instrumental como hostil

La prosocialidad

Actos que se emiten de manera voluntaria y que sirven para ayudar, compartir, consolar y proteger a otros. En la ejecución de estas conductas la persona puede actuar por motivos egoístas, prácticos o por una preocupación autentica por el bienestar del otro. Cuando esto último sucede, hablamos de conducta altruista, impulsada por motivos y valores internos más que por la expectativa de una recompensa o la evitación de un castigo.

En relación con los aspectos evolutivos de la conducta prosocial, des muy pronto es posible observar en los bebes cierta sensibilidad a los estados emocionales negativos de los otros. Tambien se ha comprobado que los niños de 1- 2 años ofrecen consuelo a hermanos, o a iguales que manifiestan un malestar o pena evidente, se ha podido constatar una cierta sensibilidad a la reciprocidad a partir de los 2- 3 años, de manera que es mas probable que se compartan objetos propios con otros niños que antes habían compartido los suyos

La observación de las conductas que se dedican los niños entre si a estas edades revela un abanico amplio y frecuente de comportamiento dirigidos a entender distintas necesidades del otro. No obstante, lo que se encuentra con mas dificultad entre los bebes y niños mas pequeños son actos espontáneos de autosacrificio, es decir, sin la presión de los padres o de los iguales para realizarlos. Otra limitación característica de estas edades, se relaciona con la dificultad para detectar las claves sutiles de la aflicción del otro, aunque niños son capaces de detectar y de responder a sus manifestaciones mas abiertas y evidentes, como el llanto. Las conductas prosociales aparecen ligadas en un primer momento a personas y situaciones que son familiares y evidentes, y que no implican mucho costo de respuesta no de análisis inferencial; en la medida en que el niño o niña van madurando, esas conductas van haciéndose extensivas a otras personas y situaciones menos familiares y aumentando el componente de autosacrificio.

LAS RELACIONES ENTRE IGUALES: LA AMISTAD

¿Quiénes se hacen amigos?

Niños y niñas suelen terner contacto con un grupo bastante homogéneo de iguales, de manera que las relaciones se establecen en un primer momento con aquellos que se encuentran físicamente próximos; las razones socio-culturales-económicas que hacen que dos familias vivan en un determinado barrio o que elijan un determinado centro educativo para sus hijos, determinan la oferta de potenciales amigos con que un niño se encuentra. Unos estudiosos se decantan por un proceso de selección activa, mientras que otros ponen mas énfasis en el proceso de socialización, y aun otros creen que ambas posiciones son mas complementarias que alternativas. Se presentan tres tesis, por un lado la tesis de la selección activa (niños y niñas seleccionan entre sus semejantes a aquellos que perciben como parecidos en los atributos que en cada edad se consideren relevantes); tesis de la socialización recíproca (los parecidos entre los amigos se acentúan como consecuencia de la interacción reiterada entre amos y de la mayor susceptibilidad a la influencia mutua) y por último, la tesis de la complementariedad entre ambas (quizá en un primer momento predominan criterios de semejanza como catalizadores de atracción personal; establecida la amistad, habría un proceso de socialización reciproca que acentuaría los parecidos)

En el caso de las amistades entre los 3 y los 6 años, algunos autores denominan a la selección activa “homofilia conductual” y asi explican cómo los preescolares se sientan atraídos por iguales con estilos comportamentales parecidos. Una de las variables que sirven para dar uniformidad a las relaciones y confirmar así esta tendencia es la selección que a estas edades se establece en función del género.

Aunque el género es un factor importante en el establecimiento de amistades a estas edades, no debe olvidarse que los pequeños sienten preferencia por iguales con quienes además comparten ciertos atributos temperamentales, o preferencia por realizar cierto tipo de actividades.

¿Cómo se relacionan entre si los amigos?

A los 2-3 años se empieza a ver como niños y niñas dirigen hacia los iguales que consideran amigos comportamientos claramente diferentes de los que dedican a los meros conocidos. En general, las interacciones con un amigo se suelen caracterizar por un mayor numero de intercambios sociales positivos, mas cooperación, ayuda, consuelo, mas comportamiento prosocial. También se puede observar mas implicación: cuanto están juntos, suelen exhibir formas de juego mas complejas, aunque también con ellos se producen mas conflictos que con otros compañeros mas neutrales, aunque estos conflictos son menos intensos y, sobre todo, se resuelven de forma distinta y con mejores resultados.

La conducta social con un amigo estable generalmente es mas competente que la que se exhibe con toro igual: es mas fácil entrar en un grupo, el juego social es mas complementario y reciproco, también mas cooperativo y es mas fácil que se impliquen en el juego de ficción.

LOS GRUPOS DE NIÑOS Y NIÑAS Y LAS JERARQUIAS DE DOMINIO

Desde el momento en que las competencias interactivas de los niños se van haciendo mas complejas y les permiten coordinar su conducta con la de mas de uno, las relaciones ya no son exclusivamente diádicas. Los grupos a estas edades se estructuran en función del género y de la preferencia por actividades, siendo posible encontrar grupos de niños y niñas, o grupos dedicados a juegos motoricos frente a los entregados a actividades mas sedentarias.

Otra de las novedades de los grupos de estas edades es la existencia en su interior de jerarquías de dominio. A estas edades los grupos de juego se estructuran en jerarquías de dominios diseñadas sobre la base de quien domina o somete a quien en situaciones de conflicto. La interpretación que se hace de la existencia de estas jerarquías es que cumplen un importante objetivo en la dinámica de los grupos: el de minimizar la agresión. Los niños que son atacados y que se saben menos fuertes no responden con toro ataque, sino que se someten, retroceden y se alejan del agresor, iniciando en algunos casos gestos de conciliación. En estas edades es habitual que las jerarquías de dominio estén definidas en cierta medida sobre la base de quienes salen victoriosos en las disputas por objetos.

Los grupos de niños y niñas incluyen redes afiliativas, de manera que cada niño ocupa un lugar respecto al resto de los miembros del grupo en función de la aceptación o no que reciben de los demás

**El desarrollo de los niños en edad escolar (Pizzo)**

INTRODUCCION

El infante humano se caracteriza porque en su desarrollo realiza simultáneamente su inserción en la cultura y su constitución subjetiva. Denominamos a estas dimensiones del desarrollo, estrechamente interrelacionadas, socialización y singularización, es decir que el infante humano estructura su psiquismo, se constituye como sujeto singular y a la vez se integra a la cultura a la que pertenece.

Se designa socialización al proceso por el cual se apropian los valores, ideales, normas y crencias del entorno cultural y la singularización es el proceso por el medio de los cuales se configura un sujeto único, singular.

Se distingue la socialización primeria y la secundaria. La socialización primaria es la primera que atraviesa el niño y se produce fundamentalmente en el contexto familiar, en ella el niño construye su primer mundo personal y al mismo tiempo se convierte en miembro de la sociedad. En cada momento histórico y en las distintas sociedades hay variaciones en como se concibe la niñez y, por lo tanto, en qué se espera de los niños y qué es lo que debe enseñárseles, esta variaciones se reflejan en los contenidos de la socialización primaria pero, para los autores Berger y Luckmann, es sobre todo el lenguaje lo que debe internalizarse. Ya que en toda sociedad existe alguna división del trabajo, se hace necesario efectuar cierta distribución de conocimiento, la misma se lleva a cabo mediante la socialización secundaria, este proceso conduce al individuo a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, e implica el acceso a sub-mundos institucionales o basados sobre instituciones.

Estos dos momentos de socialización constituyen el periodo de la niñez en el que se despliega por excelencia la socialización secundaria iniciada en la edad preescolar.

DELIMITACION DEL PERIODO

La edad escolar se refiere al periodo que se extiende desde los seis a los doce años. Hace referencia al inicio de los aprendizajes sistemáticos en instituciones educativas.

Sin embrago, hay autores que le designan “años intermedios de la niñez”, “la edad de la pandilla”. Erikson lo nombre como la edad de la “industria vs la inferioridad”, ya que al describirlos destaca la reorientación de la energía psíquica del niño, dirigida en esta etapa a los problemas sociales y al aprendizaje que la sociedad en que vive les impone. Wallon al plantear que mientras que los años preescolares tiene una marcada orientación centrípeta hacia la construcción del yo, los años que van desde el inicio de la escolaridad hasta la pubertad son de una clara orientación centrifuga, que lleva a la construcción de la realidad exterior a través del conocimiento.

Los años escolares no conforman un periodo uniforme. Por este motivo algunos autores diferencias sub-periodos.

Si bien establecer los limites del periodo por el criterio de edad cronológica permite un cierto acuerdo para designarlo, dicho criterio no refleja la diversidad de manifestaciones que se observan en él, ni señalan el momento de aparición de los cambios estructurales necesarios para la aparición de estas manifestaciones.

Se destacan dos características específicas del desarrollo de los niños en edad escolares: la capacidad para realizar aprendizajes sistemáticos y su inserción en ámbitos extra-familiares.

EL DESARROLLO EN LA EDAD ESCOLAR

En las primeras fases del desarrollo psicológico del niño tiene mayor peso los determinantes biológicos, a medida que se avanza en el ciclo vital, las variables situacionales y sociales cobran mayor importancia en la explicación del desarrollo. En este periodo, se destaca que el niño comienza ya a desempeñarse como miembro de la sociedad: despliega actividades y vínculos fuera del grupo familiar, tiene en cuenta normas en la escuela y en la practica de juegos y deportes, se apropia de contenidos propuestos por su cultura, recibe diversos tipos de mensajes de los medios de comunicación

En cuanto al crecimiento y la maduración

El crecimiento físico normal durante la niñez es un proceso muy regular. La altura se incrementa suave y regularmente pero el ritmo de crecimiento se desacelera

Stone alude a “latencia de crecimiento” y destaca que para existir menor asincronia en el crecimiento que en cualquier otra etapa de la niñez.

El desarrollo de las estructuras del sistema nervioso central ya se ha completado, lo particular en este periodo es el despliegue y marcado desarrollo de distintas funciones en las habilidades motrices, sensoperceptivas y el lenguaje.

Los niños se vuelven capaces de ejecutar movimientos mas finos y mas precisos. Con el progreso en la maduración y la práctica, se da una mayor diferenciación: se adquiere un mayor control de los grupos musculares, de modo que el niño logra una motricidad mas fina. Los niños también progresan en el proceso de integración, o sea, en la capacidad de coordinar movimientos simples en actos complejos y combinados. La interacción continua entre diferenciación e integración ha sido denominada integración jerárquica.

El desarrollo libidinal

En términos de la evolución libidinal, desde la teoría psicoanalítica se designa a los niños en edad escolar como latentes ya que están atravesando el periodo de latencia, definido como el lapso comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil y el comienzo de la pubertad. Freud postula que la acometida en dos tiempos del desarrollo sexual es una de las condiciones para la aptitud del hombre para desarrollar una cultura superior.

Desde el punto de vista de la estructuración del aparato psicquico, la latencia se caracteriza por el nuevo ordenamiento intrapsiquico, producto de la declinación del complejo de Edipo y de la instauración de su heredero, el superyó. Este encarnara a la ley y prohibirá su transgresión, desempeñara la función de conciencia moral y formador de ideales.

La implementación de mecanismos de defensa, especialmente la sublimación, posibilita logros en el aprendizaje y otras actividades socialmente valoradas. Con la declinación del complejo de Edipo, la renuncia a los deseos incestuosos y el distanciamiento de los padres se produce lo que algunos autores denominan “movimiento exogámico”

El desarrollo intelectual

De acuerdo a Piaget, en el inicio de este periodo se observan manifestaciones características de la culminación del pensamiento intuitivo, y aproximadamente entre los 7-8 años hasta los 11-12 años de edad se organizan y consolidad las operaciones concretas, es decir que se produce el pasaje de la representación egocéntrica a la representación conceptual.

Se constituyen los sistemas de las operaciones lógicas y espacio-temporales. El niño puede seguir transformaciones posibles y coordinar los puntos de vista diferentes en un sistema de reciprocidades.

En los años escolares, las posibilidades brindadas por el progreso intelectual y la cooperación entre los niños dan lugar a un pasaje de la indiferenciación entre el punto de vista propio y el de los otros a la coordinación de los puntos de vista, con el concomitante progreso en la socialización. Este progreso se refleja también en el desarrollo del juicio moral, en el cual se produce un pasaje de la heteronomia a la autonomía moral. En referencia al desarrollo moral del niño, Piaget, caracteriza una fase inicial en la que el niño cree en la omnisciencia del adulto, lo que origina el respeto unilateral. Esta sumisión característica de la moral heterónoma constituye el primer tipo de control lógico y moral al que se somete el niño; de esta forma su pensamiento egocéntrico se adapta a la opinión del ambiente. El desarrollo intelectual y la cooperación dan lugar a una interiorización de las normas. El respeto al adulto y a la norma externa se somete entonces a un ideal interior, y dan paso al dominio del criterio personal característico de la autonomía moral.

LA FAMILIA

Se considera a la familia como articuladora entre la naturaleza y la cultura, entre el individuo y la sociedad. En la edad media y hasta el inicio de la edad moderna, la función de la familia se centraba en transmitir la vida, los bienes y los apellidos. En cuanto a la transmisión de conocimientos, debemos considerar que en ese momento los niños participaban de toda la vida de la comunidad, mezclados con los adultos.

En la era moderna, comienza a desarrollarse el interés y la preocupación por la educación de los hijos. La práctica característica de la edad media, el aprender al lado de un mayor, dará paso al surgimiento de la escuela.

En la modernidad, la escuela y la familia fueron las dos instituciones encargadas de tutelar a la niñez, y a su cargo estaba la formación de los ciudadanos. Lewkowicz plantea que en la modernidad, para forjar al ciudadano se parte de un niño, al que se supone inocente y frágil, el niño requiere amparo para su fragilidad y educación por su inocencia. Este autor plantea que en la modernidad la infancia era una institución solida porque las instituciones que la producían eran a su vez solidad. La transformación contemporánea ha dejado atrás la solidez de las instituciones.

LA ESCUELA

La escuela es la primera institución que le propone la adquisición sistemática de conocimientos, asi como de normas acerca del funcionamiento institucional. Es en ella donde por primera vez al niño se le exige una cierta productividad, un logro: el aprendizaje y los resultados académicos. El ingreso al sistema escolar confronta a los niños con las exigencias y expectativas del entorno social y con la propia vivencia de su ajuste o desajuste de ellas.

Muchas veces, se desestima el valor socializador de la institución escolar en el desarrollo del niño. En cuanto al desarrollo intelectual, el pensamiento operatorio posibilita el aprendizaje de los contenidos propuestos en la escolaridad primaria, a la vez, la descentración cognoscitiva permite también el intercambio con otros, la coordinación de puntos de vista y la cooperación.

El lenguaje requiere una atención particular ya que el dominio de las funciones linguisticas en este periodo coincide con el aprendizaje de la lectura y la escritura, uno de los objetivos principales de la escolarización. Pero a la vez, el lenguaje es el sostén de la comunicación en los intercambios sociales y tiene un valor instrumental para la adquisición y transmisión de conocimientos.

En este periodo, las emisiones del lenguaje acompañantes del juego en los años preescolares se han interiorizado completamente y las características de la comunicación reflejan el paso de las formas de pensamiento preoperacionales a las operacionales. Es esperable que entre los 5 y los 7 años los niños hayan integrado los instrumentos locutivos, fonológicos y gramaticales en forma similar al lenguaje de los adultos. Entre los 7 y los 12 años, el lenguaje se amplia tanto en los aspectos semánticos, como en los sintácticos.

La lectura y la escritura introducen un código de signos arbitrarios que en cada lengua tiene leyes de composición. Ferreiro sostiene que la escritura es un sistema de representación, por ser un sistema comprende elementos que se relacionan y las reglas por las que se rigen las relaciones entre los mismos. Aprender a leer y a escribir se vincula con la capacidad del niño de reconocer la existencia de reglas y respetarlas. Sobre este aprendizaje. Marquez, señala que la lectura y la escritura confieren autonomía al niño y le proponen modelos de identificación y proyección distintos a los daos en la familia, el acceso a este aprendizaje requiere que el niño acepte internamente otra fuente de información que no sean sus padres.

Para que un niño aprenda es necesario que experimente el deseo de conocer, la teoría psicoanalítica explica el origen de este deseo a partir de la curiosidad sexual temprana; por acción de la angustia de castración esta curiosidad deviene impulso epistemofilico; en el que se aúnan la pulsión de saber y de dominio. En los años escolares, la sublimación de la curiosidad sexual dirige este interés por conocer hacia otros objetos, el interés por el cuerpo y su funcionamiento se desplaza hacia el conocimiento de objetos y fenómenos del mundo. Al referirse al desarrollo libidinal, el ingreso a la escuela coincide con el momento de paulatino alejamiento de los padres y del medio familiar, la desidealizacion de las figuras parentales debilita la creencia en su omnipotencia y paulatinamente su autoridad se traslada a los maestros. A menudo los niños son testigos de cuestionamientos que sus padres hacen de las normas y exigencias escolares.

Algunos autores analizan nuevas formas de autoridad y caracterizan algunos aspectos de la crisis de la institución escolar. Sostienen que la escuela pública se ha convertido en una institución sobredemandada. El status del maestro proviene de una delegación de autoridad de la familia y la escuela en la figura del docente. Tanto la escuela como la familia han dejado de funcionar como el soporte que garantizaba la legitimidad de los maestros. Tambien se señala que los procesos de socialización exceden la escuela y plantea que la institución tradicional pierde peso relativo en la socialización global de los niños en las sociedades actuales. En la edad escolar, los medios comparten con la escuela la función socializadora y se puede postular que tanto la televisión como internet constituyen no solo fuentes de información sino tambien de trasmisión de valores.

EL GRUPO DE PARES

Se da en ámbitos extra-familiares (clubes, iglesias y plazas), donde los niños se vinculan con compañeros, estas relaciones son esenciales en el desarrollo de sus competencias sociales.

Relaciones con compañeros o pares se refiere a aquellas en las que los participantes tienen un nivel de desarrollo o status equivalente. Aquí el niño no ocupa una posición marginal o de subordinación sino de paridad.

El escolar establece con sus pares relaciones de rivalidad y/o cooperación, pero siempre teñidas de los afectos de las relaciones fraternas que el niño transfiere a sus compañeros.

Al principio la actividad en grupo necesita la intervención adulta, para organizar actividades o como mediadores de conflicto. Hacia el final del periodo las actividades con pares son mas estables en el tiempo, organizadas por los mismos niños.

Stone y Church refieren a la separación por sexos, la cual es causal, pero en la mitad del periodo dicha separación se hace conciente e institucionalizada.

Esta tendencia a separarse y diferenciar actividades propias de cada sexo, ha sido explica desde la teoría psicoanalítica por la angustia de castración.

Urribarri plantea que si bien ésta genera un movimiento defensivo que lleva al apartamiento, el latente también se manifiesta en un aspecto progresivo que tiende a la diferenciación sexual y preanuncia el futuro rol sexual.

Las diferencias de género

En este periodo las desigualdades entre los sexos se profundizan y comienzan a desplegarse.

Bleichmar plantea que el género es una categoría compleja que comprende: la atribución de género, el núcleo de la identidad de género y el rol de género. La atribución de genero alude a la asignación de significados efectuados por los adultos. El nucleo de la identidad de genero se refiere a la organización de un ideal de genero, prototipo al cual se tima como modelo y el yo tiende a conformarse de acuerdo a él. El rol de genero tipifica como debe ser el sujeto femenino o masculino, en este sentido el genero es un modelo normativo. En la latencia la identidad femenina o masculina se completa con los atributos existentes en cada cultura.

Juego

Actividad que posibilita la expresión y elaboración de conflictos propios de cada momento evolutivo, la constitución subjetiva y el conocimiento del mundo.

Al iniciarse los años escolares, se despliega el juego dramático, en el que los niños representan distintos roles. Los contenidos de estos juego pueden tomarse del mundo cotidiano que rodea al niño. Se distingue: los personajes estereotipados, caracterizados por su actividad y los personajes de ficción, que llevan nombres propios y muchas veces son extraidos de los cuentos. Este tipo de juego favorece el intercambio social con los pares y permiten la elaboración de situaciones conflictivas en forma simbólica.

Piaget plantea que entre los 4 y 7 años, los juegos simbólicos característicos del nivel de pensamiento preconceptual declinan debido a la preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de la realidad.

Con el pensamiento intuitivo aparecen juegos de reglas, que se rigen por códigos transmitidos de generación en generación o por acuerdos temporales. Se consolidan entre los 7 y los 11 años y perduran toda la vida. Al comienzo las reglas son consideradas como absolutas y luego son consideradas como relativas y pueden estar sujetas al acuerdo entre los participantes del juego.

Siempre implican competencia entre los participantes, de ahí la necesidad de reglas.

La organización del juego mediante reglas establece qué es posible y qué esta prohibido en cada situación lúdica compartida con los pares.

La aceptación de estas condiciones implica una renuencia pulsional, posibilitada por el advenimiento del superyo.

Piaget plantea que el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializador. Las actitudes de los niños ante las normas constituyen situaciones privilegiadas para dar cuenta del progresivo pasaje de la heteronimia a la autonomía.

LA SOCIEDAD

En base a sus experiencias de vida y a sus vivencias, el niño va construyendo una representación de los distintos aspectos de la sociedad en que vive. Este proceso reviste particular interés en los años escolares en los que la ampliación de perspectivas brindada por el desarrollo intelectual, emocional y social junto al acceso a distintas realidades institucionales, genera condiciones para conocer, interrogarse y teorizar acerva de las normas, valores propuestos por su cultura. Cada niño realiza un activo y complejo proceso de construcción en el conocimiento de su entorno social.

Se denomina conocimiento social a los conocimientos de diversos aspectos del mundo social tales como los distintos roles sociales, los sistemas de valores y creencias y distintas nociones acerca del funcionamiento de la sociedad.

La manera en que le niño concibe el mundo social no es un proceso lineal y simple, ya que se refiere no solo al conocimiento de las reglas, los valores, las nociones, sino que refleja las características de su entorno sociocultural y la posición del niño en este. Se conceptualiza este proceso como **producción de subjetividad**: es la manera en que el niño concibe al mundo social, el cual no es simple y lineal, ya que se refiere no solo al conocimiento de las reglas, los valores, las nociones y las teorizaciones que el niño hace sobre ellas, sino que refleja las características de su entorno sociocultural y la posición del niño en éste.

En la niñez, la percepción del mundo social y la estructuración subjetiva son construcciones simultaneas. Por una parte, la percepción del mundo social no es algo dado, es producto de un trabajo personal del niño, a la vez el proceso de estructuración subjetiva es atravesado por valores, ideales que el espacio social instituye, sostiene.

**Aulas informatizadas y conectadas: ¿muros para qué? (Sibila)**

La autora plantea que mientras los alumnos de hoy en dia viven fusionados a diversos dispositivos electrónicos y digitales, la escuela sigue arraigada a sus métodos y lenguajes analógicos, lo cual quizás explique por qué no se entienden del todo bien y las cosas ya no funcionan como se esperaría. Ante ese cuadro y esa hipótesis, caso todos concuerdan que tanto la institución educativa en general como el desprestigiado papel del maestro en particular deberían adaptarse a los tiempos de internet, celulares y computadora. Por eso a pesar de las enorme inversiones de capital que demandan estos programas, equiparar a los colegios y a sus habitantes con tecnología parece ser el primer paso para intentar salvar la brecha.

El aparataje técnico se considera un mero instrumento a ser incorporado a las practicas escolares, como si fuera una herramienta neutra capaz de actualizarlas, remediando de ese modo la crisis de la escuela moderna.

Ni las computadoras, ni internet, son recursos “neutrales”, cuya eficacia dependería de la utilización que se le dé. Al contrario, como ocurre con todas las maquinas, estas no son ni buenas ni malas, pero tampoco se puede asumir que sean neutras. Cargan consigo toda una serie de valores y modos de uso que están implícitos, por mas que siempre exista cierta flexibilidad, experimentación y apropiación por parte de sus usuarios, pero no significa que no posean su propia materialidad y su impronta bastante característica.

A fines de la primera década del siglo XXI y comienzos de la segunda, los organismos públicos de diversos países empezaron a distribuir cientos de miles de computadoras portátiles a sus alumnos y profesores. Esa apertura histórica quizás sea equivalente a abrir la “caja de pandora” (según la autora), ya que nadie sabe que va a pasar cuando ambos (el dispositivo pedagógico y las redes informáticas) se terminen de fusionar o entren en colapso.

Sibila habla de una “inclusión digital”, por permitir el acceso y la familiarización de todos los alumnos y docentes.

Queda claro que en la escuela informatizada deberá enfrentar desafíos. A pesar de las grandes expectativas que despierta la ambiciosa novedad, tambien suele generar mucha desconfianza con respecto a sus posibilidades de éxito. Entre las criticas mas habituales figuran los problemas que surgirán con los inevitables hurtos y el trafico ilegal de las maquinas. Sin embargo, para estas cuestiones se han idealizado respuestas.

Sin embargo la discusión se torna compleja como cuando se cuestiona hasta qué punto la tecnología se integrará a un proyecto pedagógico realmente innovador, capaz de reconcentrar la atención del alumnado en el aprendizaje que seguirá ocurriendo entre las paredes del aula.

El desafio mas amenazador es que los aparatos se conviertan en un nuevo y poderoso agente de dispersión o de fuga del confinamiento que parece haber perdido su sentido. El problema será enseñar a lidiar con él. Algo difícil, para lo cual los profesores deberían ser capacitados tanto o mas que para manejar las computadoras y sus programas didácticos

La sociedad informacional no conecta sino que tiende a desligar y, por eso, dificulta las posibilidades de dialogar o de componer una experiencia junto con los demás. Ese efecto resulta evidente en los usos mas habituales del chat a través de internet. El canal no esta al servicio del mensaje, sino al contrario: sirve solo como algo a lo cual es posible aferrarse para esquivar la dispersión manteniéndose conectados. Cuando los chicos están chateando no se cuentan cosas sino que están en contacto, no se detienen a pensar qué es lo que el otro les dice, no piensan lo que dicen. Por eso en el chateo no hay comunicación sino contacto o interacción.

Por eso, a veces lo chicos siguen asistiendo a clases, habría en ese gesto como el mero hecho de estas juntos, compartiendo esa misma cohesión porque eso resulta preferible a la intemperie y la dispersión del tiempo-espacio desprovisto de muro. El entorno informatico funciona multiplicando las conexiones en lugar de atenuarlas.

Otro punto problemático es el hecho de que la estructura del aula permanezca fiel al esquema tradicional, con la salvedad de haber incorporado herramientas consideradas mas o menos “neutras.

**Los comienzos de la autoexpresión. La etapa del garabateo: de 2 a 4 años (Lowenfeld)**

LA IMPORTANCIA DE LA PRIMERA INFANCIA

Durante este periodo el niño comienza a establecer pautas de aprendizaje, actitudes y cierto sentido de si mismo como ser, todo lo cual da color a su vida entera. El aprendizaje tiene lugar en la interacción del niño y el ambiente. Tocar, sentir, manipular, ver, saborear, cualquier forma de percibir y de reaccionar frente al medio es una base para la producción de formas artísticas, ya sea en el nivel de un niño o en el de un artista profesional.

El primer trazo es un paso muy importante en su desarrollo, pues el comienzo de la expresión que no solamente lo va a conducir al dibujo y a la pintura, sino tambien a la palabra escrita. La forma en que estos primeros trazos sean recibidos puede influir mucho en su desarrollo progresivo.

GARABATEO DESORDENADO

Los primeros trazos no tienen sentido, por lo general, y el niño parece no darse cuenta de que podría hacer de ellos lo que quisiera. Los trazos varian en longitud y dirección, aun cuando puede hacer alguna repetición, a medida que el niño mueve el brazo hacia adelante y hacia atrás. El niño mira hacia otro lado mientras hace estos trazos y continua garabateando. La calidad de la línea suele variar. No se usan los dedos ni la muñeca para controlar el elemento que se dibuja. Es importante observar que el tamaño de los movimientos que se observan en el papel guarda relación con el tamaño del niño. Los niños en la edad del garabateo no han desarrollado un control muscular preciso, generalmente solo pueden repetir los movimientos mas amplios. El niño garabatea empleando sus “grandes movimientos”.

Es importante mencionar el hecho de que los garabateos no son intentos de reproducir el medio visual circundante. Los garabatos mismos tienen como base el desarrollo físico y pricologico del niño, y no una intención de representar algo. Sin embargo, el hecho de trazar al acaso le resulta sumamente agradable. El niño se siente fascinado por esa actividad y goza de sus garabatos, como movimiento y como registro de una actividad kinésica. Los garabatos se hacen en el polvo acumulado en las paredes o en los muebles, si no se proporcionan los instrumentos y el lugar adecuados.

Es importante que el adulto se interese por lo que el niño hace, él debe sentir que este camino de comunicación es bien mirado o aceptado por los adultos.

El niño de esta edad no tiene control visual sobre sus garabatos, los padres deben considerar esto como una indicación de que el niño no está aun en condiciones de realizar tareas que requieran control motor preciso de sus movimientos.

GARABATEO CONTROLADO

En algún momento, el niño descubrirá que han una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel. Esto puede suceder unos seis meses, después que ha comenzado a garabatear. El niño ha descubierto el control visual sobre los trazos que ejecuta. Aunque aparentemente no hay gran diferencia entre unos dibujos y otros, el haber logrado controlar los movimientos es una experiencia vital para el niño. En esta etapa se dedican al garabateo con gran entusiasmo, puesto que la coordinación entre su desarrollo visual y motor es una conquista muy importante. El disfrutar de este nuevo descubrimiento estimula al niño y lo induce a variar sus movimientos. Las líneas se pueden trazar horizontalmente, verticalmente o en círculos. Los niños pueden llegar a ensimismarse en su garabateo. Los trazos del niño serán casi el doble de largos, y algunas veces tratara de usar diferentes colores en su dibujo. En esta etapa le gusta llenar toda la pagina; antes tenia dificultades hasta para intentar el empleo del papel. Todavía ensaya toda una variedad de métodos para sostener el lápiz o la barra de pastel, y alrededor de los tres años ya se aproxima a la forma de tomar el lápiz que tiene el adulto. Generalmente sus trazos tienen una dirección impredecible. A los tres años puede copiar un circulo, pero no un cuadrado. Los garabatos son mucho mas elaborados, y en ocasiones el niño descubre ciertas relaciones entre lo que ha dibujado y algo del ambiente. En variedad, puede haber muy poca relación entre lo que ha dibujado y una representación visual de aquello a lo que él se refiere.

Este control sobre el garabato también se refleja en el dominio que el niño adquiere sobre otras partes del ambiente. La madre ve ahora que el niño insiste en hacerlo solo. El niño comprende y goza con la práctica de su nueva habilidad. El esquema corporal esta en desarrollo, va emergiendo las preferencias manuales y se inicia la verdadera integración visual y motriz, a pesar de que esta integración no se completa hasta llegar a las primeras etapas de la adolescencia. Las intenciones del niño no son otras que mover el lápiz, y su goce proviene esencialmente de la sensación kinésica y de su dominio. El papel del adulto es ahora importante, a menudo el niño acudirá a él con sus garabatos, deseoso por hacerlo participe

EL GARABATEO CON NOMBRE

En este momento el niño comienza a dar nombre a sus garabatos. Puede ser que diga “esta es mamá”, aunque en el dibujo no se pueda reconocer ni a la madre ni a él. Pues es indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado. Ahora ha empezado a conectar dichos movimientos con el mundo que lo rodea. Ha cambiado del pensamiento kinésico al pensamiento imaginativo. Esta etapa tiene lugar alrededor de los tres años y medio. Se puede interpretar la importancia de este cambio si se simboliza que, como adultos, la mayor parte de nuestros pensamientos se hace en términos de figuras mentales. El niño desarrolla una base para la retención visual.

Los dibujos en si no han cambiado mucho desde los primeros garabatos. Aunque el niño pueda ahora empezar con alguna idea sobre los que va hacer, también está influido por lo que ya ha hecho, asi, cuando ejecuta algunos trazos en el papel, estos pueden tener alguna referencia visual para él, lo cual, afecta los dibujos.

A pesar de que el niño de tres años y medio ha llegado generalmente a la etapa de dar nombre a sus garabatos, seguirá disfrutando del movimiento físico y si recibe un nuevo instrumento para dibujar pasará un tiempo considerable probándolo para ver cómo es en todos sus aspectos. La cantidad de tiempo que un niño le dedica ahora al dibujo aumentará y los garabatos serán mucho más diferenciados. Los trazos pueden estar bien distribuidos por toda la página y a veces estarán acompañados por una descripción verbal de lo que se está haciendo. Es evidente que el dibujo es ahora una constancia de cómo siente el niño acerca de ciertas cosas de su ambiente y la manera como dibuja convierte al garabato en un medio de comunicación. Algunas veces el niño anuncia lo que va a dibujar, y otras, el dibujo surge de las primeras exploraciones que realiza ejecutando trazos en el papel. Una línea que se ha trazado en la parte superior de la hoja puede recibir el nombre de árbol, pero puede terminar recibiendo un nombre diferente antes que el dibujo se haya terminado. Estas líneas no son siempre representaciones visuales, sino que pueden ser representaciones de naturaleza no visual, las líneas que representa suavidad, rugosidad o prisa son tan importantes como la impresión visual del objeto.

EL SIGNIFICADO DEL COLOR

La experiencia del garabateo es una actividad motriz. al principio, la satisfacción deriva de la experiencia de movimientos kinésicos después lo hace del control visual de estas líneas y, finalmente, de la relación entre esas líneas y el mundo exterior. El color desempeña un papel secundario en la etapa del garabateo. Es evidente durante los primeros niveles. Algunas veces la elección del color puede apartar la atención del niño de los garabatos en si y concentrarla en la actividad de jugar con los colores. El lápiz negro sobre el papel blanco, o la tiza blanca sobre el pizarrón negro resultan preferibles a cualquier otra combinación de colores que pueden no dar los fuertes contrastes deseados.

Solo cuando el niño entre en la etapa de dar nombre a sus garabatos desea emplear colores para distintos significados. Una de las primeras etapas en el proceso de la percepción del color es, la de distinguir entre colores diferentes. En esta etapa el niño debe tener la oportunidad de poder realizar cierta elección en el color.

Se ha intentado relacionar el color y la forma con la personalidad del niño en la edad del jardín de infantes

Los cambios de color pueden a veces ser significativos para la asignación de nombres a los dibujos, los colores pueden tener algún significado para el niño. Es importante en las etapas del garabateo que el niño tenga primero oportunidad de crear líneas y formas, de desarrollar el dominio de la coordinación y de comenzar sus primeras relaciones pictóricas con el ambiente.

EL MEDIO Y EL PROCESO DE DESARROLLO

El niño muy pequeño, antes de los 18 meses de edad, se expresa con la voz y el cuerpo. Se ha demostrado que aun durante los primeros meses de vida, los niños expuestos a un ambiente visual rico se desarrollan mas rápidamente que aquellos que no tienen nada interesante en lo cual puedan concentrar su atención, tales como juguetes móviles colgados sobre la cuna. Los niños criados en una atmosfera sin estímulos ni atractivos y con carencias afectivas parecen quedar fuera del desarrollo normal en todas las fases de su crecimiento. La interacción del niño y su ambiente es el elemento mas importante para el aprendizaje. Un medio pasivo, neutro, no es el ideal para el desarrollo de un niño.

Un estudio realizado con niños en edad preescolar sobre el desarrollo del dibujo afirma que la experiencia en trabajos con materiales artísticos favorece el desarrollo del dibujo en los niños.

Hay una relación directa entre como ensaya el niño su garabateo y cómo se relaciona con el resto de su ambiente. Sus garabatos con lápiz, pintura y arcilla presentan el mismo tipo de características que manifiesta el niño en otras situaciones. Esto puede observarse fácilmente. Los niños que tienden a ser tímidos y delicados encaran las actividades artísticas de la misma manera. Sus mismos garabatos reflejan la personalidad delicada y tímida. Un niño que ha perdido confianza en su capacidad para adaptarse a situaciones nuevas tiende a garabatear con repeticiones estereotipadas.

Es importante para el desarrollo emocional del niño que se lo estimule para que elabore y descubra las posibilidades del garabateo. Las aptitudes perceptivas en el niño pequeño se desarrollan mas tempranamente que sus aptitudes motrices. A medida que el niño incrementa su contacto con el medio, para de la actividad manipulativa de la infancia al desarrollo de los conceptos; pasa de la actividad motriz a la perceptiva y luego a la cognoscitiva.

EL GARABATEO COMO UN REFLEJO DEL DESARROLLO

El arte es el reflejo de las reacciones del hombre ante su ambiente, en la etapa del garabateo esto se aprecia, el garabateo puede considerarse como un reflejo del desarrollo físico y afectivo del niño.

En las primeras etapas del desarrollo, la actividad motriz juega un papel mas importante que el lenguaje en el descubrimiento de la realidad. Para representar esa realidad, el niño de dos a cuatro años desarrolla la habilidad para hacer que algo represente lo que no está a la vista.

Los primeros garabatos registran una actividad kinésica y, en ellos, las líneas aparecen hechas al azar o repetidas como para dominar un trazo particular.

Si bien la mayoría de los niños pueden copiar un circulo a los tres años, no pueden copiar con éxito un cuadrado antes de los cuatro. Cratty ha determinado que las aptitudes perceptivas maduran en una forma predecible: los niños muy pequeños captan primeramente la dimensión vertical, para luego reconocer la horizontal, y luego la dimensión diagonal. El niño que garabatea no es capaz de copiar una diagonal, es una tarea que la mayoría de los niños solo pueden realizar después de los cinco años.

Como promedio se dice que el niño comienza a garabatear a la edad de dos años aproximadamente y continúa haciéndolo hasta que tiene cuatro años más o menos.

**Primeros intentos de representación. La etapa preesquematica de 4 a 7 años (Lowenfeld)**

LA IMPORTANCIA DE LA ETAPA PREESQUEMATICA

Ha comenzado un método diferente de dibujo: la creación conciente de la forma. Esta etapa surge directamente de los últimos periodos del garabateo. Aunque los dibujos en si no aparezcan muy diferentes de los anteriores para la observación de los adultos, para el niño esta es una etapa muy importante. Ahora él crea conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que lo rodea. Esta creación conciente de formas adquires gran significado si pensamos que es el comienzo de la comunicación grafica. Los trazos y garabatos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, son ahora controlados y se refieren a objetos visuales. Esta tratando de establecer una relación con el que él intenta representar. Esto origina una gran satisfacción en el niño.

Hacia los cuatro años el niño hace formas reconocibles, aunque resulte un tanto difícil decidirse sobre qué representan. Hacia los cinco años, ya se pueden observar, casi siempre, personas, casa, arboles, y a los seis años las figuras han evolucionado hasta construir dibujos claramente distinguibles y con un tema.

CARACTERISTICAS DE LOS DIBUJOS PREESQUEMATICOS

Se puede considerar los dibujos de los niños de esta edad como el resultado de la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia una configuración representativa definida. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, y estos intentos de representación provienen directamente de las etapas de garabateo. El primer símbolo logrado es un hombre.

La figura humana se dibuja típicamente con un circulo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Estas representaciones “cabeza-pies”, son comunes en los niños de cinco años. Sin embargo, no esta claro por qué la representación del “renacuajo” debe ser la primera manera que el niño utiliza para representar al ser humano, pero es general la convicción de que el niño de esta edad no está tratando de copiar un objeto visual que tiene ante si.

Otro punto de vista es el que sostiene que la representación del “renacuajo” o “cabezon” es lo que en ese momento sabe el niño de si mismo y no una representación visual en absoluto. Piaget descubrió que los niños de seis años creían que el proceso de pensar tenia lugar en la boca. No hay duda de que los niños saben mucho mas sobre el cuerpo que lo que dibujan, la mayoría de ellos sabe identificar rápidamente casi todas sus partes.

Otra idea que se sotiene es que los primeros ensayos de representación no son el resultado ni de un estímulo visual ni de un concepto, sino que son una representación del método por el cual el niño percibe. Los primeros intentos de representación de la figura humana no deben considerarse como uan representación inmadura, es evidente que un dibujo es esencialmente una abstracción o un esquema, que resultan de una amplia gama de estímulos complejos y es el comienzo de un proceso mental ordenado.

La representación del “cabezon” se torna mas elaborada con la adición de brazos que salen a ambos lados de las piernas, con el agregado de un redondel entre ambas piernas que representan el vientre y, en ocasiones, con la inclusión del cuerpo. Cuando el niño alcanza los seis años generalmente ha llegado a trazar un dibujo bastante elaborado de la figura humana

El niño busca continuamente conceptos nuevos y sus símbolos representativos también cambian constantemente: el hombre que represente hoy será distinto de que representara mañana. Pero a la edad de los 7 años, habrá establecido cierto esquema. Los dibujos de los niños de primer grado se suelen identificar por la manera de dibujar un objeto una y otra vez.

SIGNIFICADO DEL COLOR

Durante la etapa de los primeros ensayos de representación se despierta mas interés y entusiasmo a través de la relación entre el dibujo y el objeto que entre el color y el objeto. Su habilidad para trazar formas de su propia elección domina su pensamiento.

En los dibujos y pinturas realizados a esta edad hay normalmente poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado: un hombre puede ser rojo, azul, verde, según como hayan impresionado los colores al niño.

Hay razones para seleccionar un color particular para un determinado objeto. Algunas son de naturaleza puramente mecánica, es decir, puede ser que el color elegido sea mas espeso y se corra menos, o tal vez el rojo todavía no se haya usado.

Aunque el niño no desee establecer una determinada relación exacta de color, puede disfrutar usando el color a gusto. Hay que otorgar al niño amplia oportunidad para que descubra sus propias relaciones con el color, solo a través de una continua experimentación establecerá una correspondencia entre sus propias reacciones afectivas frente al color y la organización armónica de éste en su dibujo.

SIGNIFICADO DEL ESPACIO

La representación del espacio en los dibujos o pinturas de artistas adultos difiere ampliamente, pues no solo depende del individuo en si, sino también de la cultura en la cual se ha desarrollado. No hay un criterio determinado para tildar de correcta o incorrecta la representación del espacio en un dibujo.

Es interesante lo que para el niño de esta edad significa el espacio. Lo concibe como relacionado primordialmente con si mismo y su propio cuerpo. Esto a veces se relaciona con el espacio corporal. Así como el niño dibújalo que esta a su alrededor en una forma que parece desordenada, también sus comentarios tienden a ser deshilvanados y sin coordinación.

Mientras un niño este en la etapa preesquematica no tiene sentido tratar de enseñarle a leer, ni intentar hacerlo razonar en forma abstracta sobre las relaciones lógicas de los números. Aunque el niño pueda aprender tempranamente a contar o a reconocer alguna que otra palabra, no existe comprensión genuina de su contenido.

El niño en esta etapa está emocionalmente consustanciado con sus relaciones espaciales. El tamaño de los objetos y los materiales que él selecciona del medio ambiente, y la forma en que los ubica en esta etapa están, en gran medida condicionados por juicios de valor. Es evidente que la forma en que un niño dibuja o representa el espacio esta íntimamente ligada con todo su proceso mental.

DESARROLLO DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

La etapa preesquematica se encuentra entre el momento en que el niño entra a la guardería o al jardín de infantes y el momento en que comienza la educación formal en primer grado

Los niños difieren en esta edad. Sin embargo, todos los niños de esta edad tienden a ser, curiosos, llenos de entusiasmo, inclinados a emprender tareas, especialmente aquellas que implican manipulación de materiales, y deseos de expresarse, aunque no en forma lógica. El niño de edad preescolar ha desarrollado su lógica propia, y aunque este lleno de preguntas, de “porques”, parece que viera el mundo tal cual es, sin darse cuenta de que también él puede cambiar. El mundo gira alrededor del niño y su experiencia esta limitada a un contacto directo con su ambiente. El niño de edad preescolar juega consigo mismo o “junto” a otros niños mas que “con “ ellos, y a menudo su conversación es mas bien un reflejo de su propio pensamiento que el desarrollo de una cualidad social.

LOS DIBUJOS PREESQUEMATICOS COMO REFLEJO DEL DESARROLLO

El dibujo es mucho mas que un ejercicio agradable para el niño. Es el medio gracias al cual desarrolla relaciones y concreta muchos pensamientos vagos que pueden ser importante para ella. El dibujo se convierte en si mismo en un experiencia de aprendizaje. Aunque los niños sepan reconocer y nombrar numerosos objetos que se encuentra a su alrededor, estos objetos pueden estar un tanto alejados de su pensamiento funcional. La enseñanza de ciertas técnicas artísticas a un niño de esta edad no tiene relación con el uso del dibujo o de la pintura como medio para que se comprenda a si mismo y a su propia relación con el ambiente.

Si bien es una edad en la que se halla gran flexibilidad y variación en los dibujos, tambien nos encontramos en ella con rapidos cambios en el modo de pensar.

Un niño que ha alcanzado la edad cronológica de cuatro o cinco años, pero que todavía piensa en términos de movimiento, no ha logrado intelectualmente el nivel de madurez promedio que le corresponde a sus años. en general, cuanto mas detalle se encuentren en un dibujo, mayor será la conciencia que el niño ha tomado de las cosas que lo rodean.

Uno de los indicios mas importantes de esta etapa preesquematica es la flexibilidad del niño. Esto se puede apreciar en los frecuentes cambios que se producen en sus conceptos.

La manera de representar las cosas es un indicio de las experiencias que el niño ha tenido con ellas. La imagen que una persona tiene de si misma y de las cosas que la rodean cambiará a medida que tenga mas conciencia de las características significativas de dichos objetos. La percepción significa mucho mas que el simple conocimiento visual de los objetos; incluye la “intervención” de todos los sentidos, tales como las evisual de los objetos; incluye la “intervención” de todos los sentidos, tales como las experiencias kinéstesicas o auditivas. Tan pronto como el niño establece algo mas que el mero significado de un objeto, comienza la percepción visual y el niño empleará ahora otras líneas aparte de las simplemente geométricas.

Dado que el desarrollo de la discriminación perceptiva es muy rápido a esta edad, los dibujos cambian también, a los 6 o 7 años algunos niños dibujan muy detalladamente partes de objetos que les interesan, aunque no siempre en proporción.

Uno de los campos mas vitales del desarrollo con el cual hay que estar en contacto es el del desarrollo creador. Durante los primeros intentos de representación, el niño creador expresa conceptos independientes y no preguntará como se dibuja una boca o una nariz. Los conceptos propios del niño se distinguen fácilmente de aquellos que han sido tomados de otras fuentes por el uso espontaneo y flexible, y por los cambios frecuentes que hace en ellos. Los símbolos extraños o copiados suelen aparecer repetidos en forma dura e inflexible. El niño creador pinta, dibuja y manipula materiales espontáneamente y no solamente cuando es motivado.

El niño es egocéntrico; es decir, no puede adoptar un punto de vista ajeno. Hasta su lenguaje es centrado en sí mismo, le gusta hablar a los demás, pero no se preocupa de que lo comprendan.

**La obtención de un concepto de la forma. La etapa esquemática: de 7 a 9 años (Lowenfeld)**

LA IMPORTANCIA DE LA ETAPA ESQUEMATICA

El niño llega a formarse un concepto definido del hombre y su ambiente. Se llamara esquema al concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie. La diferencia entre el uso repetido de un esquema y el empleo de estereotipos consiste en que el esquema es flexible y presenta desviaciones y variaciones, mientras que las repeticiones estereotipadas son siempre exactamente iguales.

Aunque no existe un momento predestinado para la formación de un esquema, la mayoría de los niños llegan a esta etapa alrededor de los 7 años. El esquema puede estar determinado por la forma en que un niño ve algo, el significado afectivo que él adjudica, sus experiencias kinestesicas.

Se encuentra un esquema puro en el dibujo de un niño cuando su representación se limita exclusivamente al objeto mismo: “esto es un árbol”. Pero cuando aparecen intenciones que alteran las formas, ya no se habla de esquema puro. Un esquema puro o de representación esquemática pura es una representación que no revela experiencias intencionales. Cuando el niño representa estas experiencias, o cuando modifica el esquema sabemos que ha representado algo de importancia para él.

El niño utiliza las imágenes mentales que tiene de los objetos que lo rodean; el dibujo que se ve en el papel es el símbolo de esa imagen mental. Su producción artística es una indicación de la información que recibe, de la forma en que interpreta y comprende esa información. El esquema representa el concepto del niño y demuestra su conocimiento activo de un objeto. El esquema puede referirse tano al espacio y a las personas como a los objetos. El desarrollo de un esquema lleva tiempo.

CARACTERISTICAS DE LOS DIBUJOS ESQUEMATICOS

El esquema humano

Se utiliza el termino esquema humano para describir el concepto de una figura al cual el niño ha llegado despues de mucha experimentación. Cuando un niño se va acercando a la conquista de un concepto de la forma, desarrolla un símbolo para representar un hombre, y lo repite continuamente mientras no tenga una experiencia particular que le haga cambiar este concepto. El esquema de un hombre que posee un niño será diferente del de otro niño.

La figura de un hombre, trazada por un niño de alrededor de 7 años debe ser un símbolo reconocible. El niño dibujará las diferentes partes del cuerpo según sea el conocimiento activo que tenga del mismo. No solamente habrá cuerpo, cabeza, piernas, brazos, tambien habrá otros rasgos. Los ojos serán diferentes de la nariz. Muchas veces se dibuja la ropa en lugar del cuerpo, pero el esquema promedio para un niño de 7 años incluye la mayoría de estos detalles.

En el esquema humano el niño no está tratando de copiar una forma visual, sino que ha llegado al concepto que tiene mediante la combinación de muchos factores: el proceso mental, la toma de conciencia de sus propios sentimientos. El esquema humano es algo muy individual y puede considerarse como un reflejo del desarrollo del individuo.

El esquema espacial

El principal descubrimiento durante esta etapa es la existencia de un orden en las relaciones espaciales. El chico ya no piensa: “hay un árbol, hay un hombre” sin relacionarlos entre si, como ha estado haciendo durante la etapa preesquematica. Ahora el niño piensa “yo estoy sobre el suelo”. Este primer conocimiento consciente de que el niño es parte de su ambiente se expresa por un símbolo que se llama línea de base. Esta conciencia se expresa poniendo todo sobre esta importante línea de base.

En esta etapa de su desarrollo, el niño no ha alcanzado aun la conciencia de la representación de un espacio de tipo tridimensional, el esquema del niño es una representación de dos dimensiones. En ocasiones aparecen algunas líneas abstractas para representar profundidad, pero el mayor descubrimiento es que hay un orden definido en las relaciones espaciales. El esquema del espacio es abstracto y tiene solo una conexión indirecta con la naturaleza tal como los adultos lo ven.

La línea de base es universal, y se la puede considerar como parte del desarrollo natural de los niños que el acto natural de aprender a correr o saltar. La línea de base es un indicio de que el niño se ha dado cuenta de la relación entre él y el ambiente. Todo lo coloca sobre esta línea de base, que representa no solo el suelo sobre el que se apoyan los objetos, sino tambien el piso de una habitación, la calle sobre la cual se encuentre el niño.

Cuando se los interrogan al respecto, los niños contestan que esa línea es el suelo. La contraparte de la línea de base aparece en los dibujos como la línea del cielo. Esta está trazada en la parte superior del dibujo, y el espacio entre esa línea y la de base significa el aire para los niños.

Es probable que el origen de la línea de base esté en la experiencia kinestésica de moverse a los largo de un sendero.

La línea de base como parte del paisaje

Cuando un niño está dibujando o pintando un tema de exteriores, la línea de base simboliza unas veces la base sobre la cual se apoyan las cosas, la superficie del terreno del paisaje. Cuando los niños en esta etapa esquemática dibujan un edificio, es típico que dibujen la chimenea perpendicular a la línea del techo, que sirve de línea de base.

Otros medios de representación espacial

Aunque la línea de base es el medio mas común utilizado por los niños para representar el espacio en sus dibujos y pinturas, en algunas ocasiones alguna experiencia afectiva los obliga a desviarse de ese tipo de esquema, y usar representaciones espaciales subjetivas. El proceso frecuente es de “doblado”, pertenece a esta categoría de representaciones espaciales subjetivas. Por “doblado” se entiende el proceso de crear un concepto de espacio dibujando los objetos perpendicularmente a la línea de base, aun cuando parezca que esos objetos están dibujados en forma invertida.

A veces un niño que usa las líneas de base, las omite totalmente. Puede resultar que una experiencia emocional sea tan poderosa que supere la sensación de están en contacto con el suelo.

Otro aspecto que se aprecia en los dibujos es que presentan una mezcla de plano y elevación.

Representaciones de espacio y tiempo

Se significa la inclusión en un mismo dibujo de diferentes secuencias de tiempo o de impresiones especialmente distintas. Asi como el niño tiene su propio modo de mostrar objetos de dos y tres dimensiones, a veces usando plano y elevación al mismo tiempo, tambien tiene su manera de señalar acontecimientos que tuvieron lugar en diferentes momentos. Los niños tienen dos razones distintas para desarrollar estas representaciones de espacio y tiempo.

Uno de los métodos de representación espacio-tiempo surge de la necesidad de comunicación. A un niño le gusta narrar cuentos, y a su vez, escucharlos. Esta es una razón por la cual se encuentran diferentes episodios representados por distintos cuadros en una secuencia d dibujos. Otra forma de representación de espacio-tiempo es aquella en la que se asientan en un dibujo distintas acciones que han tenido lugar en diferentes momentos. Esto no proviene del deseo de comunicar algo, sino de la importancia de la acción misma. Este episodio reduce la conciencia del niño hasta el punto de que no se da cuenta de que está representando diferentes momentos en un mismo dibujo.

La pintura y el dibujo se reduce a una simple secuencia de acción o de movimientos.

Los dibujos del tipo de rayos X

Este sistema es el de describir simultáneamente el interior y el exterior de un edificio o de cualquier otro ambien cerrado. Esto se ve siempre que el interior es mas importante que el exterior, para el niño, naturalmente. En la misma forma que el niño describe el plano y la elevación, aparentemente sin tener conciencia de la imposibilidad de que exista el concepto visual. En algunas oportunidades, si el niño esta entusiasmado con el interior, llega a “olvidarse” del exterior y lo suprime. Pero por regla general se ve parte del interior y parte del exterior, como si fuera transparente.

Significado de las variaciones en el esquema

Si se acepta que el esquema es el concepto que sobre el hombre y el ambiente el niño ha llegado a dominar, entonces toda desviación adquiere una importancia especial de acuerdo con su origen y significado. Existen tres formas principales de desviaciones en los dibujos de los niños: la exageración de partes importantes; desprecio o supresión de partes no importantes; cambio de símbolos para partes afectivamente significativas. El origen de tales desviaciones reside ya sea en experiencias autoplasticas (las sensaciones del yo corporal o muscular) o en el significado relativo que ciertas partes tienen para le niño.

EL SIGNIFICADO DEL COLOR Y DEL DISEÑO

El niño descubre que hay una relación entre el color y el objeto. No es una elección casual o de tipo afectivo la que determina el color que va a emplear en sus pinturas. En sus representaciones espaciales, el niño dibuja el medio mas objetivamente y configura relaciones espaciales definidas. Tambien en el color el niño descubre relaciones definidas similares. Asi como repite una y otra vez su esquema de un hombre, repite tambien los mismos colores para los mismos objetos.

El establecimiento de un color definido para un objeto y su repetición es un reflejo directo del desarrollo progresivo del proceso intelectual del niño. El niño ha comenzado a desarrollar la capacidad de categorizar y de hacer generalizaciones. El poder comprobar que el color de su pintura, para el niño, es el mismo que el del objeto que está pintando resulta importante y es una experiencia satisfactoria, ha comenzado a encontrar cierto orden lógico en el mundo y esta estableciendo relaciones concretas con las cosas que lo rodean.

Cada niño desarrolla sus propias relaciones de color. El origen de estos esquemas de color individuales puede encontrarse en un concepto vicual o emocional del color. La primera relación significativa que el niño tiene con un objeto puede determinar su esquema del color.

El esquema del color es un indicio del proceso que conduce al pensamiento abstracto y el niño puede generalizarlo a otras situaciones, a partir de su propia experiencia

El niño de esta edad ignora cualquier aspecto formal del arte. Este es para él un medio de expresión, no es consciente de la belleza de los que hace, ni intenta espontáneamente decorar objeto alguno.

Uno de los atributos del diseño es el ritmo, y esto se encuentra en los dibujos de los niños en la forma de repeticiones. Es fácil descubrir que la forma en que tratan lo relacionado con el espacio contribuye a este propósito. Es natural en el niño como parte de su proceso de desarrollo.

EL DESARROLLO DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR

En esta etapa el niño ya no representa objetos en relación consigo mismo, sino que comienza a representar objetos en relación lógica con toros objetos. Un niño de cinco años dibujará una casa o un juguete en yuxtaposición, sin ningún orden objetivo. El niño se incluye a si mismo en su concepto, de la mima manera que incluye el árbol, la casa o todo el medio circundante. Su actitud egocéntrica cambia y esto se refleja no solamente en sus dibujos sino también en su desarrollo total. El niño trata de encontrar orden en su ambiente y de desarrollar formulas para lograr un comportamiento adecuado. Esta formulas carecen de sentido para el adulto, a veces, pero pueden ser muy importantes en el vida del niño.

El desarrollo del esquema también significa un cambio hacia una actitud de mayor cooperación. Las diferencias entre las etapas preesquematicas y esquemáticas pueden apreciarse cuando se observa a los niños en un jardín de infantes y se compara sus comportamientos con el de los niños de segundo grado. Los primeros juegan y trabajan juntos solo cuando se los impulsan a ello. Sin embargo, cuando se desarrolla el esquema y vemos un orden definido en el espacio, el niño comienza a relacionarse con otros y se ve a si mismo como parte del medio.

La introducción de la linea de base presenta otras concomitancias para la comprensión de los niños. Un niño puede ahora ver relaciones lógicas entre los objetos de su ambiente, es posible empezar a pensar en un programa de lectura que tenga sentido.

LOS DIBUJOS ESQUEMATICOS COMO REFLEJO DEL DESARROLLO

Una de las pruebas del desarrollo intelectual del niño es su comprensión del mundo que lo rodea. Las cosas pueden tener significado para el niño o no tener sentido alguno para él, según sea su relación afectiva con ellas y su compresión intelectual de ellas. Que para el niño del mundo haya adquirido algún sentido, o no, depende del grado hasta el cual él haya formulado sus conceptos. Es probable que el niño exprese en sus dibujos un símbolo definido para las cosas que representa continuamente.

El punto hasta el cual el niño tiende a diferenciar su esquema, es decir, la medida en que no se conforma con generalizaciones y desea encontrar mas características detalladas, es una expresión de su espíritu inquisitivo.

En los dibujos de esta edad no es común encontrar figuras superpuestas. Realmente, el arte puede contribuir mucho a la evolución del proceso intelectual del niño, por medio del desarrollo de su conocimiento activo.

El uso flexible de los esquemas es un requisito para la verdadera expresión. La propia naturaleza del esquema, el concepto que tiene el niño, y que usa una y otra vez encierra el peligro de que se convierta en un estereotipo que se repite en forma mecánica, sin repercusión afectiva. La flexibilidad es el atributo mas importante del desarrollo afectivo y hay que prestarle atención en este periodo. Se pueden encontrar muchos cambios y desviaciones en el esquema, especialmente si el niño es libre de expresar sus propias reacciones sin temor de verse censurado. Otra forma de flexibilidad se presenta en la variación del tamaño de los objetos representado. Los cambios en el tamaño de los objetos indican el valor afectivo que dichos objetos poseen para él.

Hacia el final de esta etapa los dibujos del niño sufren la influencia crecente de su percepción visual del medio.

**El comienzo del realismo. La edad de la pandilla de 9 a 12 años (Lowenfeld)**

IMPORTANCIA DE LA EDAD DE LA PANDILLA

Un rasgo de esta etapa es el descubrimiento que hace el niño de que es un miembro de la sociedad: una sociedad constituida por sus pares. Durante esta época los niños construyen la trama de lo que luego será su capacidad para trabajar en grupo y cooperar en la vida de los adultos. El descubrimiento de que se tienen similares intereses, de compartir secretos. Existe una conciencia creciente de que uno puede hacer mas en un grupo que solo, y que el grupo es mas poderoso que una persona aislada. Esta edad es la de la amistad en grupo y la de los grupos de iguales o pandillas. En esta edad se observa un creciente desarrollo de la independencia social respecto de la dominación de los adultos, un aprendizaje de las estructuras sociales en forma muy personal. Esta es paso importante en la interacción social.

Los grupos o pandillas son del mismo sexo. Los niños ignoran a las niñas. Hay una época en la que los varones organizan organizan excursiones, se interesan por deportes en grupo, le hacen la guerra a las niñas. Las niñas empiezan a apreciar los vestidos y las fantasías, arman sus propios grupos, inventan sus códigos secretos, a menudo admiran a un niño de la escuela secundaria en secreto.

Estos sentimientos de un despertar de la independencia social suelen estar en conflicto directo con los deseos de los padres u otros adultos, que no quieren abandonar la supervicion y la guía de los niños.

El niño de esta edad comienza a pensar en términos sociales, a considerar ideas y opiniones de los demás, pero el cambio que lo aleja del pensamiento egocéntrico se opera lentamente. Su comprensión de las interrelaciones, la casualidad y la independencia está tan solo comenzando.

Un niño de esta edad va tomando conciencia de su mundo real, un mundo lleno de emociones, pero emociones que los adultos ignoran, un mundo real con amigos, planes, un mundo real que le pertenece a él. Hay que diferenciar naturalismo de realismo. La naturaleza puede ser observada por todo el mundo. La situación, las reacciones o emociones del observador no afecta n lo que ya está. Lo que es real esta firmemente arraigado en nosotros.

CARACTERISTICAS DE LOS DIBUJOS DURANTE LA EDAD DE LA PANDILLA

Para el niño, esta edad puede ser el mas emocionante, un periodo de descubrimientos. El esquema ya no es adecuado para representar la figura humana durante este periodo. el niño esta interesado en expresar características vinculadas al sexo, como los chicos con pantalones y las niñas con polleras; la generalización esquemática ya no le es suficiente. A esta edad se desarrolla una mayor conciencia, los modos de expresión de la etapa precedente ya no sirve para expresar esta conciencia en aumento.

Las líneas geométricas ya no bastan. El niño se encamina hacia otra forma de expresión mas ligada con la naturaleza. Pero aun esta lejos de una representación visual.

Ahora que el niño desarrolla una mayor conciencia visual, ya no emplea el recurso de la exageración, omisiones u otras desviaciones para expresarse. Aunque a la edad de 9 años la mayoría de los niños todavía exagera el tamaño de la figura humana, estudios han demostrado que el empleo de dicho recurso tiende a desaparecer durante esta etapa del desarrollo. El niño empieza a emplear otros medios de expresión para acentuar algo.

La mayor toma de conciencia respecto de los detalles y el mayor interés que experimenta por ellos en esta etapa, pueden llevar al niño hasta a dibujar la mano izquierda distinta a la derecha. Esta preocupación por los detalles puede a veces hacer que el todo parezca distorsionado, es posible que el niño exclame que es un tonto.

Ahora los niños critican como artificiales los dibujos del tipo de rayos X o los que utilizan el procedimiento del “doblado”. Como las representaciones de este tipo son subjetivas, los niños, que va adquiriendo mayor conciencia de la naturaleza, ya no consideran apropiado este modo de organización. Las niñas de esta edad suelen centrar su interés en el dibujo de animales.

Los intereses emocionales y psicológicos de los niños de esta edad necesitan tener salidas constructivas, y a cualquier edad, los sentimientos y las preocupaciones de un individuo son la base de la verdadera expresión artística.

Significado del color

Existe gran coherencia en la forma en que los niños cambian su expresión. El niño va desde una rígida relación color-objeto hasta una característica del color. El conocimiento de las diferencias de color no puede considerarse una verdadera percepción visual, él no señala los efectos que sobre el color tienen la luz y la sombra, o la atmosfera. Si un niño en esta etapa del desarrollo todavía utiliza relaciones rígidas de color-objeto es porque es lento para desarrollar sus relaciones de color. Esto es así porque aún no ha refinado su sensibilidad visual para apreciar las diferencias que distinguen un arbusto verde de un campo con parto verde.

Un niño puede llegar a ser más consciente del color si se logra poner de relieve las relaciones propias del niño frente al color y hacer que la acción entre el niño y el color sea significativa.

El niño goza con los colores y es capaz de una mayor sensibilidad hacia las diferencias y semejanzas. Cualquier conversación sobre el color deberá centrarse en la experiencia y no en el uso “apropiado” del color en un dibujo.

Significado del espacio

El niño se aleja gradualmente de su dependencia con respecto a lo concreto y comienza ahora a manejar conceptos abstractos. En sus dibujos, puede hacerse algo mas que colocar las cosas en fila. El arte no es meramente la representación de imágenes externas, sino el resultado de las acciones internas, los conceptos de esos objetos externos. La habilidad para distribuir varias imágenes sobre una hoja de papel, de modo que tengan relación entre sí, significa que el niño esta en condiciones de manejar esos objetos simultáneamente y no de ordenarlos sobre una línea

En la misma forma que el mayor conocimiento del yo y del ambiente han conducido al niño a descubrir que las líneas y formas geométricas no son expresiones adecuadas para representar la figura humana, asi también del espacio se puede apreciar un cambio desde la representación simbólica que conocemos con el concepto de línea de base, hasta una representación mucho mas naturalista. Como resultado de esta conciencia visual que va creciendo, el niño descubre que el espacio entre las líneas de base adquiere significado, además descubre el plano. El paso de la línea de base única al descubrimiento del plano es rápido.

También se encuentra que la línea del cielo ya no es una línea trazada a través de la página, en la parte superior del dibujo, sino que se extiende hacia abajo, hasta lo que al comienzo puede haber sido una línea de base, pero que gradualmente asume el significado de horizonte. En este momento el niño aún no ha llegado a comprender el significado de horizonte. No ha desarrollado todavía una percepción visual consciente de profundidad, pero ya inicio los pasos así ese conocimiento. Toma conciencia de lo que es la superposición.

Significado del diseño

A medida que los niñor descubren el significado de sus medios y comienzan a relacionarlo con ellos mismo, se hace mas importante para la educación proporcionarles el sentido de lo que es genuino en nuestro ambiente y de lo que no lo es. Una de las principales funciones del diseño puede ser establecer relaciones armoniosas. A esta edad es importante que se estimule el pensamiento de los niños y se les ofrezca oportunidades que den lugar a descubrimientos que se relacionen con la belleza natural de los materiales que ellos encuentran intactos en el ambiente. Los niños en esta edad siempre coleccionan cosas de cualquier tipo. Los niños improvisan por su cuenta combinaciones de materiales que no necesitan.

Los resultados de tales relaciones entre un niño y los materiales serán vitales para capacitar al niño, en lo sucesivo, para que puedan intuitivamente adaptar las cualidades inherentes de los materiales a cualquier diseño.

En los dibujos y pinturas de los niños en esta etapa del desarrollo se empieza a ver un conocimiento consciente de la decoración. Las niñas se ocupan cada vez más de adornar los vestidos de sus figuras. Pero esto no justifica la enseñanza formal del diseño

DESARROLLO DEL NIÑO EN LA EDAD DE LA PANDILLA

Durante esta etapa, el niño comienza a desarrollar mayor conciencia y sensibilidad hacia su ambiente. Se asombre de que las cosas funcionen en la forma en que lo hacen, y se maravillan de su propio ser. Puede hacer preguntas sobre temas que hasta poco antes consideraba objetables. Se va convirtiendo en un crítico de los demás y de si mismo, y ciertos niños empezaran a esconder sus dibujos de los ojos de un adulto y harán un comentario despectivo sobre sus esfuerzos. Los niños de esta edad suelen manifestar un sentido de justicia y pueden rechazar violentamente las acciones que consideran que no están bien. También se observa una creciente preocupación por las diferencias del sexo.

A esta edad los niños no poseen aún un control absoluto sobre sus emociones, y a veces se ve que un incidente que se califica de menor resultará de extrema importancia para el niño. Las relaciones emocionales que un pequeño puede establecer con las distintas partes de su ambiente puede expresarse directamente o en forma simbólica. También el color puede usarse simbólicamente en esos casos, por ejemplo, pintando de color verde una cara. Esta distorsión debe aceptarse, y se debe apoyar el empleo libre del recurso de la exageración y de la distorsión para lograr efectos emocionales.

LOS DIBUJOS DE ESTA ETAPA COMO REFLEJO DEL DESARROLLO

Uno de los rasgos sobresalientes de esta edad es que el niño descubre su independencia social. Se da cuenta de que puede accionar y pensar de un modo independiente del de los adultos. Ha desarrollado un sentimiento de sí mismo como miembro de un grupo. También ha tomado mayor conciencia de los detalles de su ambiente. Sus dibujos ya no reproducen un esquema de las personas, el esquema ya no le sirve. La medida en que ha apartado de la representación esquemática y la necesidad que experimenta da caracterizar objetos o figuras determinadas o el mismo ambiente, son indicios de su desarrollo intelectual.

La capacidad de romper con el esquema y de reconocer detalles particulares relacionados con el yo y con el ambiente es una de las características de esta edad. Los niños entre los 9 y los 12 años son mucho mas observadores de su ambiente, y su interés en descubrir los detalles de la naturaleza se pueden apreciar en la variedad de las colecciones reunidas. Sin embargo, no se separan a si mismos de sus propias observaciones. Es decir, sus dibujos señalan que ellos ven las cosas a través de sus propias experiencias, y suponen que esta “realidad” es la forma en que dichas cosas son en verdad. Los niños pueden a veces ser críticos de los dibujos de los demás y aun de los propios, si estos no responden a su interpretación personal de la “realidad”. El naturalismo no es el objetivo principal de esta edad, no aparecen intentos por representar luz o sombras, efectos atmosféricos. Ha desarrollado la curiosidad por si mismo y lo que lo rodea, pero no ha alcanzado un punto de vista naturalista objetivo.

Una de las características notables de esta etapa es que las diferentes partes de un dibujo pueden ahora separarse del total sin perder su significado. Ya no bastan las líneas geométricas.

En esta etapa los niños evitan el recurso de la exageración que utilizaban en etapas anteriores. hay proporciones mas naturales. El niño pone mas esmero y tiempo en caracterizar esa parte del dibujo que es emocionalmente significativa para él.

La evolución social durante este periodo es uno de los factores sobresalientes del desarrollo; sin embargo, cuando algo interfiere con este nuevo sentimiento de pertenecer al medio social, el niño puede retraerse y mantenerse marginado. Si el niño se identifica con un grupo, o no lo hace, puede reconocerse en dos factores de su trabajo creador: el contenido del trabajo y la participación en el trabajo grupal.

Solo a través del niño mismo y de su interacción con el ambiente y las personas, se producirán los cambios significativos en la producción creadora.