



Volume I, número 2, jul-dez, 2020, pág. 8-52.

EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD, DIFERENTES PUNTOS DE VISTA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

María Antonieta Covarrubias Terán

Resumen

Con la intención de plantear la conceptualización de diversas teorías y contrastarlas con la postura teórica de este trabajo: la perspectiva sociocultural, el presente trabajo plantea una revisión del desarrollo de la afectividad desde diferentes puntos de vista como: La postura psicoanalítica de Freud, Ana Freud y Bergeron. La teoría humanista de Rogers, Dunn y Corkille. Las Posturas psicológicas del desarrollo, citando autores como: Shaffer, Sroufe, Turner, Coleman, Dweck y Legget. La construcción social del conocimiento donde se cita a Piaget, Labouvie-Vief, Boesch y Coll. Finalmente, la postura de la interacción social de Vygotski, retomando el análisis de la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo y el proceso de autorregulación.

Palabras clave: afectividad, teorías, perspectiva sociocultural, autorregulación afectiva.

THE DEVELOPMENT OF AFFECTIVITY, DIFFERENT POINTS OF VIEW: A LOOK FROM THE SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE

Abstract

With the intention of considering the conceptualization of various theories and contrasting them with the theoretical posture of this work: the sociocultural perspective, the present work proposes a review of the development of affectivity from different points of view such as: The psychoanalytic posture of Freud, Ana Freud and Bergeron. The humanist theory of Rogers, Dunn and Corkille. The Psychological Postures of Development, citing authors such as: Shaffer, Sroufe, Turner, Coleman, Dweck and Legget. The social construction of knowledge where Piaget, Labouvie-Vief, Boesch and Coll are quoted. Finally, the stance of Vygotski's social interaction; ending with the analysis of the interaction between the cognitive and the and the process of self-regulation.

Keywords: affectivity, theories, sociocultural perspective, affective self-regulation



INTRODUCCIÓN

Las perspectivas desde las cuales los teóricos observan el desarrollo son importantes debido a que dictan las preguntas que orientan el trabajo de investigación, la intención, la clasificación, los métodos que utilizan y la forma en cómo se interpretan los resultados. Hoy en día el desarrollo humano, específicamente el desarrollo de la afectividad, se estudia desde varias perspectivas teóricas.

Discernir en torno al desarrollo afectivo es tema complejo tanto en su conceptualización teórica como en las estrategias para estudiarlo y analizarlo. Su dificultad radica en que los afectos son sentimientos, emociones que no siempre pueden ser observados o expresados para los otros. Como diría Bajtín (2000) uno puede ver un comportamiento afectivo del otro que éste no ve, como su imagen corporal entera (ya que la persona lo ve de adentro hacia fuera); en este mismo sentido, existen afectos que uno no puede ver del *otro*, ya que son internos, son sensaciones, únicamente se percibirán o conocerán en la medida que la persona comparta su mundo interno.

Desde el enfoque de la psicología, el estudio de los afectos –aunque ha sido un tópico planteado a partir de principios del siglo pasado hasta la actualidad, el tratamiento que se le ha dado al tema, por diversas teorías- ha sido principalmente como un rasgo inherente al ser humano, independientemente de su relación con la cultura, etnia, costumbres, género, entre otros aspectos.

En el presente artículo tiene como propósito abordar la descripción y análisis de diferentes aproximaciones teóricas -y algunos de sus autores clásicos- que retoman de alguna forma a la afectividad como un aspecto importante en el desarrollo psicológico. Para tal fin se han agrupado en: 1) aquellas teorías que enfatizan o se centran principalmente en el sujeto y en un segundo momento en el medio, como serían: la teoría psicoanalítica, la teoría humanista, las teorías del desarrollo y la teoría constructivista; y 2) las teorías que retoman ambos aspectos, centrando su análisis en la estrecha relación entre ellos, como es, la aproximación histórico cultural. A través de esta clasificación -genotípica- de las teorías se pretende apreciar sus relaciones de



funcionalidad, possibilitando de esta manera su apreciación más allá de lo que la teoría por sí misma presenta.

TEORÍA PSICOANALÍTICA

La tradición psicoanalítica, que se remonta al trabajo de Sigmund Freud se centra principalmente en la desorientación emocional de la vida adulta y sus causas, ya que su foco central recae sobre la condición emocional de los niños.

Para comprender las emociones, Freud recupera el pasado de las personas, así como los medios por los cuales se puede liberar al hombre de su pasado histórico y de aquellos producidos en el pasado más íntimo de la vida familiar (Bruner, 1998). De esta forma, utiliza el término de metapsicología para describir su teoría de conocimiento, donde insiste cómo el pasado interfiere en el sistema cognitivo mediante alucinaciones y realización de deseos.

Asimismo, el análisis del niño parte de la reconstrucción del pasado del paciente o del rastreo de síntomas hasta sus orígenes en los primeros años de vida.

Desde la teoría psicoanalítica, el proceso de la vida afectiva desde niño a adulto (construcción de su personalidad) puede analizarse a través de la interacción y construcción básica del aparato psíquico constituido por el ello, el yo y el superyó y sus distintos niveles de desarrollo. La base de la afectividad para Freud está estrechamente vinculada a la sexualidad, la cual es la pulsión que justifica el comportamiento humano y a partir de ella pueden establecerse diversas patologías.

Así, “el ello o subconsciente no se ve afectado por el tiempo ni perturbado por las contradicciones; ignora los juicios de valor, el bien y el mal y la moral” (Ajuriaguerra, 1983, p. 35).

El *ello* está presente en el momento del nacimiento, es la fuente de motivaciones y deseos (aquellos que nos mueven) y opera sobre el “principio de placer” entendido



como la búsqueda de satisfacción o gratificación inmediata de necesidades o eliminación de situaciones adversas.

En este sentido, los infantes inicialmente son egocéntricos, ya que no se diferencian ellos mismos del mundo exterior; todo lo que hay es para su satisfacción y solamente cuando ésta se demora (por ejemplo, esperar la comida) se desarrolla su yo y empieza a diferenciarse de lo que los rodea.

Freud consideró al *ello* como un generador de energía, y encontró que está estrechamente asociado con los procesos orgánicos. Supuso que originalmente existe una cierta cantidad de energía sexual unida a cada órgano del cuerpo, lo que llamó narcisismo primario. Cuando la energía abandona al organismo y se vincula a otro se convierte en una libido de objeto, estableciéndose un vínculo entre ambos individuos, denominado afecto de objeto. Por tal razón Freud decía que la persona que ama padece sentimientos de subestimación, ha perdido parte del afecto que se tiene a sí mismo, su yo se ha empobrecido en libido, si su amor tiene éxito recupera cierta cantidad de libido proveniente del otro (Thompson, 1979); más adelante ahondaremos más sobre la teoría de la libido.

Mientras que el yo representa la razón o el sentido común y opera sobre el “principio de realidad”, entendido como la búsqueda de formas realistas y aceptables de obtener gratificación. Se desarrolla para ayudar al bebé a enfrentar el mundo real, en el cual la gratificación algunas veces se demora.

Eventualmente, el yo sirve de intermediario entre el inconsciente y el superyó, que no se desarrolla sino hasta los 4 o 5 años, ya que el yo es una pequeña región de la conciencia que empieza a surgir lentamente.¹

Con el transcurso del tiempo, el yo adquiere algunas normas de la cultura, principalmente por medio de lo que aprende de sus progenitores en los primeros años de

¹ Esto no significa que el yo sea sinónimo de conciencia, pues sólo una parte pequeña del yo es la que se mantiene consciente constantemente. La mayor parte del yo, existe fuera de la conciencia, aun cuando, en caso necesario puede hacerse consciente con rapidez, a esta parte se le llamó *preconsciente*. La otra parte del yo que es *inconsciente* (formadas por experiencias y sentimientos reprimidos) se hallan en contacto más íntimo con el ello.



la niñez. Estas normas se incorporan como imágenes de los padres dentro del yo, formando parte integrante del mismo, parte que se denomina *superyó*.

El *superyó*, entonces, representa las normas sociales que el individuo incorpora. Representa los valores de los padres y otros agentes; incorpora los “debes” y “no debes” socialmente aprobados dentro del sistema de valores propios del niño.

A partir de estos componentes de la personalidad se pueden rastrear las combinaciones que van desde la completa dependencia emocional del niño hasta la autosuficiencia y la madurez sexual y de las relaciones objetales del adulto². Es posible según esta aproximación establecer una línea gradual de desarrollo que provee la base indispensable de la evaluación de la madurez o inmadurez emocional, así como la normalidad o anormalidad.

Otro aspecto que guarda una relación con lo afectivo desde el planteamiento de Freud es su teoría de la libido. La idea de la libido tuvo su origen en el intento de explicar fenómenos tales como histeria. Freud pensó que, en esta enfermedad, cuando la energía sexual encuentra obstáculos para seguir su curso normal, fluye hacia otros órganos y, entonces, al confinarse o retenerse en diversos lugares, se manifiesta en forma de síntomas como las obsesiones, la histeria y psicosis alucinatorias.

Freud sugirió que tres orificios del cuerpo, la boca, el ano y los órganos genitales, se encuentran ligados con la libido, advirtiendo que parecía haber un orden de desarrollo uniforme del interés y satisfacción en estas tres partes. Luego entonces, de acuerdo con el pensamiento freudiano, los niños y los adolescentes atraviesan por una secuencia invariable de etapas del desarrollo psicosexual: la oral, anal, fálica y genital, definidas por la zona de satisfacción.

Desde las primeras semanas de vida, señala Male y Lebovici (citados en Bergeron, 1985) el niño ya presenta necesidades fundamentales, como la de ser alimentado y reconfortado por el seno materno, lo cual es considerado bajo el nombre de impulsos.

² Recuérdese que en un principio el niño solamente se ama a sí mismo, establece una relación narcisista, pero posteriormente aprende a desplazar este amor o afecto a otras personas u objetos que no sea él, lo cual constituye dichas relaciones objetales.



Freud postuló la teoría de que los poderosos impulsos biológicos subconscientes, en su mayoría sexuales, en este caso como el de ser amamantado, motivan la conducta humana, estos impulsos naturales colocan a las personas en conflicto con las restricciones de la sociedad y provocan ansiedad.

En la etapa anal, la fuente principal de placer erótico para el niño está ligada a la retención y la expulsión de los excrementos. Situación que relaciona con los padres en términos de desafío y de sumisión, lo cual tiene que ver con el desenvolvimiento del afán de poder. *“El niño descubre que escogiendo sus propios modos de expulsión puede provocar disgusto y exasperación entre quienes lo atienden; así se da cuenta de que sometándose a los deseos de sus padres obtiene su aplauso”* (Thompson, op. cit. p.40).

Posteriormente, la etapa fálica el placer es generado y buscado a través de los genitales. Sin embargo, como señala Thompson, este no es universal, sino que es producto de la sociedad patriarcal monogámica; y se desarrolla en las situaciones en donde el mundo interpersonal del niño está compuesto por un grupo familiar.

Finalmente, en la etapa genital (de la pubertad a la edad adulta) se caracteriza por los cambios físicos de adolescencia, la etapa de la sexualidad adulta madura. La sexualidad se supedita a la reproducción y no tanto al placer como en la etapa anterior.

Si se gratifica demasiado o muy poco a los niños, es probable que ocurra un estancamiento del desarrollo en determinada etapa; puede entonces haber una **fijación emocional**, es decir, un estancamiento, donde posiblemente haya necesidad de ayudarlos a progresar. O bien, puede ocurrir una **regresión**, la cual significa el regreso a conductas de edad temprana, en momentos de extrema tensión, para intentar recuperar la seguridad que ha estado guardada en la memoria.

Ana Freud (1985), comenta que para tener una personalidad armoniosa el niño debe alcanzar un nivel específico en la secuencia hacia la madurez emocional dirigida hacia la independencia corporal, el compañerismo y el juego constructivo. Indudablemente que un gran número de niños se ajusta a una pauta muy irregular de crecimiento. Pueden haber alcanzado un nivel alto en algunos aspectos (madurez de las



relaciones emocionales, independencia corporal, etcétera), mientras que están atrasados en otros (continúan apegados a objetos de transición³).

En la relación madre-hijo un proceso importante, que permite u obstaculiza el desarrollo afectivo, es el proceso de **separación-individuación**. Este proceso se refiere a la vinculación estrecha que mantiene el pequeño con otros niños o familiares, generalmente con la madre durante los primeros meses de vida, pero en la medida que éste crece y se desarrolla emprende por sí mismo estrategias, habilidades o actividades que le permitirán separarse de sus padres, por ejemplo, al explorar su entorno. No obstante, sea de manera breve, en la medida que el niño tiene más edad y si el proceso es adecuado, podrá alejarse más tanto en espacio como en tiempo, sin que este hecho le cause conflicto.

Spitz (citado en Turner 1986) menciona que cuando las necesidades de la madre no están cubiertas y por lo tanto están en relación con el otro, como es el hecho de tener un hijo por no sentirse sola, la propia madre no permite en el niño un proceso de separación al no propiciar una cierta independencia o autonomía. Así como también ocurre en el caso de las madres sobreprotectoras o que abandonan a sus hijos (en el sentido de no dar apoyo emocional), ya que estos estilos dañan el proceso de separación-individuación, provocando una inseguridad de carácter afectivo.

En el proceso de separación-individuación, comenta Turner (1986), el yo del niño se va desarrollando en la medida que la madre apoya su deseo de autonomía y le presenta un modelo consistente y realista del mundo, a fin de que no se confunda quien es él y quienes son los demás.

La autora señala que *"si durante la fase temprana de dependencia el lactante ha sido capaz de desarrollar la expectativa confiada de que sus necesidades serán satisfechas y de que pueden ejercer una influencia sobre su entorno, durante la fase siguiente, estará motivado para alejarse de sus cuidadores primordiales y para comenzar a explorar el medio ambiente que le rodea"* (p. 130).

³ objetos que ayudan a los niños a hacer la transición de la dependencia de la infancia hacia la independencia de la niñez.



Obviamente en este proceso de separación, el niño necesita de apoyo y estímulo de ambos padres. Pero en ocasiones ocurre que el niño o los padres, principalmente la madre (o cuidador) desean prolongar el período de dependencia más allá del límite de tiempo biológico, muchas veces por las cuestiones gratificantes del primer periodo, ya que la aspiración del niño hacia la autonomía puede provocarle a la madre sentimientos ambivalentes, lo cual repercutirá evidentemente en la autonomía del niño, su desarrollo cognitivo y social, propiciando más bien una dependencia.

Sin embargo, también puede ocurrir que el exceso de afecto paterno encubra hostilidad hacia el niño o una alteración de la vinculación parental, pues los padres pueden desear estar fijados al niño, propiciando que éste sea incapaz de separarse (Bowlby, 1973, citado en Turner, 1986). Es importante dentro de esta teoría el papel que juega la madre como aquella que determinará fijaciones y ciertos comportamientos en el hijo.

De esta forma, el niño estará confundido en la interpretación de sus propios estados interiores, ya que la madre ha actuado por él y ha vivido a través de él. Así, al enfrentarse el niño con la realidad es posible que repercuta en una actitud de defensa que impida estrategias efectivas de enfrentamiento con su medio.

De esta manera puede apreciarse la relevancia de fomentar y promover el desarrollo del proceso de separación-individuación y así propiciar el enfrentamiento autónomo del niño con su medio ambiente.

Si bien Freud de una u otra forma habló de una apropiación de lo social, el *sujeto es acrítico*, no adopta una postura, ya que su vida está determinada por la relación principalmente con la madre quien depositará en él una estructura psíquica. De esta manera el conformarse una persona autónoma o heterónoma estriba en un plano cognoscitivo, pero no afectivo.

Bajo estas premisas, consideramos que la concepción del *desarrollo* del psicoanálisis es *determinista* en las primeras experiencias infantiles, descrito en términos de etapas, en lugar de concebirlo como un proceso complejo donde no es tan claro determinar el inicio y fin de un afecto o interacción afectiva. Para Freud *el afecto es estático*, emana de un principio orgánico, en la búsqueda de una satisfacción



personal-individual. La concepción de desarrollo está centrada en el pasado, donde sin tomar en cuenta lo que en un futuro próximo pueda el individuo hacer.

TEORÍA HUMANISTA

Otra teoría que aborda el aspecto afectivo como parte del desarrollo psicológico del individuo, es la teoría humanista. El humanismo como plantea Rogers *centra su análisis en el individuo* y plantea que, en el transcurso de su desarrollo, el niño va aprendiendo cuál es el funcionamiento dentro de la sociedad, específicamente, en el quehacer educativo cuyas metas están encaminadas a ayudar a los individuos para que éstos sean pensadores lúcidos, así como personas autodirigidas y con responsabilidad social. La meta del proceso educativo es proporcionar a los niños habilidades necesarias para orientar efectivamente sus acciones.

Dentro de esta perspectiva se postula que los niños deberían aprender a establecer sus propios objetivos y controlar en forma eficaz tanto su medio ambiente como su personalidad, de modo que puedan alcanzar las metas fijadas por ellos mismos y evaluar sus progresos en este sentido. Asimismo, de ser capaz de lograr el control de sus acciones, la auto-dirección, la adquisición de actitudes y valores que puedan orientar la contribución del individuo a la sociedad en que vive (Dunn, 1984 y Lafarga, 1992).

En esta postura teórica, todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad, de modo que se favorezca y enriquezca. El humanismo busca formar la paz, la comprensión y el amor en los individuos, se pretende que los niños organicen sus actividades en función de sus intereses personales y espontáneos, potenciar su libertad, motivación y autonomía.⁴

De esta postura se desprenden conceptos como *autoestima*, *autoconcepto*, *autoimagen*, entre otros. Conceptos que en la actualidad han sido recuperados desde

⁴ Recuérdese que Maslow (1990) supuso que en cada ser humano existe una jerarquía de necesidades: 1. Necesidades fisiológicas que comprenden hambre, sed, vivienda, sexo y otras necesidades corporales; 2. Necesidades de seguridad, incluyen seguridad y protección contra el daño físico y emocional; 3. Amor, efecto, pertenencia, aceptación y amistad; 4. Estima, incluye factores internos de estimación, como respeto a sí mismo, autonomía y logro, y comprende también factores de estima como estatus, reconocimiento y atención; 5. Autorrealización está representada por el impulso de llegar a ser lo que puede ser, comprende crecimiento, realización del propio potencial y la autorrealización.



otras aproximaciones, pero que sus orígenes devienen de esta concepción afectiva del desarrollo.

Corkille (1996) desarrolló la postura de Rogers, haciendo señalamientos importantes acerca del desarrollo afectivo del niño.

Los niños, opina la autora, no sólo necesitan una atmósfera que anime su curiosidad y exploración, necesitan motivación para explorar una gran variedad de experiencias y también que se les reconozca su entusiasmo, interés, así como sus logros. Una estimulación temprana en la vida afecta el desarrollo intelectual, cada niño necesita tantas experiencias directas como sea posible que le permitan conocer lo que se circunscribe alrededor de su personalidad. A mayor número de experiencias de primera mano que tenga un niño, mayor conocimiento de su mundo, lo cual se añade a su seguridad y confianza. Apoyarlo cuando necesite ayuda ante problemas, pero, animarlo a que encuentre soluciones reconociéndole los logros que objetivamente realice.

Todo ello es importante, ya que el clima psicológico que rodea a cualquier niño tiene una fuerte influencia en su funcionamiento mental. La falta de confianza está atrapada en una baja autoestima y se manifiesta con poca iniciativa, ausencia de búsqueda de ayuda y sentimientos de frustración.

Corkille (1996) encontró que estadísticamente muchos IQ decrecientan en los primeros 6 años cuando los niños son dependientes y no apoyados, pues son menos seguros de ser amados, menos capaces de involucrarse en proyectos y más dependientes.

En los niños que no han satisfecho sus necesidades emocionales es menos probable que estén bien académicamente. Un niño convencido de que no es capaz de realizar una tarea o resolver un problema, tiene poca motivación para tratar, prácticamente se da por vencido antes de iniciar cualquier situación.

Este señalamiento de la autora a menudo es recuperado por la psicología, sin embargo, la idea de una prueba de inteligencia en ausencia de la cultura significa una generalización arriesgada, consecuentemente, no se consideran las relaciones uno a uno para explicar rasgos del comportamiento infantil.



Por otro lado, una alta **autoestima** es la principal fuente para la motivación y la creatividad. *"El niño seguro de sí mismo, independiente y lleno de esperanza aprenderá mejor en unos ambientes que en otros, pero el niño inseguro y que está a la defensiva se halla demasiado preocupado por sus conflictos internos como para obtener beneficio..."* (Turner 1986, p.158).

Se considera que el planteamiento de Corkille⁵, es importante para la comprensión del desarrollo afectivo en los niños, ya que señala la importancia del clima afectivo en la constitución de la autoestima del niño y, de cierta manera su repercusión en lo cognoscitivo. Sin embargo, *no describe con profundidad la génesis de este proceso*. Si bien resalta al medio en la construcción de la persona, no señala *cómo se establecen las relaciones*.

Del humanismo es importante señalar su interés por potencializar el desarrollo del niño, pero no es claro cómo éste se desarrolla, ni se acepta que el desarrollo pueda darse conociendo el "yo" real y tendiendo al "yo" ideal, como tampoco es claro el papel del "otro" en la conformación de este proceso. Muchos de sus *planteamientos* son más bien *de carácter mecanicista*, es decir sumando las reacciones afectivas que desencadenarán en otras; así como también, la generalización de conceptos o medidas pasivas (como la medición del IQ), que conllevan a una acción pasiva del sujeto y no activa, ni de construcción individual con el "otro".

TEORÍAS DEL DESARROLLO

Otra manera de entender el desarrollo de la regulación y la afectividad (a partir de analizar al sujeto y su medio) es desde los distintos enfoques de las Teorías del Desarrollo.

Tal es el caso de Damon (1983), para él entender el desarrollo social y de la personalidad significa comprender cómo tales procesos influyen uno al otro y cómo contribuyen al desarrollo histórico del niño.

Este último aspecto es un planteamiento importante del autor, sin embargo, no profundiza en su definición.

⁵ como el de otros autores que coinciden con dicho planteamiento (Dweck y Legget, 1988 y Biber, 1986).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

Para el análisis del desarrollo infantil y de la adolescencia el autor toma como principios dos funciones de vida complementarios: 1) socialización y 2) individuación.

Estos principios los plantea el autor como dos funciones complementarias en el desarrollo más que como dos direcciones contrarias. Retomar los puntos de vista y características de las personas, así como tener nuestra propia visión de la realidad contribuyen al crecimiento y éxito individual y a la adaptación social.

Los niños, a través de su desarrollo, necesitan satisfacer sus múltiples necesidades y demandas de *socialización*. El autor comenta que en la función socializante se incluyen todas las tendencias de uno para establecer y mantener relaciones con los otros, de esta forma el niño se vuelve un miembro aceptable de la sociedad, regulando la conducta el individuo de acuerdo a códigos sociales y estándares. El autor añade que esto es importante para asegurar la integración de lo individual dentro de la sociedad. Un bebé necesita cercanía física y contacto afectivo con su madre, además de que responde activamente en formas que animan tal contacto. En la medida que el niño crece, experimenta distintas clases de incentivos encaminados hacia la socialización proveniente de su círculo de familiares y amigos de los cuales obtiene y al mismo tiempo aporta relaciones afectivas.

En la segunda función del desarrollo social, la *individuación* es considerada como la formación de la identidad personal que incluye el desarrollo del sentido de uno mismo y la ubicación de la persona dentro del orden social.

La formación de la identidad personal implica distinguirse uno mismo con relación a los otros, determinando una dirección propia en la vida y encontrar una posición única dentro de la red social, de nuestras necesidades y aspiraciones (por ejemplo, el bebé que se distingue de su cuidador, el niño que dice no, el niño que juega y descubre y se interesa en habilidades particulares diferentes a las de sus compañeros). Una vez construida nuestra identidad personal es continuamente evaluada y modificada a través del desarrollo.

Damon (1983) señala que ambas funciones de desarrollo social son absolutamente esenciales para la adaptación de la persona a la vida. A través de las



funciones interactivas una persona mantiene relaciones satisfactorias y productivas con otros.

Comenta que las relaciones sociales pobres durante el desarrollo pueden dejar a la persona desprovista de habilidades cognitivas y de responsabilidad emocional. A través de las funciones diferenciales una persona adquiere una identidad coherente y un sentimiento de control sobre su propio destino. Estas funciones están interconectadas en el curso del desarrollo de una persona, además de penetrar en todas las áreas de su vida. La actividad intelectual, por ejemplo, es frecuentemente afectada por la adaptación social y personal de uno mismo. Hay casos en los que la competencia social e intelectual parecen estar divorciados, por ejemplo, un estudiante brillante que no controla miedos personales, sin embargo, para muchos individuos su crecimiento personal y social están cercanamente reflejados, lo cual se podría ilustrar con personas seguras y exitosas en los ámbitos de relación que establezcan. La aceptación social muchas veces implica expresar deseos y hábitos personales en diferencia a la expectativa de otros.

En el curso de las relaciones de conducción social con otros, uno aprende cómo relacionarse, lo que los otros les gustan y lo que a uno mismo le gusta. Aun cuando en términos de Damon, este planteamiento se queda aquí, desde otra perspectiva teórica esto constituirá el *principio de autorregulación*.

Desde otro enfoque (del desarrollo), Sroufe (1986) y Sroufe y Flession (1988) al hablar del desarrollo del niño retoma algunos principios de las *relaciones sociales*. Para él las relaciones son una totalidad, son productos predecibles de las relaciones entre sus miembros, no son simplemente la suma de las características individuales de los participantes. Se está de acuerdo con el autor cuando plantea que las personas se comportan de forma muy diferente en distintas relaciones, de tal manera que la relación entre dos (o más) compañeros es única e irrepetible.

El autor plantea que las relaciones tienen una coherencia y continuidad a través de los contextos y estabilidad a través de las transformaciones. Señala que la manifestación conductual puede cambiar de contexto a contexto, pero lo hace de manera predecible; por ejemplo, los aspectos cualitativos de la relación padre-hijo en un



momento dado pueden predecir los aspectos cualitativos en otro tiempo, aun cuando la relación haya cambiado en muchas otras maneras, ya que la calidad de las relaciones se mantiene a pesar de los cambios en las formas.

Sin embargo, esta última premisa es cuestionable, ya que, ¿dónde queda el cambio, éste es sólo para quedar igual, es un cambio en forma o un cambio de significados?

Por otro lado, el autor no señala el porqué de estas relaciones y transformaciones, si llega a plantearlo es en menor medida, pero no con toda una fundamentación teórica; su *discurso* radica en un *plano fenotípico*, es decir, meramente descriptivo.

Otra característica que Sroufe menciona como principio de las relaciones sociales es que los individuos internalizan (representan) las relaciones. La coherencia del sistema interno de sí mismo de un individuo hace posible predecir el comportamiento en situaciones novedosas. Análogamente, la participación en una relación tiene implicaciones más allá de los roles particulares que un individuo ha jugado.

Aquí consideramos que, al participar en una relación, los individuos aprenden e internalizan aspectos de la totalidad. Al nivel más simple, esto significa que los participantes crean expectativas respecto del comportamiento del otro, es decir se le atribuye vida psicológica al otro (yo veo en el otro los que se siente ante “x”), así como de la reciprocidad, es decir, se internaliza una abstracción de la relación en sí misma. Luego entonces, esta situación asimismo me lleva a predecir el comportamiento, me conduce a controlarme y controlar al otro.

El autor finalmente comenta que, los modelos de sí mismo, de otros y de las relaciones, que se construyen a partir de las experiencias de las relaciones interpersonales, influyen poderosamente en: a) la selección actual de las experiencias sociales (ambientes), b) las expectativas concernientes a la disponibilidad, responsabilidad y actitudes de otros, así como c) las expectativas complementarias concernientes a sí mismo en las relaciones. Esto es la piedra angular de la teoría de apego de Bowlby. Uno selecciona a otras personas, les responde y les influye en



direcciones compatibles con el aprendizaje en las relaciones previas. Sin embargo, ¿no es acaso este planteamiento (al igual que el de Freud) una alusión esencialmente al pasado para conocer y entender el presente?

Sroufe y Waters (1986) también retoman el término *apego* para explicar el tipo de relación que establece el niño con otros y la predicción de su evaluación y corrección de su comportamiento. Comentan que la relación de apego se va estructurando, dependiendo de los antecedentes de interacción de los dos individuos. Los autores indican que el apego se forma entre los seis y doce meses, aunque parte como antecedente de la relación desde que el niño nace. Aquí el papel del cuidador principal o madre es sumamente importante, ya que ella debe apoyar o tener un papel determinado dependiendo de la edad en que se encuentre el niño. Por ejemplo, de los 0 a los 3 meses, donde el niño básicamente presenta necesidades fisiológicas, el papel de la madre es cubrir tales necesidades.

De los 3 a los 6 meses, la tarea principal es el manejo de la tensión, aquí la madre es más sensitiva y cooperativa, hay una relación más estrecha con ella.

De los 6 a los 12 meses, hay un establecimiento de una relación afectiva de apego, el bebé empieza las interacciones por sí mismo, reconoce que la cuidadora es una fuente de estímulos y de confort, luego entonces su papel es de disponibilidad responsiva.

De los 12 a los 18 meses, el niño explora su entorno, por lo que hay que proporcionarle una base segura considerado como lo ideal en el desarrollo de cada individuo.

De los 18 a los 30 meses, el niño está centrado básicamente en su individuación en la formación de su autonomía, por lo que la madre debe dar un apoyo firme.

De los 30 a los 54 meses, el niño maneja impulsos, se da una identificación de roles sexuales y un manejo de las relaciones con los compañeros, para que los infantes tengan un buen desarrollo es necesario que la madre establezca roles y valores claros, además de un autocontrol flexible.



Finalmente, de los 6 a los 11 años, en el niño es prioritaria la amistad, las relaciones afectivas en el grupo de compañeros, la habilidad física y la percepción de sus propias capacidades, para lo cual la madre requiere supervisar al niño.

De esta manera, dependiendo de la relación que se establezca con el niño (sobre todo en el primer año de vida), será el tipo de apego que presente. Esto no significa que sea determinante lo que ocurre en la vida del bebé, como para no decir que puede haber un cambio, ya que posteriormente se puede establecer. Hay que considerar que la historia no se borra, se transforma. Pero, ¿cómo se transforma? Esto es un tema no desarrollado por el autor.

Con relación al apego (antes citado) Sroufe (op. cit, 1986) (basándose en la teoría de Ainsworth y Bowlby) además de caracterizar el apego a través de distintas edades, también habla de distintos tipos *de apego* dependiendo de la relación que haya tenido la madre o cuidador con el infante, los cuales se comentarán a continuación.

1.3.1. Infantes seguros en su apego

La figura de la madre le sirve al infante como base segura para la exploración. Así, si un pequeño tiene un apego seguro, presentará las siguientes características: a) se separan rápidamente para explorar juguetes, b) comparten el afecto del juego, c) son amigables con la persona desconocida en presencia de la madre, d) cuando están angustiados, se pueden consolar rápidamente (y regresan a jugar).

Los niños con apego seguro son activos en buscar contacto o interacción en la reunión con la madre, así si están angustiados, inmediatamente buscan y mantienen el contacto, que es efectivo para terminar la angustia. Si no están angustiados, muestran conductas de bienvenida (feliz de ver a la figura materna), iniciando claramente la interacción.

1.3.2. Infantes con Apego Ansioso Evitante

En este tipo de relación ha sucedido que la cuidadora sólo ha estado disponible en ciertos momentos, lo cual daña la seguridad del niño, el niño ya no tendrá una expectativa firme, dudará si la cuidadora está ahí. Los pequeños dejarán de buscar ayuda y aprenderán a no buscar cariño. Estos niños, comenta Sroufe y Waters (1986),



presentan pobreza de exploración, y es característico que muestren dificultad en la separación para explorar, necesitan contacto aun antes de la separación, muestran cautela ante situaciones y gente nueva. Presentan dificultad para calmarse cuando ya esté presente la madre, pueden mezclar búsqueda de contacto con resistencia al contacto (golpear, patear, retorcerse cuando los cargan) o tal vez sólo sigan llorando y estén molestos, o bien sólo presenten una pasividad sorprendente.

Esto ocurre porque hay un constante rechazo con sus cuidadoras, desean el contacto, pero lo obstaculizan, bloqueando sentimientos de apego.

1.3.3. Infantes con apego ansioso resistente

Estos niños presentan una exploración independiente, durante la pre-separación se separan rápidamente para explorar, comparten muy poco el afecto, son amigables con los desconocidos, aun cuando la figura materna esté ausente (poca preferencia). Evitan activamente a la madre en una reunión, ya que se dan la vuelta, ven para otro lado e ignoran a la madre. Tal vez mezclen evitación con proximidad, muestran evitación más extrema en la segunda reunión, no evitan a los desconocidos.

En este trabajo se considera que los anteriores tipos de apego, explican otro aspecto importante o postura en el desarrollo del niño y se comparte con Sroufe (op. cit., 1986) el concepto de regulación de sí mismo. Esto se refiere a *la regulación del comportamiento*, que consiste en identificar cuando uno puede hablar, interrumpir, esperar, reír, a ello le denomina el autor autorregulación o **automanejo**. Al parecer la autorregulación para el autor está caracterizada en varios sentidos, ya que también se refiere por autorregulación a la habilidad de interesarse en el mundo, contenerse, no excitarse demasiado, si hay una distracción, la autorregulación implica que la persona puede controlarse en alguna situación. Sroufe, aunque indica que la autorregulación empieza a muy temprana edad, antes de que el niño tenga capacidad de hacerlo, no explica claramente cómo es el desarrollo social previo al proceso de autorregulación, cómo es que los otros median la regulación. Hace algunos señalamientos someros, por ejemplo, respecto a que la madre puede ayudarlo al tranquilizar al hijo y así posteriormente, el niño por sí sólo podrá regularse, pero no profundiza al hablar de



autorregulación, sobre los factores externos a la persona o de la regulación del otro. No habla de un proceso, sino de un resultado o producto de la interacción madre-hijo.

Sroufe, comenta atinadamente, que la importancia de que los niños desde temprana edad expresen sentimientos, impulsos y emociones y si estos sentimientos son incontrolables, la tarea del padre o la madre es permitir al niño que los exprese dentro de límites, de esta manera el padre-madre ayuda al niño a ganar *control sobre sus sentimientos*; sin embargo, esto no significa que sea una medida de represión puesto que los padres a través de esta estrategia están enseñando al niño a experimentar controlar y dirigir sus afectos, mientras que en la represión, los padres censuran, critican, minimizan los afectos del niño. Esta ayuda debe ser proporcionada por los padres en todas las edades del infante. Pero aquí es importante una regulación diádica, ya que el cuidador pasa el control al niño. Los límites del cuidador son importantes ya que les permiten que tengan confianza, el niño está seguro de que el cuidador va a aceptar sus sentimientos y que pondrá límites. Si éste sabe que el cuidador está disponible puede expresar sus emociones.

Finalmente, Sroufe agrega tres *aspectos a considerar para proporcionar una seguridad al niño*, que son:

1.- Continuidad en el ambiente, debe haber un cuidado sensible para el niño, plantear sentimientos claros, proporcionar guías claras, que promuevan y apoyen las relaciones con los compañeros.

2.- Los niños deben desarrollar expectativas seguras, para mostrarse confiados y seguros.

3.- La transición, esto significa que es importante la manera en que el niño y su medio ambiente se influyen mutuamente, ya que el medio ambiente no es independiente de él, sino que él actúa en el ambiente.

Así, desde las distintas posturas de las Teorías del Desarrollo, se analiza al niño y su contexto, ya que el desarrollo está dentro de un contexto en dos áreas principales: la escuela y el hogar.



Los anteriores principios teóricos del desarrollo, pueden ser integrados a la perspectiva evolutiva de Shaffer (1994), quien considera que el **desarrollo de la afectividad** es un continuo que se da desde el establecimiento del apego del niño con su cuidador, la formación de la *autoestima*, *autoimagen*, *autoconcepto* y *autocontrol* hasta llegar a la *autorregulación*. El autor hace una recopilación de diversas investigaciones y teorías sobre el desarrollo. Señala que en años recientes ha revivido un interés en la psicología por el estudio del *yo* para la explicación del desarrollo psicológico.

El *yo* es un término que los investigadores usan para referirse a la impresión de una persona, de la combinación de atributos que puede hacer un individuo único. Lo que un individuo sabe de sí mismo proviene de los contactos y experiencias con las personas.

Algunos teóricos consideran que hay dos tipos de *yo*, el *yo* y el *mí*; uno referido a un *yo* subjetivo, un *yo* como organismo activo, pensante; y un *yo* como un objeto de pensamiento, *yo* objetivo que influye y es influenciado por otros.

Shaffer (op. cit) argumenta que desde que los niños adquieren el lenguaje comienzan a decirnos qué saben acerca de la diferencia entre ellos mismos y otros. Al final del segundo año, muchos niños usan los pronombres “yo, me, mío, mí” cuando se refieren al *yo* y tú. Esto sugiere que el niño de dos años tiene un firme concepto de *yo* y los otros.

Cabe preguntarse si este concepto al que se refiere el autor lo plantea similar al del adulto.

Su aseveración puede ser cuestionable, ya que a los dos años el niño no ha desarrollado un pensamiento conceptual, éste es más bien sincrético (situacional). En esta edad se construye una conciencia, pero corporal, es decir, el niño ubica las partes de su cuerpo con mayor claridad y algunas sensaciones de éste, pero su conciencia difiere de la del adulto. Vygotski (1996) plantea al respecto, “*lo primero que caracteriza la conciencia del niño es el surgimiento de la unidad entre las funciones sensoriales y motoras. El niño de dos años quiere tocar cuanto ve, su actividad es infinita, pero está circunscrita a una situación concreta, hace tan sólo aquello que le sugieren los objetos circundantes*” (p. 341).



Lo anterior no significa que el niño de dos años no tenga conciencia, sí la tienen, pero es distinta a la que desarrollan posteriormente cuando han construido e internalizado, a través de la co-construcción con los otros diferentes signos. Así, se puede decir que hay diferentes tipos de conciencia a través del desarrollo psicológico del niño, cualitativamente se va transformando, en la medida de que su pensamiento y sentidos son distintos.

Continuando el planteamiento de Shaffer, el *género* es una categoría social que los niños desde muy pequeños reconocen. Los niños de 9 a 12 meses discriminan fotos de mujeres y hombres. De 18 meses distinguen fotos de ellos mismos y de extraños de sexo opuesto. De 2 años y medio, diferencian niño y niña.

La *edad* es una categoría que incorporan en *su autoconcepto* viéndose como niños grandes en lugar de bebés o adultos. Esta categoría es refinada en los preescolares de 3 a 5 años. Además, a esta edad empiezan a reconocer diferencias *étnicas* y *raciales*.

Al pedirles que se describan, los preescolares lo hacen de una manera concreta aludiendo a sus características físicas. Es difícil que los niños de 3 a 5 años aludan a descripciones psicológicas (soy feliz, me gusta la gente), más bien pareciera que los preescolares tienen una concepción fisicalista del *yo*, lo que corrobora la observación del tipo de conciencia.

Sin embargo, el autor no abunda sobre el concepto de conciencia, ni esclarece si para él existen diferentes tipos de ésta, pues desde otras perspectivas teóricas sí lo habría, y a cada forma de conciencia podría corresponder una forma de autorregulación.

Alrededor de los 8 años, los niños comienzan a describirse en términos de atributos internos psicológicos y empiezan a pensar sobre su *yo* interno como una reflexión de su carácter que muestran y presentan a otros.

Cuando a los niños de 3 años y medio se les pregunta cómo y dónde piensan y cómo la gente puede observarlos, ellos dicen que su pensamiento está dentro de su cabeza y que la gente no puede verlo (Flavel, citado en Shaffer, op. cit., 1994). *Mientras los niños se desarrollan no sólo entienden más y más acerca de ellos mismos y construyen más indicadores de auto-retratos, sino también evalúan las cualidades que*



ellos perciben que tienen de sí mismo. Este aspecto es llamado autoestima (Shaffer, op. cit, 1994, p. 220).

La autoestima tiene dos componentes distintos, el *yo* (o *yo* subjetivo como conocimiento) y el *mí* (o *yo* como un objeto observable en el que puede uno pensar acerca de él).

Los niños, agrega el autor, difieren en competencia en la cual está basada la autoestima. Alrededor de los 6 años, los niños empiezan a tener información y hacer comparaciones sociales que les dirán si son más o menos competentes que sus compañeros, por ejemplo, comentarios como “yo soy más rápido que tú”.

Este tipo de comparaciones: 1) incrementan con la edad (Stipek y McIver, 1989, citados en Shaffer, op. cit., 1994); 2) es más fuerte cuando el maestro crea una atmósfera competitiva alta en el salón de clases o patio de juegos (Butler, 1989, 1990; citado en Shaffer, op. cit.) y 3) aparentemente juega un papel importante en los niños para formar autoestima.

También las correlaciones de estatus socioeconómico, comenta Shaffer, como la calidad de ropa y pertenencias son dimensiones sobresalientes de esta comparación.

En la medida que el niño se desarrolla, obtiene información sobre sí mismo, evalúa dicha información y la usa para su identidad. Otro aspecto potencialmente a desarrollar sobre su “yo”, señala Shaffer, es la **autorregulación y el desarrollo del autocontrol**. *“La autorregulación se refiere al proceso por el cual un individuo, en la ausencia de instrucciones externas o de inspecciones, activamente mantiene un curso de acción con el propósito de conseguir una meta” (Harter, 1983, p. 227; citado en Shaffer, op. cit., 1994).*

En consecuencia, la *autorregulación es necesaria para el autocontrol*, la habilidad para inhibir acciones que podrían ser inclinadas a ejecutar.

La autorregulación nos permite monitorear nuestro pensamiento y nuestra conducta para conseguir objetivos exitosos e importantes.



Al respecto, muchos teóricos comentan (Bandura, 1986; Freud 1935, 1960; Koop, 1987; Mischell, 1986; citados en Shaffer, op. cit.) que: 1) la conducta de los niños pequeños es casi controlada por agentes externos (padres) y 2) con el tiempo algunos de estos controles son internalizados en los niños como estándares o normas que refuerzan el valor del autocontrol y adquieren habilidades regulatorias que permiten adherirse a estas prescripciones.

Pero, ¿cuándo los niños muestran las primeras evidencias de autorregulación y autocontrol?

Muchos teóricos dicen que la autorregulación y el autocontrol se presentan durante el segundo año, después de que los niños se dan cuenta de que son entes separados, autónomos y de que sus acciones tienen consecuencias que producen un efecto.

"En el primero y segundo año los niños intentan controlar su tristeza o enojo (Malatesta, 1989), pero la habilidad para controlar su conducta y ajustarse es muy limitada" (Bullock y Lutkenhaus, 1988; citados en Shaffer, op. cit. p. 228).

A los 3 años y medio los niños incrementan su capacidad para regular y controlar sus propios pensamientos y conducta.

Se comparte con algunos teóricos del desarrollo este último planteamiento acerca de los procesos de autorregulación; sin embargo, estos conceptos se derivan tanto de la concepción piagetiana como vygotskiana y su planteamiento es más comprensible dentro de estas aproximaciones tanto por la explicitación de la misma, como de los conceptos interrelacionados con el mismo proceso como se verá más adelante. Es cierto que las teorías del desarrollo recuperan la importancia de la relación del niño con los otros, pero no se precisa cómo éste potencializa el desarrollo a otros niveles. Su concepción sobre desarrollo desde una perspectiva evolutiva limita la comprensión más amplia sobre el desarrollo afectivo, sin explicar extensamente cómo el sujeto actúa sobre éste. A diferencia de las anteriores concepciones teóricas, las teorías del desarrollo consideran importante el medio ambiente, pero su planteamiento sigue siendo segmentado o atomista, y no se hace desde un punto de vista histórico, cuanto más, biográfico.



TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

La teoría constructivista es un marco explicativo de los fenómenos psicológicos, que integra diversas aportaciones, las cuales apuntan a la comprensión del sujeto como una persona activa en su propio desarrollo, constructor de su propio conocimiento. En este sentido se ubica aquí a Piaget, ya que sus postulados teóricos plantean la participación activa del sujeto en la construcción de su conocimiento personal, aunque se reconoce que este planteamiento del autor deriva de la *epistemología genética* donde el aspecto biológico e interno es importante para el desarrollo, pero finalmente con una participación activa, como se describirá a continuación.

La construcción teórica de Piaget no se centra en el pasado (a diferencia de la teoría psicoanalítica y de algunas perspectivas teóricas sobre el desarrollo y del humanismo), sino más bien con el presente, pues para él el *desarrollo es autocorrectivo*. Para Piaget el punto crítico es permitir que la estructura de conjunto crezca de forma natural a través de la acción en el mundo, para hacer realidad la lógica interna que permite representar ese mundo en el que originalmente ha emergido.

El desarrollo es un esfuerzo por lograr el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente: **asimilación** del mundo al pensamiento representativo tal y como se ha desarrollado hasta ese momento, y **acomodación** al mundo por medio de cambios en el pensamiento que lo representen mejor. El pensamiento en cada nivel de desarrollo puede describirse formalmente en términos lógicos, sincrónicos (Bruner, 1998).

Piaget (1975), considera que en el desarrollo del niño se distinguen dos aspectos:

1. El desarrollo espontáneo o psicológico que es el desarrollo de la inteligencia misma, esto es, lo que en un primer momento el niño aprende o descubre por sí mismo (*desarrollo intrapsicológico*) y,
2. El aspecto psicosocial que se refiere a todo lo que el niño recibe del exterior, esto es, el aprendizaje por transmisión familiar, escolar, educativa, etcétera (*desarrollo interpsicológico*).



Piaget discute que el aprendizaje es guiado por sistemas de estructuras internas que buscan el apoyo del medio ambiente para su desarrollo y crecimiento a través de la actuación del sujeto. El niño es visto como un estudiante autodirigido que busca datos para modificar su teoría e hipótesis de la tarea. Sin embargo, ésta es una postura individualista, que no toma en cuenta completamente lo social, a pesar de mencionarlo termina por anularlo.

Asimismo, en este trabajo se comparte el punto de vista de Bruner (1998) quien señala que, para Piaget, el proceso de desarrollo es un monólogo. El niño se enfrenta solo al mundo (fundamentalmente al mundo físico), en el que hay algunas regularidades invariantes. Su tarea, con una notable ausencia de ayuda por parte de los demás, es construir la representación de dicho mundo.

Piaget concibe el desarrollo infantil como aquél que se conforma mediante grados sucesivos de estadios y etapas, donde el aprendizaje no es un simple proceso acumulativo, ni lineal, ya que implica cambios en la organización del conocimiento que se realiza dentro de una reorganización mayor en cada etapa del desarrollo intelectual.

Este autor, como dirían Gratiot-Alphandèry y Zazzo (citados en Widhloker 1979) pone de manifiesto una exacta correspondencia entre el *desarrollo afectivo* y *cognoscitivo*.

Comprobamos en el curso de seis niveles que hemos distinguido, la existencia de una correspondencia estrecha entre las transformaciones de la afectividad y las de las funciones cognoscitivas en cada nivel, es decir, una complementariedad entre estos dos aspectos inseparables de toda conducta (Gratiot-Alphandèry y Zazzo, p.153-154).

Piaget establece la correspondencia entre: 1) la aparición de la función simbólica en el lenguaje, el juego, la acción y la permanencia del objeto; 2) la correspondencia inicial del pensamiento y el egocentrismo afectivo; 3) entre la socialización progresiva del pensamiento y la socialización progresiva de la afectividad; y 4) la correlación entre el objeto cognoscitivo y la construcción del objeto afectivo.

Piaget reconoció que la afectividad bien podría representar el papel de una fuente energética de la cual dependerá el funcionamiento de la inteligencia. Para Piaget la



afectividad y la cognición son dos aspectos relacionados e inseparables de la acción, y ambos siguen un curso similar de desarrollo - el desarrollo intelectual progresa desde la organización primitiva de la percepción y el movimiento a formas abstractas de conceptualización, el desarrollo emocional parte desde los afectos perceptuales, iniciales en gran parte regulados por los ritmos de hambre sueño (sentimientos básicos) caracterizados por la regulación de la economía de la acción.

Las transformaciones de la acción surgidas de los inicios de la socialización no interesan sólo a la inteligencia y al pensamiento, sino que repercuten con la misma profundidad en la vida. Como hemos entrevisto, existe, a partir del período preverbal, un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, ya que se trata de dos aspectos indisociables de cada acto: en toda conducta, en efecto, los móviles y el dinamismo energético se deben a la afectividad, mientras que las técnicas y el acoplamiento de los medios empleados constituyen el aspecto cognoscitivo (sensorio-motor o racional). No existe, pues, ningún acto puramente intelectual (intervienen sentimientos múltiples, por ejemplo, en la resolución de un problema matemático: intereses, valores, impresiones de armonía, etcétera) y no hay actos tampoco puramente afectivos (el amor supone la comprensión), sino que siempre y en todas partes, tanto en las conductas relativas a los objetos como en las relativas a las personas, ambos elementos intervienen porque uno supone al otro. Lo que hay son espíritus que se interesan más por las personas que por las cosas o las abstracciones y otros a la inversa, y ello es la causa de que los primeros parezcan más sentimentales y otros más secos, pero se trata simplemente de otras conductas y otros sentimientos, y ambos emplean necesariamente a la vez su inteligencia y su afectividad.

En el nivel del desarrollo que estamos considerando ahora, las tres novedades afectivas esenciales son el desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías) ligados a la socialización de las acciones, la aparición de los sentimientos morales intuitivos surgidos de las relaciones entre adultos y niños, y las regulaciones de intereses y valores, relacionadas con las del pensamiento intuitivo en general"(Piaget, 1964, pp. 54-55).

En la explicación de Piaget sobre el **desarrollo emocional**, a partir de los afectos incontrolados, violentos y explosivos se llegan a internalizar y adaptarse los significados de una situación, armonizados a las cualidades de una acción, y esta diferenciación realza la realidad entre las relaciones de afecto y cognición.

Hay autores que desde los postulados y principios teóricos de la teoría de Piaget han continuado esta línea de investigación, haciendo algunos aportes, como es el caso de Labouvie-Vief, Hamin-Larson y Schoebertein (1989) y Boesch (1984).



Labouvie-Vief y cols. (op. cit.) opinan que la teoría de Piaget está basada en una dialéctica entre externalización creativa e imaginativa de una realidad interna y la internalización reproductiva receptiva de su realidad. Piaget, agregan, distingue los procesos de regulación relacionados a dos formas de la formación del símbolo: a) uno basado en la asimilación, donde la realidad interna prevalece y la realidad externa es ajustada al mundo interno de imágenes privadas (juego), y b) el otro, basado en la acomodación, donde el individuo se ajusta a los requerimientos del mundo de los objetos personales e impersonales (imitación).

Una crítica que hacen los autores a Piaget es que no contempla la integración del mundo objetivo con las emociones y afectos -en la vida adulta- (descentración). Los autores señalan que los dos modos de pensamiento y la formación del símbolo a través del ciclo vital humano son importantes en la regulación de las emociones. Cuando se regula la vida emocional, el individuo está enlazado a las limitaciones orgánicas en la formación del símbolo. Plantean una dualidad en dos teorías de la regulación:

1. La forma espontánea que está basada en el sistema de signos biológicamente compartidos, no es voluntaria, no es proposicional, y
2. Es una forma simbólica que involucra una comunicación intencional, con símbolos y con referentes sociales.

Por su parte, Boesch (1984) partiendo del término "*esquemas afectivos*" acuñado por Piaget, plantea el análisis que éste hizo sobre el tema. La afectividad, señala, fue para Piaget un interés solamente periférico, punto de vista que se comparte en este trabajo. Boesch propone tres enmiendas a los planteamientos Piagetianos: 1º) cuestionar la suposición de un paralelismo entre el desarrollo cognitivo y afectivo; 2º) mostrar que el desarrollo afectivo conduce a estructuras específicamente relacionadas a la acción, y 3º) que estas estructuras deberían encontrarse menos en el sistema de valores morales, que, en aquellos reguladores de la acción general, a los que Boesch denomina "fantasmas".

Boesch cuestiona el planteamiento de Piaget en el sentido de ver las propiedades cognoscitivas también en los afectos. Está de acuerdo en que los afectos pueden ser clasificados, pero no pueden ser agregados o abstraídos (no pueden a voluntad estar más



enajado de lo que actualmente me siento). *"Esta no aditividad y no reversibilidad se mantienen en la afectividad incluso en estadios posteriores de desarrollo: no es posible multiplicar a voluntad la simpatía social o las emociones, ni podemos cancelar sus efectos a voluntad "* (p.174).

Bajo esta premisa, ¿la afectividad puede ser regulada?

El autor al cuestionarse sobre *la relación entre el afecto y cognición*, comenta que Piaget señaló - recuperando a Claparede y a Janet- que,

La afectividad regula el aspecto energético de la acción, al que la inteligencia proporciona la estructura. La vida afectiva, similar a la intelectual, es una adaptación continua, y ambas adaptaciones no son sólo paralelas sino interdependientes, ya que los sentimientos expresan los intereses y valores de las acciones de las que la inteligencia constituye la estructura. Siendo adaptación, la vida afectiva también implica asimilación continua de situaciones presentes a situaciones pasadas(...)la asimilación produce los esquemas afectivos o formas relativamente estables de sentir y reaccionar (...) pero también una acomodación continua de estos esquemas al presente. Al alcanzar un balance entre la asimilación y acomodación afectivas, se hace posible una regulación consciente de los sentimientos (...). En cuanto no se logra el balance, la asimilación del presente con el pasado se mantienen a menudo como una necesidad vital. Esta primacía de la asimilación sobre la acomodación es lo que el simbolismo inconsciente expresa, en completa continuidad con el simbolismo consciente (p.175).

Boesch discute la suposición de este paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el afectivo, muestra que este último conduce a estructuras específicamente relacionadas a la acción. En este trabajo agregaríamos que en ese caso no es posible hablar de autorregulación, ya que, si la afectividad está ligada sólo a la acción, no es posible lograr una representación en el individuo, que es indispensable para la autorregulación.

El autor además critica que las estructuras antes mencionadas se encuentran menos en el sistema de valores morales, como Piaget propone, que en aquellos reguladores de la acción en general, a los que Boesch como ya se decía anteriormente, califica como fantasmas, ya que son conceptos de una meta general, donde la persona intenta transformarlas en fantasías e imágenes concretas y específicas de una meta. Así los esquemas afectivos y sus aspectos relacionados a la acción se organizan en dichos



sistemas fantasma-fantasia. El autor aclara que por sistemas afectivos debe entenderse, el aspecto afectivo de los esquemas que por otro lado y a la vez son intelectuales. El autor se cuestiona cuál es la relación entre afecto y cognición. Su contestación se basa en lo demostrado por Janet (citada en Boesch,1984).

La vida afectiva, similar a la intelectual, es una adaptación continua, y ambas adaptaciones no son solo paralelas sino interdependientes, ya que los sentimientos expresan los intereses y valores de las acciones de las que la inteligencia constituye la estructura. Siendo adaptación, la vida afectiva también implica asimilación continua de situaciones presentes a situaciones pasadas --la asimilación produce los esquemas afectivos o formas relativamente estables de sentir y reaccionar-- pero también una acomodación continua de estos esquemas al presente. Al alcanzar un balance entre la asimilación y la acomodación afectivas, se hace consciente de los sentimientos... (p.173).

Aunque se está de acuerdo con Boesch, no queda claro cómo el individuo se hace consciente de los sentimientos.

En síntesis, los afectos son reguladores de la acción y de las metas, dependen de las estructuras cognitivas que a su vez descansan sobre la acción de la experiencia. Los esquemas afectivos no son afectos, sino experiencia de afectos, y como tales son estructuras cognitivas en su propio derecho.

Lo anterior significa que lo afectivo es diluido en lo cognoscitivo, pues, aunque se habla de afectos se impone lo cognoscitivo sobre lo afectivo, ya que los esquemas afectivos son sólo al final de cuentas estructuras cognoscitivas.

En este trabajo se considera que a partir del planteamiento de Boesch, se puede retomar la correlación e importancia de lo afectivo y lo cognoscitivo para llegar a la autorregulación afectiva. Se considera que lo afectivo posee características diferentes a lo cognoscitivo, sí están relacionadas, pero no son similares, ya que obedecen a leyes diferentes y sus relaciones cambian (Gómez y Hernández 2020; Covarrubias, 2006).

Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1998) señala que no se sabe con precisión como interactúan estos dos aspectos (afectivo y cognoscitivo), ya que *la afectividad* como se indicaba desde un inicio es un proceso muy complejo en el desarrollo.



Posiblemente esta aseveración surja de ver estos aspectos del desarrollo aun desde una perspectiva atomista, sí inicialmente se separan, luego entonces la dificultad es analizar cómo se relacionan.

En el proceso de aprendizaje, señala el autor, se está forjando a la vez nuestra forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él. Cuando aparecen emociones como la ansiedad, se suscita un desequilibrio, que puede desencadenar miedo al fracaso y por consecuencia la negación del aprendizaje. Una persona ante una situación de aprendizaje no utiliza en él únicamente los procesos intelectuales, sino también. aspectos de carácter emocional relacionados con las capacidades de equilibrio personal (Coll, et. all.1998 y Mc Combs, 1989).

Es interesante desde esta aproximación teórica el acercamiento entre lo afectivo y cognoscitivo explicado como estructuras que constituyen representaciones que se *internalizan* y conllevan a un mecanismo de *equilibración* o bien *desequilibración*, según sean los afectos, pero, sobre todo, como aspectos inmersos en el *proceso autorregulatorio*. Sin embargo, la concepción de sujeto, como de las teorías anteriormente citadas, es de un ente individual, que construye su conocimiento y afectos principalmente por sí mismo, teniendo poco en cuenta la importancia de lo social y del contexto cultural.

No obstante, desde ésta perspectiva teórica, se comparte el concebir al niño como una persona activa en la propia formación, en este caso de sus afectos; sin embargo, aunque es explícito el proceso de construcción social (de lo intra a lo interpsicológico) en este trabajo se considera que es más ampliamente explicado y comprendido desde la aproximación sociocultural, de la cual se hablará a continuación y se describirán con mayor detalle sus principios teóricos con el propósito de guiar y comprender la discusión de este trabajo.

TEORÍA SOCIOCULTURAL

Los orígenes de esta aproximación teórica son planteados por Vygotski, quien considera que el desarrollo tiene su génesis *en nuestra vida social*.



Desde esta perspectiva (a diferencia de las antes citadas) el desarrollo es un **proceso de co-contrucción** de los fenómenos psicológicos (y no un producto de la influencia social externa sobre el sujeto o un producto del desarrollo individual), por lo tanto, los cambios cualitativos generados en este proceso constituyen un aspecto importante a discutir.

El cambio cualitativo del comportamiento humano es el resultado de un proceso de apropiación de las actividades tanto prácticas, cognoscitivas, así como afectivas inicialmente vivenciadas en compañía y asesoría de *otro*, donde hay que reconocer que la participación activa del sujeto es un elemento indisoluble junto a la influencia de los *otros*⁶ en la formación de los procesos psicológicos.

Vygotski, señala la importancia de la relación con los *otros* (relaciones interpsicológicas) como también de la apropiación de las funciones por parte del sujeto (relaciones intrapsicológicas), conceptos que resultan centrales en esta teoría y que es necesario analizar con más detalle.

En un contexto de relación interpsicológica se presenta un comportamiento intrapsicológico que gradualmente va modificando la relación *otro*-niño, que al principio es totalmente asimétrica y que con el paso del tiempo y la apropiación de habilidades tanto cognoscitivas como afectivas, el niño poco a poco va desarrollando habilidades, conocimientos en una ejecución cada vez más funcional instrumentalmente. A este proceso que va de la relación interpsicológica a la intrapsicológica, donde se internaliza el proceso de *arraigo cultural* (valores, costumbres, hábitos, rituales, creencias y afectos), se le denomina **proceso de socialización**.

En este proceso de socialización se desarrolla la atención voluntaria, la memoria, formación de conceptos, la volición y el afecto, puesto que su aprendizaje deviene de la inserción del niño dentro del grupo en la convivencia cotidiana con otras personas.

En dicho proceso se manifiesta en el niño su individualidad a partir del hecho de tomar conciencia de su capacidad o potencialidad al iniciar acciones, conocimientos y/o

⁶ Se distingue con letra cursiva la palabra *otro* referido a aquella persona con la que co-construye una relación con el niño.



sentimientos que contrasten con los del *otro* respecto de sí mismo. Esta situación está enmarcada en la relación recíproca que guarda el niño con los *otros*, quienes le promueven sus ideas, conocimientos o sus afectos, lo cual significa un desarrollo dinámico e interactivo con los objetos, las personas y los símbolos y signos de su cultura. De esta manera, la **conciencia** le permite al niño relacionarse de manera diferencial con el medio y verse como semejante y diferente en el proceso de desarrollo.

Es como si el adulto que interactúa con el niño le prestara su propia conciencia organizándole la situación de aprendizaje, proponiendo objetivos alcanzables y enseñándolos adecuadamente en el curso de la tarea. Una vez que el niño empieza a dominar prácticamente la tarea, desarrolla su propia conciencia, su propio metaconocimiento (Bruner, 1986, p.36).

De esta manera, los *otros* juegan un papel muy importante en el desarrollo psicológico del niño, ya que constituyen agentes de desarrollo que le compartirán una cultura donde se socialice y desarrolle una conciencia propia. Gracias a la relación con los *otros* el sujeto piensa, actúa, co-construyen afectos, integrándose de esta manera a través de extender sus habilidades bajo la supervisión o guía del *otro* como un compañero experto o mínimamente con más habilidades que él. Así cuando el niño amplía las habilidades que puede ejecutar bajo la guía o supervisión de *otro*, el niño se encuentra dentro de lo que Vygotski denomina **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**, la cual se define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1979, p.133).

La ZDP varía en calidad y cantidad dependiendo de la cantidad y calidad de la cultura de los *otros*, aunado a las potencialidades que el sujeto manifiesta. La cultura concebida como el conjunto de usos y costumbres e incluso objetivaciones materiales se vuelven objeto de praxis dependiendo de los estilos y patrones de relación.

Cole (1985) plantea que en la ZDP el niño es ayudado a realizar una actividad por otro (niño o adulto), el que ayuda tiene que ser más experto en la tarea que el sujeto en estudio, y al mismo tiempo, debe existir un vínculo afectivo el cual hará posible que ésta ayuda sea recibida, aceptada y valorada.



Algo importante de hacer notar es que los roles del sujeto que ayuda y el ayudado no son fijos, sino intercambiables, más bien se hacen recíprocos, de tal manera que en esta relación los sujetos en interacción se socializan y enseñan mutuamente. Por lo tanto, la *relación social es dinámica*, es decir, bidireccional, intercambiable, como también transformable.

Para ilustrar lo anterior se puede citar diversos ejemplos o estudios, tal es el caso del proceso de adquisición de la lectura, donde gradualmente el adulto y el niño comparten funciones cognitivas; donde las experiencias con expertos, que pueden ser maestros o padres sitúan, elaboran, evalúan y extienden los límites de su experiencia para la transmisión de la lectura. En un primer momento hay una mayor dirección de los *otros*, misma que va disminuyendo gradualmente hasta promover una transferencia de conocimiento, y el niño internalice su propio proceso de lectura a partir de la ayuda de los *otros*.

Sin embargo, en situaciones como estas (y en otras), los aspectos afectivos también están latentes, al mismo tiempo que el *otro*, en la realización de una tarea cognoscitiva le transmite conocimientos, también se da un proceso de desarrollo donde los *otros* modelan estrategias y habilidades de comportamiento afectivo, así dependiendo del *otro* puede enseñarle a través de la tarea agrado, molestia, enojo, alegría, rechazo, impaciencia, tolerancia, perseverancia, etcétera. Donde en la misma relación *otro*-niño, el *otro* a su vez está manejando y cambiando sus afectos a partir del tipo de interacción (acción) que establezca con el niño.

No obstante, en el proceso de la ZDP cuando un adulto contribuye a este proceso regularmente lo hace en forma más directiva, dado que el adulto se involucra necesariamente con el criterio de que en un primer momento el niño sólo puede ejecutar eficientemente una tarea o expresión afectiva con su ayuda, y en forma potencial, lo podrá realizar por sí mismo. Basándose en este tipo de relaciones se fundamenta la transmisión de valores y costumbres a través del modelamiento, la imitación y retroalimentación recíproca.

Resulta obvio señalar que la ZDP, es un proceso social contextual que es "negociado" entre el niño y la persona más competente dentro de un contexto particular.



La forma de la negociación, parece depender de tres factores: 1) la naturaleza de la actividad específica, 2) la naturaleza de la interacción social y de la clase de procesos comunicativos involucrados, y 3) del contexto particular creado.

Este tipo de relaciones sociales variarán dependiendo de los estilos de interacción, los cuales se correlacionan grandemente con el conjunto de ZDP planteado por Vygotski.

En un ambiente (familiar o escolar) donde el niño tiene reglas claras, y el guía realiza el ejercicio de crítica constructiva a sus errores, afectos o deficiencias que conlleve a la corrección o búsqueda de una alternativa funcional, se posibilita que el niño aprenda en la relación interpersonal a criticar constructivamente o a corregir sus errores, para posteriormente presentar estas nuevas habilidades como propias. *“Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el <buen aprendizaje> es solo aquél que precede al desarrollo”* (Vygotski, *op. cit.* p. 138).

Cabe señalar que, como gran parte de la teoría de Vygotski, la ZDP no es un concepto acabado. Bruner (1998) indica que no queda claro la manera en que el niño ejecuta una tarea bajo la guía de un adulto o con compañeros capaces. Sin embargo, a pesar de esta duda, como otras que quedaron sin contestar por el autor, sus principios teóricos permiten seguir desarrollando su teoría para la comprensión del desarrollo psicológico del niño

En la interacción del niño con *otro* se va apropiando de gestos, miradas, posturas e incluso sentimientos, en un proceso dinámico y bidireccional. De este modo a través del lenguaje, los afectos adquieren la función interpersonal además de su uso intrapersonal. En un principio, el lenguaje sigue a las acciones que está provocado y dominado por la actividad. Sin embargo, en los estadios superiores surge una nueva relación entre la palabra y la acción. Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la función ya existente de reflejar el mundo externo.

Así, por ejemplo, los niños pequeños, cuando no logran resolver fácilmente la tarea, combinan intentos destinados a obtener el resultado deseado con una cierta



confianza en el lenguaje. Unas veces el lenguaje expresa los deseos de los niños, mientras que otras sirven de sustituto en el logro real del objetivo (Vygotski, 1979).

El niño empiece a controlar sus propios procesos, lo cual se denomina autorregulación, proceso importante en el desarrollo psicológico del niño.

Por autorregulación se entiende la capacidad del niño para planear, guiar y monitorear su conducta flexiblemente de acuerdo a las circunstancias del cambio. En la autorregulación la conducta del niño es seguida por un plan o meta formulado por él mismo.

Para *Vygotski*, la **autorregulación** se desarrolla a partir de la interacción social, implica la transformación de la relación que establecemos con *otros* y que posteriormente internalizamos (Wertsch, 1988).

Díaz, Neal y Williams (1990) señalan que la capacidad de autorregulación del niño se mide con el éxito de la disciplina y socialización, y la relativa ausencia de supervisión del adulto o de estructuras de apoyo externas.

Lo anterior significa que en el paso de la relación intersíquica a la intrapsíquica -es decir, de lo social a lo individual-, en su proceso de transformación y la regulación del *otro* se propicia en el niño una creciente autorregulación de sus acciones, pensamientos y afectos.

El desarrollo psicológico del niño puede analizarse desde un punto de vista cronológico, llámese a esto edad o desde un punto de vista donde se retome, la acumulación de habilidades y conocimientos que culturalmente son promovidos en diferentes ciclos vitales.

El desarrollo cultural del niño representa un tipo especial de desarrollo, el proceso de arraigo de la cultura en el niño no puede igualarse con el proceso de madurez orgánica, ni reducirse a una simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos. Es necesario saber además de la edad cronológica, en qué nivel de desarrollo cultural se encuentra el infante. Niños o adultos con igual edad cronológica pueden tener diferentes niveles culturales y viceversa (Vygotski, 1993).



Vygotski (1996) al referirse a la *edad* habla de una periodización del desarrollo desde un punto de vista dinámico de los pasos de una edad a otra, señala en ella las características de los períodos de edad y las crisis⁷ de cada una de ellas.

El autor indica que en el desarrollo psicológico el niño pasa por periodos de edades estables y críticas. En las *edades estables*, el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativa nueva de una edad. Si se compara a un niño al principio y al término en una edad estable se identificarán cualitativamente enormes cambios a veces no perceptibles a simple vista.

Las edades críticas o crisis de edad son opuestas a las edades estables, constituyen desviaciones a la norma; dan una apariencia caótica o regresiva, esto obedece a una transformación completa de la relación del niño con su medio.

En estas se producen cambios bruscos fundamentales, que determinan modificaciones y rupturas de la personalidad del niño. Una edad se distingue de otra por la formación central, ya que se modifica la relación entre el niño y el medio (sin importar si es edad crítica o estable). La distinción entre una edad crítica y una edad estable es que en la edad crítica la formación nueva aparece al inicio de la edad y desaparece al final, es transitoria; mientras que en la edad estable presenta cambios microgenéticos, la formación nueva emerge al final y se mantiene (Vygotski, 1996).

Sin embargo, tanto en las edades críticas como estables están presentes las emociones. Desde la perspectiva Vygotskiana se puede concebir el desarrollo de las emociones como la transformación de lo social en lo individual, como la interiorización de las secuencias de interacción en procesos psicológicos. *“Las relaciones sociales con los demás, a través de un instrumento simbólico como el lenguaje, contribuirán igualmente a la socialización emocional”* (Paez y Adrián, 1993, p. 31).

De forma global, la posición de Vygotski sostiene que en la ontogénesis de las emociones convergen y se fusionan una línea natural-biológica y una línea sociocultural.

⁷ Crisis postnatal, crisis de un año, crisis de los tres años, de los siete, trece y catorce a dieciocho años.



Ambas líneas convergen y se mezclan desde las primeras fases de la ontogénesis. A partir de los sistemas innatos, de la interacción social y de la adaptación de la capacidad simbólica se irán desarrollando sistemas más complejos marcados por la historia social (Páez y Adrián, 1993).

Aunque Vygotski no habló ampliamente de las emociones elementales y superiores⁸ como tales, sin embargo, recuperando sus principios teóricos se podría indicar que las **emociones elementales** constituyen el reflejo de los estados fisiológicos (heredados por el hombre de sus antecesores animales: procesos rudimentarios, terror, ira, desesperación, furia), propias de edades tempranas. Mientras que las **emociones superiores** comprenden afectos emanados y co-construidos en la relación social con los *otros*, como sentimientos religiosos, de amor (al hombre, mujer), sensaciones estéticas, etcétera; es decir, afectos originados a partir de la relación del sujeto con la cultura, propias de edades tardías.

En este trabajo recuperamos el término *afecto*, en lugar del de *emociones*, ya que se considera que los afectos tienen una connotación social-cultural, que involucra sentimientos y emociones, en tanto que las emociones devienen de estados de ánimo caracterizados por una conmoción orgánica. Además, se parte de la premisa de que los afectos pueden ser autorregulados.

Vygotski no profundizó acerca de este último aspecto (conmoción orgánica), Wallon (1979) señala que la emoción sienta las bases de la representación, las conmociones orgánicas también se pueden traducir en acciones automatizadas que no sólo organizan sino desorganizan una acción.

Así, partiendo de la base que los afectos son socioculturales, se puede señalar que estos pueden ser:

- a) Controlados por el sujeto en su entorno,
- b) Tener un carácter consciente,
- c) Tener una función comunicativa, y

⁸cita a otros autores que iniciaron sobre el tema de los afectos como Darwin, Cannon, James, Freud, Bühler, Claparede, Karl y Charlotte, Bühler (Vygotski, 1996).



d) Emplear signos mediadores o instrumentos psicológicos.

De esta manera, a partir de la relación social con los *otros*, las relaciones afectivas pasan de un plano social (interpsicológico) a un plano individual (intrapsicológico), es decir los afectos se personalizan.

Luego entonces, gracias a que se gesta la autorregulación es posible dominar nuestros propios afectos, a lo que denominamos **autorregulación afectiva**.

Pero los afectos al igual que los procesos superiores se transforman a lo largo del desarrollo psicológico del niño, las vivencias, signos y la conciencia de estos difieren dependiendo de la edad cronológica y cultural en la que esté el niño.

La génesis de la formación del primer año está profundamente adentrada en los procesos más íntimos e internos del crecimiento orgánico y de maduración.

Antes del primer año, el niño vive situaciones en las que no existe nada ni nadie, no hay un contenido objetivo (esto se pierde en el primer año). No existen en el recién nacido ideas innatas ni percepción real, no hay comprensión de objetos y procesos externos, ni aspiraciones conscientes, existen estados de conciencia nebulosos, confusos en los cuales lo sensitivo y emocional se funden, se podría calificar de estados sensitivos emocionales o sensaciones marcadas emocionalmente; esto es lo que posibilita que en este momento no se dé autorregulación.

No obstante, en este primer año, el afecto experimenta un complejo desarrollo.

El afecto inicial del recién nacido limita su vida psíquica a los estrechos márgenes del sueño, la alimentación y el grito. Ya en el primer estadio del primer año el afecto adopta, en lo fundamental, la forma de un interés receptivo por el mundo exterior y se transforma, en el segundo estadio de esa edad, en un interés activo por el entorno. Y, por último, la finalización del primer año desemboca en la crisis del primer año que como todas las edades críticas se distinguen por un desarrollo impetuoso de la vida afectiva y por la aparición del afecto de la personalidad propia, que constituye el primer paso en el desarrollo de la voluntad infantil (Vygotski, 1996, p. 299).

La comunicación que establece con el adulto, más que estar basada en un entendimiento mutuo, radica en las manifestaciones emocionales, de transferencia de



afectos, de reacciones positivas o negativas ante el cambio de cualquier situación en que se encuentre el bebé.

Posteriormente, la infancia temprana se caracteriza por el surgimiento de la estructura semántica y sistémica en la génesis de la *conciencia*; esta conciencia se gesta en la relación conjunta con el *otro*. Vygotski maneja el término de protonosotros el cual es una forma de conciencia formada por dos, el niño y *otro* (generalmente la madre), quienes juntos forman una unidad, donde el niño no es consciente aún como lo entendemos los adultos, sino gracias a la relación que establece con el *otro* empiezan a crear cierto tipo de reacciones respecto con lo que los rodea, misma que le permiten ir gestando el proceso de la conciencia, ya que el niño se percata de las cosas o situaciones a partir del cuidado y lo que hace el *otro* con el niño.

La **conciencia** del niño se origina como una unidad entre funciones sensoriales y motoras. Los objetos son importantes para los niños. Estos objetos son percibidos con distintos matices afectivos y son atractivos por su carga afectiva. La percepción y el sentimiento forman una unidad indisoluble. Nosotros aprendemos a ver las cosas al margen de la emoción directa que suscitan, sin manifestar un agudo interés por una serie de objetos. Sin embargo, para el niño de edad temprana esto es imposible. La percepción y el afecto se hallan estrechamente vinculados entre sí, no están diferenciados todavía. El niño no actúa a impulsos directos de su afecto, sino en contra de su deseo. Vygotski (1991) señala que, en la infancia temprana anterior a la crisis de los tres años, el niño se halla totalmente dominado por el afecto y la actividad.

En el período de la infancia temprana, el niño está siempre dominado por relaciones afectivas directas con el contorno familiar. Hay cambios en la esfera afectiva y volitiva, lo que prueba la creciente independencia y actividad del niño. Todos estos síntomas giran en torno al yo y a las personas que le rodean, demuestran que las relaciones del niño con la gente que le rodea o con su propia personalidad ya no son los de antes (Vygotski, 1996).

En la edad preescolar aparece un motivo más, su contacto con las demás personas, derivado directamente del afecto, relacionado con otras situaciones.



El preescolar se quiere a sí mismo, pero carece de autoestimación, de amor propio como actitud generalizada frente a su propia persona, invariable en las diversas situaciones; el niño de esa edad no sabe juzgarse a sí mismo, no generaliza sus relaciones con la gente de su entorno ni comprende su propia valía (Vygotski, 1996 p. 380).

Posteriormente, alrededor de los siete años, en la edad escolar, la vivencia hacia los afectos se generaliza, la vivencia es la relación interior del niño con uno u otro momento de la realidad, así cuando una situación o vivencia se ha repetido varias veces nace una formación afectiva. Surge *la propia valoración*: el niño juzga sus éxitos y su propia posición.

DISCUSIÓN

Hasta aquí se ha hablado de cómo se conceptualiza la afectividad desde distintas posturas. Sin embargo, cada una de éstas como modalidades enfatizan y desarrollan prioritariamente un aspecto del desarrollo de la personalidad, sea este la construcción interna del sujeto o de procesos del desarrollo y socialización que lleven a la interiorización de o a la descripción de una interacción social en función de los *otros*.

La postura de este trabajo, tanto el psicoanálisis como el humanismo plantean una concepción pasiva del sujeto (en este caso del niño), sólo como un mero receptor de acciones, actitudes y afectos de los *otros* que marcarán o determinarán su desarrollo afectivo. Por otro lado, no se considera lo social como una contextualización cultural que permea el desarrollo afectivo.

La forma de concebir, y, por lo tanto, de explicar el desarrollo es evolutiva, señalando etapas de desarrollo y no vistas como un proceso complejo de desarrollo donde no es claro el inicio y fin de una conducta.

De las teorías sobre desarrollo también comparte elementos anteriores, aunque algunos autores aportan y señalan la importancia del desarrollo afectivo desde el inicio de la vida misma.

El presente trabajo comparte principalmente el planteamiento de Vygotski, si bien se reconoce que el autor no dejó claro varios conceptos (conciencia, control); ni explicó con profundidad algunos procesos psicológicos (hasta el momento de lo que se



conoce publicado) -cómo el niño ejecuta una tarea bajo la guía de *otro*, el mismo desarrollo de la afectividad. No obstante, sus principios teóricos permiten investigar sobre esta línea, ya que se considera que el desarrollo afectivo deviene en un primer momento de un proceso de interacción social, y posteriormente se internaliza y se refleja a través de mecanismos de regulación.

Cabe por más resaltar que, en esta regulación se da un proceso activo, dinámico y bidireccional, que conforman la autorregulación del niño.

Cabe resaltar que, existe un error frecuente al dicotomizar las emociones y el pensamiento, considerándolos como procesos diferentes. Se parte de la premisa de que todo pensamiento involucra sentimientos y todo sentimiento puede estar relacionado con un pensamiento. Por lo tanto, los afectos nunca existen de manera aislada, sino acompañados de otro proceso como lo es el pensamiento o producción de conocimientos; es decir, procesos cognitivos, metacognoscitivos o autorregulatorios, los cuales jamás llegan a un estado final, puesto que son históricamente cambiantes (Ratner, 2000; Estrevel, 2001, Le Breton, 2009, Fernández, 2000).

Como puede observarse, las distintas posturas teóricas hablan de la importancia que tiene la relación afectiva en el niño como un factor determinante para el desarrollo de la personalidad (como la teoría Psicoanalítica lo plantea); o para determinar los tipos de apego que establece el niño con los *otros*, así como para la explicación de la regulación de sí mismo (teoría del Desarrollo: donde sobresalen los planteamientos de Sroufe); o bien para explicar cómo la afectividad es el motor del desarrollo (Piaget); como también para indicar cómo se enfrentan las vicisitudes de la vida cotidiana en la solución de problemas y desarrollo académico (que autores como Dweck y Legget, 1988; Corkille, 1996; Biber, 1986 lo describen).

No se comparte en este trabajo el planteamiento psicoanalítico acerca de que pueden existir fijaciones en una etapa del crecimiento que detengan o anclen el desarrollo del niño, ni que todos seres humanos tengan un desarrollo semejante. Esta es una postura determinista, que si bien toma en cuenta aspectos culturales en los que se desenvuelve el niño, los presenta ahistóricamente, sin concebirlas como una interrelación importante entre la cultura y la historia.



Sin embargo, de esta teoría son rescatable algunas propuestas que hacen referencia a la relación madre-hijo, dado que, en el transcurso de este desarrollo, la actuación de la madre juega un papel muy importante, ya que sus propios deseos, necesidades y actitudes determinarán un comportamiento específico con relación a sus hijos.

En la relación madre-hijo un proceso importante, que permite u obstaculiza el desarrollo afectivo, es el proceso de separación-individuación. Este proceso se refiere a la vinculación estrecha que mantiene el pequeño con otros niños o familiares, generalmente con la madre durante los primeros meses de vida, pero en la medida que éste crece y se desarrolla emprende por sí mismo estrategias, habilidades o actividades que le permitirán separarse de sus padres, por ejemplo al explorar su entorno, no obstante sea de manera breve, en la medida que el niño tiene más edad y si el proceso es adecuado, podrá alejarse más tanto en espacio como en tiempo sin que este hecho le cause conflicto.

Spitz (citado en Turner, 1986) menciona que cuando las necesidades de la madre no están cubiertas y por lo tanto están en relación con el *otro*, como es el hecho de tener un hijo por no sentirse sola, la propia madre no permite en el niño un proceso de separación al no propiciar una cierta independencia o autonomía. Así como también ocurre en el caso de las madres. Dicho planteamiento, pareciera más bien obedecer a una *relación mecánica*, donde lo esencial es la cadena de reacciones, es decir la coincidencia de estímulos y reacciones contiguos, en lugar del análisis sobre los nexos y relaciones existentes.

Finalmente, cabe reflexionar que las teorías hasta aquí revisadas centran sus estudios básicamente en el sujeto explicando cómo es que éste aprende, cuál es su papel en la construcción de su conocimiento y afecto. Si bien recuperan la importancia de otras personas y de su medio como elementos que contribuyen al desarrollo psicológico del niño, su análisis finalmente apunta a una postura atomista, en lugar de enfatizar la relación de estos dos aspectos, como lo aborda la teoría sociocultural.

REFERENCIAS



- Ajuriaguerra (1983). El desarrollo infantil según la psicología genética. *Manual de psiquiatría infantil*. Ed. Masson. Barcelona México, 21-55.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy*. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Bergeron, M. (1985). *El desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.
- Biber, B. (1986). *Educación pre-escolar y desarrollo psicológico*. México: Ediciones Gernica, 16.
- Boesch, E. (1984) " The Development of Affective Schemata". *Human Development*, 27 (3-4), 173-183.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Linaza (compilador) México: Alianza.
- Covarrubias, M. A. (2006). Autorregulación afectiva en la relación madre-hijo. Una perspectiva histórico cultural. *Psicología y Ciencia Social*, 8 (1), 43-59.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En: Wertch, J. V: (Ed) *Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press, 124-136.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (1998). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Corkille, B. (1996). *El niño feliz*. España: Gedisa.
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development Infancy Through adolescence*. USA, New York.
- Díaz, R. M., Neal, C. J., y Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. En L. C. Moll (Comp.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 127-154). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dunn, J. (1984). *El niño y la madre en los primeros meses. Inquietud y bienestar infantil*.
- Dweck y Legget (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

- Estrevel, R. (2001). *Escuela y Educación: Perspectiva Histórico-Cultural Dialógica. Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología Educativa*. México, UNAM.
- Fernández, C. (2000). *La afectividad colectiva*. Bogotá, Colombia. Taurus.
- Freud, A. (1977). La evaluación de la normalidad en la niñez. *Psicoanálisis del Niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Labouvie-Vief, G; Hakim-Larson, J; DeVoe, M y Schoeberlein, S. (1989). Emotions and Self-Regulation: A Life Span View. *Human Development*, 32, 279-299.
- Lafarga, C. y Gómez, C. (1992). *Desarrollo del potencial humano*. Trillas, México.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gómez, J. y Hernández, E. (2020). *Aulas Violentas. Acoso escolar y violencia virtual: Alternativas para la escuela*. México: AMAPSI, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. Ediciones Temas de Psicología y Pedagogía.
- Maslow (1990). *Amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- McCombs, B. (1989). Self -Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View. En: Zimmerman, B. J. y Shunk. D. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice*. Springer-Verlag. New York: Berlin Heidelberg.
- Paéz, D. y Adrián, A. (1993). *Arte, lenguaje y emoción*. Madrid: Fundamentos.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas: problema central del desarrollo*. SXX1. España: Editores S.A.
- Ratner, C. (2000). A cultural-psychological Analysis of emotions 1. *Cultural and Psychology*, 6, 5-39.
- Shaffer, D. (1994). *Becoming an Individual: Development of the Self. Social & Personality Development*. Third Edition. California: Brooks/Cole Publishing Company. Pacific Grove.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

Sroufe, L. (1986). Attachment and the Construction of Relationships. En W. Hartup & Z. Rubin (Eds), *Relationships and Development*, N.J.: Hillsdale.

Sroufe, L.& Waters, E. (1986). Attachment as Organization Construct. *Child Development*, 48 (3), 187-192.

Sroufe, L. y Flesson, J (1988). The coherence of family relationships. En: R. Hinde y Stevemnson *Hinde Relationship within the family's mutual influences*. Oxford.

Thompson, C. (1979). *El psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

Turner (1986). *El niño frente a la vida. Entrenamiento, competencia y cognición*. México: Morata.

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman. Barcelona: Ed. Crítica, Grijalbo.

_____ (1991). *Obras Escogidas I*. España: Ed. Visor.

_____ (1993). *Obras Escogidas II*, España: Ed. Visor.

_____ (1996). *Obras Escogidas IV*. España: Ed. Visor.

Wallon, H (1979). *La Evolución Psicológica del Niño*. México: Grijalbo.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Widhloker (1979). *Tratado de Psicología del niño*. Tomo 4. Buenos Aires, Argentina: Morata.

Recibido: 17/7/2020.

Aceito: 20/7/2020.



Autora

María Antonieta Covarrubias Terán. Profesora Titular en Psicología, UNAM, Campus Iztacala, ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Doctora en Antropología de las Relaciones de Género, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestría en Psicología Educativa por la UNAM, Licenciatura en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM. Correo electrónico: marianct9@gmail.com