



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

des. Incluso cuando los niños y las niñas juegan con los mismos juguetes, lo hacen más socialmente con otros de su propio sexo (Neppl y Murray, 1997). A los 4 años de edad, mientras juegan en un grupo escolar numeroso, los varones forman parejas con mayor frecuencia aunque durante un tiempo más corto. A los 6 años, ellos participan en actividades de grupo más coordinadas (Benenson, Apostoleris y Parnass, 1997). Los niños son más bulliciosos; las niñas juegan más cooperativamente, tomando turnos para evitar los conflictos (Maccoby, 1980).

En los niños de ambos sexos, los conceptos del género en desarrollo parecen influenciar el juego dramático. Mientras las historias de los varones a menudo contienen peligro y discordia (como las falsas batallas), las tramas de las niñas generalmente se enfocan en conservar o restablecer las relaciones sociales ordenadas (jugando a las muñecas) (Fagot y Leve, 1998; Nourot, 1998).

Desde un punto de vista evolutivo, las diferencias de género en el juego de los niños, presentes en todas las culturas, permiten practicar los comportamientos adultos importantes para la reproducción y la supervivencia. El juego inquieto de los varones refleja la competencia de los hombres adultos por el dominio, la superioridad y por las compañeras fértiles. Jugar a la mamá y al papá prepara a las niñas para cuidar a los pequeños (Geary, 1999).

✓ **Cómo influye la cultura en el juego**

La dimensión social y cognitiva del juego puede observarse en diversas culturas alrededor del mundo. No obstante, la frecuencia de las formas específicas de juego difiere entre ellas y es influenciada por los ambientes de juego que los adultos establecen para los niños, los cuales a su vez reflejan los valores culturales (Bodrova y Leong, 1998).

Un estudio observacional comparó a 48 niños estadounidenses de origen coreano pertenecientes a la clase media y a igual número de niños angloamericanos de la misma clase en sendos jardines infantiles a los que asistían durante todos los días del año (Farver, Kim y Lee, 1995). Los jardines angloamericanos, que conservaban los valores estadounidenses tradicionales, fomentaron el pensamiento independiente, la solución de problemas y la participación activa en el aprendizaje, permitiendo que los niños seleccionaran entre una amplia gama de actividades. El jardín coreano-americano, en el que se ceñían a los valores orientales tradicionales, enfatizó el desarrollo de las habilidades académicas y la realización de las tareas. Los jardines angloamericanos propiciaron el intercambio social entre los niños y las actividades cooperativas con los profesores. En el jardín coreano-americano, con su horario establecido, se permitió a los niños hablar y jugar únicamente durante el receso fuera del salón.

No resulta sorprendente que los niños angloamericanos participaran más en el juego social mientras los coreano-americanos se involucraron más en el juego pasivo o paralelo. Estos últimos también presentaron un juego menos imaginativo, lo cual de nuevo no sorprende puesto que su salón de clases contaba con pocos materiales que estimularan la actuación, como "vestuario" o muñecos. Además, la mayor proporción del juego de simulación entre los niños angloamericanos puede haber sido influenciada por el mayor valor otorgado por la cultura norteamericana a la individualidad y la autoexpresión. Los niños coreanoamericanos jugaron con mayor sentido cooperativo, ofreciendo los juguetes a otros niños, muy probablemente reflejo del énfasis concedido por su cultura a la armonía de grupo. Los angloamericanos fueron más agresivos y a menudo respondieron negativamente a las sugerencias de los otros niños, lo que refleja la competitividad de la cultura norteamericana.

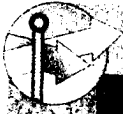
EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ indicar cómo el género y la cultura afectan la forma en que juegan los niños y ofrecer ejemplos?

Crianza

A medida que los niños se convierten gradualmente en personas, su crianza puede constituir un desafío complejo. Los padres deben tratar con pequeños individuos que poseen mentes y deseos propios pero que aún tienen mucho que aprender sobre las clases de comportamiento que funcionan adecuadamente en una socie-



¿Qué formas de disciplina emplean los progenitores y cómo influyen sobre el desarrollo sus estilos y prácticas de crianza?

disciplina

Herramienta para la socialización, que incluye métodos para moldear el temperamento de los niños y enseñarles a ejercitar el autocontrol y a asumir un comportamiento aceptable.

dad civilizada. ¿Cómo disciplinan los padres a los hijos y les enseñan la autodisciplina? ¿Son algunas formas de crianza más eficaces que otras?

Formas de disciplina

La **disciplina** se refiere a los métodos para enseñar a los niños el temperamento, el autocontrol y un comportamiento aceptable. Puede ser una herramienta poderosa para la socialización.

¿Qué formas de disciplina dan mejor resultado? La investigación inspirada por la teoría del aprendizaje ha comparado el refuerzo y el castigo. Otros investigadores han analizado una mayor variedad de técnicas disciplinarias.

Refuerzo y castigo

“¿Qué vamos a hacer con este niño?”, expresa la madre de Noel. “Cuanto más lo castigamos, peor se comporta!”.

Los padres en ocasiones castigan a los niños para suspender un comportamiento indeseable pero generalmente éstos aprenden más cuando se refuerza uno adecuado. Los refuerzos *externos* pueden ser tangibles (dulces, dinero, juguetes o medallas) o intangibles (una sonrisa, una palabra de aprobación, un abrazo, atención adicional o un privilegio especial). Cualquiera que sea el reforzamiento, el niño debe ver que se trata de un premio y recibirlo con cierta asiduidad después de presentar el comportamiento deseado. Eventualmente, el comportamiento debe proporcionar su propia recompensa *interior*: una sensación de placer o satisfacción. En el caso de Noel, sus padres ignoran la mayoría de las veces en las cuales se porta bien pero lo reprenden o golpean cuando se porta mal. En otras palabras, ellos refuerzan inconscientemente este *mal* comportamiento otorgándole su atención cuando él hace algo que ellos *no* desean que haga.

No obstante, en ocasiones alguna clase de castigo parece necesaria. Los niños deben ser inmediata y fuertemente advertidos respecto a cruzar la calle o golpear a otro niño en la cabeza con un martillo. En ocasiones el niño se resiste deliberadamente. En tales situaciones, el castigo, aplicado con prudencia, puede resultar eficaz. El castigo prudente es coherente, inmediato y está claramente relacionado con la ofensa. Se administra serenamente y en privado. Tiene por objeto provocar la obediencia, no la culpa. Resulta más eficaz cuando se acompaña de una explicación corta y sencilla para garantizar que el niño comprenda por qué está siendo castigado (AAP Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 1998; Baumrind, 1996a, 1996b).

El castigo imprudente puede ser contraproducente. Los niños que son castigados severa y frecuentemente pueden tener problemas para interpretar las acciones y palabras de otras personas; pueden percibir intenciones hostiles donde no existe ninguna (B. Weiss, Dodge, Bates y Pettit, 1992). Por otra parte, tales niños pueden tornarse pasivos porque se sienten indefensos. Pueden atemorizarse si sus padres pierden el control y vociferan, gritan, persiguen o golpean al pequeño. Un niño puede eventualmente tratar de evitar a un progenitor punitivo, minando la capacidad de éste para influir sobre su comportamiento (Grusec y Goodnow, 1994).

Las palizas, que son muy frecuentes en la niñez temprana, pueden tener consecuencias negativas. Además del riesgo de lastimar al niño, cierta investigación sugiere que el castigo físico puede estimular el comportamiento agresivo llevando a los niños a imitar al castigador y a considerar que infligir el dolor constituye una respuesta admisible para los problemas. Como sucede con cualquier castigo, la eficacia de las palizas disminuye con el uso repetido; los niños pueden sentirse libres para portarse mal si están ansiosos por asumir las consecuencias. Depender del castigo físico puede debilitar la autoridad de los padres cuando los niños se convierten en adolescentes y las zurras resultan inadecuadas, además de poco prácticas (AAP Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 1998; McCord, 1996). A largo plazo, las golpizas pueden tener efectos más serios. En una encuesta a 4,888 residentes de 15 a 64 años de edad en Ontario, Canadá, fue más probable que aquellos que recordaron haber sido golpeados o abofeteados ocasio-

nalmente o con frecuencia durante la niñez, informaran haber presentado trastornos de ansiedad, problemas con el alcohol o comportamiento antisocial que aquellos que nunca habían sido castigados de ese modo (MacMillan *et al.*, 1999).

Como alternativas a las palizas, el Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health de la American Academy of Pediatrics (1998) sugiere métodos de inducción como ayudar a los niños a emplear las palabras para expresar los sentimientos, brindarles opciones y ayudarlos a evaluar las consecuencias, además de representar un comportamiento ordenado y solucionar conjuntamente el conflicto. El Comité recomienda el refuerzo positivo para fomentar los comportamientos deseados además de las reprimendas verbales, el aislamiento temporal del niño o la supresión de privilegios para desanimar los comportamientos indeseables, todo dentro del contexto de una relación positiva, amorosa y de respaldo entre progenitor e hijo.

Afirmación del poder, inducción y privación del amor

El refuerzo y el castigo no son las únicas maneras de influir sobre el comportamiento. La investigación contemporánea se ha enfocado en tres categorías más amplias de disciplina; la *afirmación del poder*, la *inducción* y la *privación temporal del amor*.

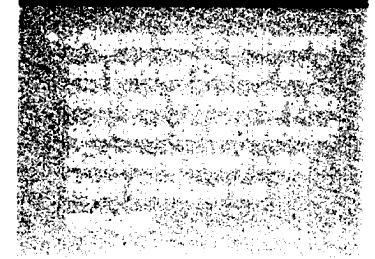
La **afirmación del poder** tiene por objeto suspender o reprimir un comportamiento indeseable mediante la ratificación física o verbal del control paterno; incluye exigencias, amenazas, suspensión de privilegios, palizas y otros castigos. Las **técnicas inductivas** están diseñadas para provocar un comportamiento deseable (o abandonar uno indeseable) recurriendo al sentido de la razón y la justicia de un niño; entre éstas se encuentran fijar límites, demostrar las consecuencias lógicas de una acción, explicar, analizar y conocer las ideas del niño. La **privación del amor** puede adoptar la forma de ignorar, aislar o manifestar desagrado por él. La elección y la eficacia de una estrategia disciplinaria pueden depender de la personalidad del progenitor, del carácter y la edad del niño y de la calidad de su relación como también de las costumbres y expectativas culturales (Grusec y Goodnow, 1994).

La mayoría de progenitores recurren a más de una estrategia, dependiendo de la situación. Los padres suelen utilizar el razonamiento para conseguir que un niño muestre su preocupación por otros y enseñarle modales en la mesa. Emplean la afirmación del poder para suspender un juego que se ha tornado demasiado rudo y esta misma técnica, además del razonamiento, para manejar las mentiras y los robos (Grusec y Goodnow, 1994).

La estrategia elegida por los progenitores puede depender no solamente de creer en su eficacia sino también de la certeza de poder llevarla a cabo, respecto a lo cual pueden diferir las madres y los padres. En un estudio observacional de cómo los progenitores de los niños preescolares manejan los conflictos entre hermanos, fue más posible que ellas utilizaran las técnicas inductivas, que consideraban más eficaces que la afirmación del control paterno. Los padres tuvieron mayor probabilidad de emplear las estrategias de afirmación del poder, pues confiaban más en que podían realizarlas. Sin embargo, las creencias y el comportamiento frecuentemente no se correspondieron entre sí; pese a su manifiesta preferencia por las técnicas inductivas o de afirmación del poder, lo que unas y otros hicieron con mayor frecuencia fue no intervenir en absoluto (Perozynski y Kramer, 1999).

Un objetivo importante de la socialización consiste en ayudar al niño a internalizar las enseñanzas de sus progenitores en forma de autodisciplina. El análisis de los datos de diversos estudios sugiere que la inducción constituye generalmente el método más eficaz mientras que la afirmación del poder es el menos conveniente para lograr que los niños acepten los estándares de sus progenitores (M. L. Hoffman, 1970a, 1970b). Entre 54 niños afroamericanos pobres asistentes al kinder, fue más probable que aquellos cuyas madres dijeron usar el razonamiento apreciaran la equivocación moral del comportamiento que lastima a otras personas (en oposición a la simple violación de las reglas) que los niños cuyas madres les suprimieron sus privilegios (Jagers, Bingham y Hans, 1996). Esto puede deberse a que el castigo lleva a los niños a enfocarse en sí mismos y en sus propios sentimientos y no en la forma en que su comportamiento afecta a los demás (McCord, 1996).

Considere lo siguiente...



afirmación del poder

Estrategia disciplinaria diseñada para reprimir un comportamiento indeseable a través de la ratificación física y verbal del control paterno. Compárese con *técnicas inductivas* y *privación del amor*.

técnicas inductivas

Técnicas disciplinarias diseñadas para provocar un comportamiento deseable apelando al sentido de la razón y la justicia de un niño. Compárese con *afirmación del poder* y *privación del amor*.

privación del amor

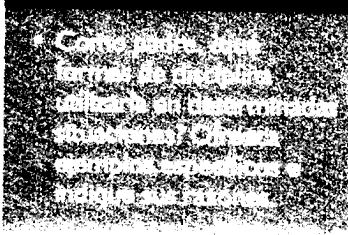
Estrategia disciplinaria que puede incluir ignorar, aislar o mostrar desagrado por un niño. Compárese con *afirmación del poder* y *técnicas inductivas*.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ comparar diversas formas de disciplina e identificar los factores que afectan su eficacia?

Considere lo siguiente...



La eficacia de la disciplina de los progenitores puede depender de cuán adecuadamente el niño comprenda y admita su mensaje, tanto cognitiva como emocionalmente (Grusec y Goodnow, 1994). Para que el niño acepte el mensaje, debe reconocerlo como apropiado; por tanto, los padres deben ser justos y precisos, claros y constantes respecto a sus expectativas. Ellos necesitan ajustar sus acciones de acuerdo con la fechoría, el temperamento y el nivel emocional y cognitivo del niño. Éste puede sentirse más motivado a aceptar el mensaje si los progenitores son normalmente cálidos y sensibles, si despiertan la empatía del niño por la víctima de la ofensa y si hacen que se sienta menos seguro de su afecto como resultado de su mal comportamiento (Grusec y Goodnow, 1994).

Un punto en el cual los expertos concuerdan es que el niño interpreta y responde a la disciplina en el contexto de una relación estable con su progenitor. Por esto, algunos investigadores han analizado más allá de las prácticas específicas de los progenitores para incluir sus estilos o patrones generales.

Estilos de crianza

¿Por qué Stacy golpea y muerde a la persona más cercana cuando no puede terminar un rompecabezas? ¿Qué hace que David se enfade cuando no puede armar uno, incluso aunque su profesor le ofrezca su ayuda? ¿Por qué trabaja Consuelo durante 30 minutos en el rompecabezas y luego se rinde e intenta armar otro? ¿Por qué son los niños tan diferentes en sus respuestas a una misma situación? El temperamento es un factor importante, por supuesto; pero cierta investigación sugiere que los estilos de crianza pueden afectar la competencia de los niños para desenvolverse en su mundo.

Modelo de Baumrind

En su pionera investigación, Diana Baumrind (1971, 1996b; Baumrind y Black, 1967) estudió a 103 niños preescolares de 95 familias. A través de entrevistas, pruebas y estudios domiciliarios, evaluó cómo se desempeñaban los niños, identificó tres estilos de progenitores y describió los patrones característicos del comportamiento de los niños criados según cada uno de ellos.

Los progenitores **autoritarios** valoran el control y la obediencia incuestionable. Intentan hacer que sus hijos se ajusten a una conducta estándar y los castigan arbitraria y enérgicamente cuando no la respetan. Son más desprendidos y menos cálidos que los demás padres. Sus hijos suelen ser apesadumbrados, aislados y desconfiados.

Los progenitores **permissivos** valoran la propia expresión y control. Ellos se consideran a sí mismos como recursos, no como modelos. Emiten pocas órdenes y permiten que sus hijos regulen sus propias actividades hasta donde sea posible. Cuando deben establecer reglas, explican las razones para ello. Consultan con sus hijos las decisiones y rara vez los castigan. Son cálidos, no controladores ni exigentes. Sus hijos preescolares suelen ser inmaduros, menos controlados y perseverantes.

Los progenitores **democráticos** valoran la individualidad del niño pero también destacan las limitaciones sociales. Confían en su capacidad para orientar a sus hijos al tiempo que respetan sus decisiones, intereses, opiniones y personalidad. Son amorosos y receptivos pero igualmente exigen buen comportamiento, son firmes en la conservación de los estándares y están dispuestos a imponer un castigo limitado y prudente—incluso suaves golpes ocasionales—cuando sea necesario, dentro del contexto de una relación cálida y de apoyo. Ellos explican las razones de sus exigencias y fomentan el intercambio verbal. Sus hijos aparentemente se sienten seguros porque se saben amados y conocen lo que se espera de ellos. Estos preescolares suelen ser los más seguros, autocontrolados, asertivos, exploradores y alegres.

Eleanor Maccoby y John Martin (1983) agregaron un cuarto estilo de progenitores—*negligentes* o *no involucrados*—para describir a quienes, en ocasiones debido al estrés o a la depresión, se enfocan en sus propias necesidades más que en las del niño. Este estilo, que se analiza posteriormente en este capítulo, se ha asociado con

autoritario

En la terminología de Baumrind, estilo de crianza en el que se enfatizan el control y la obediencia. Compárese con *democrático* y *permissivo*.

permissivo

En la terminología de Baumrind, estilo de crianza en el que se enfatizan la autoexpresión y la autorregulación. Compárese con *autoritario* y *democrático*.

democrático

En la terminología de Baumrind, estilo de crianza en el que se combinan el respeto por la individualidad del niño con el esfuerzo por inculcarle valores sociales. Compárese con *autoritario* y *permissivo*.

diversos trastornos del comportamiento en la niñez y la adolescencia (Baumrind, 1991; Parke y Buriel, 1998; R. A. Thompson, 1998).

¿Por qué los progenitores democráticos parecen mejorar la competencia de los niños? Puede ser porque ellos establecen expectativas razonables y estándares realistas. Al instituir reglas claras y consistentes, permiten que sus hijos sepan lo que se espera de ellos. En los hogares autoritarios, los niños están tan estrictamente controlados que a menudo no pueden tomar decisiones independientes respecto a su propio comportamiento. En los hogares permisivos, tienen tan escasa orientación que pueden sentir incertidumbre y ansiedad intentando precisar si están haciendo lo correcto. En los hogares democráticos, los niños saben cuándo están cumpliendo las expectativas y pueden determinar si vale la pena arriesgarse al disgusto de sus progenitores u otras consecuencias desagradables para lograr un objetivo. Se espera que estos niños se comporten bien, cumplan su cometido y participen activamente tanto en las responsabilidades familiares como en las actividades lúdicas. Ellos conocen la satisfacción del cumplimiento de sus obligaciones y de alcanzar el éxito. Los progenitores que emiten órdenes razonables demuestran que creen que sus hijos pueden ejecutarlas, y que ellos se preocupan suficiente por insistir en que lo hagan.

Respaldo y críticas al modelo de Baumrind

El trabajo de Baumrind ha inspirado muchas investigaciones y la superioridad de la crianza democrática (o de conceptos similares) ha sido respaldada repetidamente (Baumrind, 1989; Darling y Steinberg, 1993). Un estudio longitudinal con 585 familias étnica y socioeconómicamente diferentes de Tennessee e Indiana con hijos entre kinder y el sexto grado encontró que cuatro aspectos de una crianza de “apoyo” desde el inicio –la calidez, el uso de la disciplina inductiva, el interés y la participación en los contactos de los hijos con sus pares, así como la enseñanza proactiva de las habilidades sociales– pronosticó los posteriores resultados sociales, académicos y del comportamiento de los niños (Pettit, Bates y Dodge, 1997).

No obstante, el modelo de Baumrind ha suscitado cierta controversia puesto que parece sugerir que existe una forma “correcta” de criar adecuadamente a los hijos. Dado que sus hallazgos fueron correlacionales, sólo establecen asociaciones entre cada estilo de crianza y un conjunto particular de comportamientos en los hijos. No demuestran que la mayor o menor competencia de los niños *depende* de los diferentes estilos para la crianza de éstos. Sandra Scarr (1992, 1993), por ejemplo, argumenta que la herencia normalmente ejerce una influencia mucho mayor que las prácticas de los progenitores.

También es imposible saber si los niños estudiados por Baumrind fueron realmente criados en un estilo particular. Puede ser que algunos de los niños mejor adaptados fueran criados inconsistentemente pero que en el momento del estudio sus padres hubieran adoptado el patrón democrático. Además, los progenitores a menudo se comportan de modos distintos en diferentes situaciones (Holden y Miller, 1999).

Baumrind tampoco consideró los factores innatos, como el temperamento, que pueden haber afectado la competencia de los niños y ejercido una influencia sobre los progenitores. Los padres de los niños dóciles pueden tender más a responder al niño en forma permisiva o democrática, mientras es posible que los de los niños difíciles sean más autoritarios.

Diferencias culturales en los estilos de los progenitores

Las categorías de Baumrind reflejan la perspectiva norteamericana dominante en cuanto al desarrollo del niño y pueden ser engañosas cuando se aplican a algunas culturas o grupos socioeconómicos. Entre los estadounidenses de origen asiático, la obediencia y la severidad –más que con la dureza y el dominio– están asociadas con el afecto, el interés, el compromiso y la conservación de la armonía familiar. La cultura china tradicional con su énfasis en el respeto por los mayores, destaca la responsabilidad de los adultos en la conservación del orden social, enseñando a los

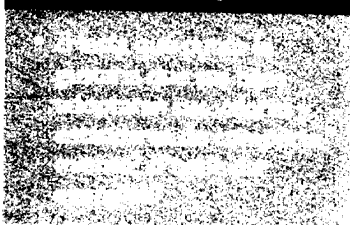
Los niños a quienes se les otorgan responsabilidades domésticas suelen desarrollar calidades prosociales, como la cooperación y la amabilidad. Es probable que este niño de 3 años, que aprende a asear el piso, también establezca relaciones personales afectuosas.



niños un comportamiento socialmente aceptable. Esta obligación se cumple mediante un control firme y cabal y la autoridad sobre el niño. Aunque en Estados Unidos tal tipo de crianza se describe con frecuencia como autoritaria, el calor y el respaldo que caracterizan las relaciones de las familias estadounidenses de origen chino semejan más la crianza democrática de Baumrind, pero sin el énfasis en los valores norteamericanos de la individualidad, la elección y la libertad (Chao, 1994).

La pregunta de *cuánta* libertad debe permitirse a los hijos constituye una fuente importante de conflicto entre padres e hijos en la principal corriente de la cultura norteamericana. La mayoría de progenitores estadounidenses consideran que incluso los preescolares tienen derecho a sus propias opiniones y deben tener el

Considere lo siguiente...



EVALUACIÓN



¿Puede usted...

- ✓ describir y evaluar el modelo de Baumrind sobre los estilos de crianza?
- ✓ analizar cómo la forma en que los progenitores resuelven con sus hijos pequeños los conflictos sobre temas relacionados con la autonomía y el control puede contribuir al éxito de la crianza democrática de los niños?

control sobre algunos aspectos de su vida con el fin de promover su competencia y autoestima. Sin embargo, los límites precisos donde termina el área de autonomía de un niño y comienza el área del control paterno son tema de negociación y pueden variar en los diferentes grupos étnicos y socioeconómicos (Nucci y Smetana, 1996).

Desde la perspectiva de la crianza democrática, los procesos por los cuales los padres y los hijos resuelven las "disputas sobre los límites" pueden ser más importantes que los resultados específicos. A través de la participación en el conflicto familiar, es posible que los niños aprendan acerca de las reglas y estándares de comportamiento. También pueden reconocer la clase de puntos que vale la pena discutir y cuáles estrategias resultan eficaces (Eisenberg, 1996). Cuando surge un conflicto, un progenitor democrático puede aprovechar la oportunidad para enseñar a su hijo formas positivas para comunicar su propio punto de vista y negociar alternativas aceptables ("Si no quieres arrojar a la basura esas conchas malolientes que encontraste, ¿dónde crees que debemos colocarlas?"). La internalización de este más amplio grupo de habilidades, y no sólo de las órdenes específicas respecto al comportamiento, bien puede ser clave en el éxito de la crianza democrática (Grusec y Goodnow, 1994).

Algunos investigadores han identificado un estilo de crianza en las familias afroamericanas que se encuentra entre el autoritario y el democrático de Baumrind. Este estilo, denominado "crianza sensata", combina el calor y el afecto con un firme control por parte de los progenitores. Los progenitores "sensatos" consideran que el control estricto y la insistencia en la obediencia de las reglas son medidas indispensables para los niños que crecen en vecindarios peligrosos, y tales niños consideran que esta clase de crianza evidencia la preocupación por su bienestar (Brody y Flor, 1998). Puede resultar engañoso entonces considerar los estilos de crianza sin examinar los objetivos que los progenitores intentan alcanzar y las limitaciones derivadas de las circunstancias de sus vidas.

Promoción del altruismo y manejo de la agresión y el temor

Tres aspectos específicos de particular interés para los padres, cuidadores y profesores de los niños preescolares son cómo promover el altruismo, frenar la agresión y manejar los temores que surgen frecuentemente a esta edad.

Altruismo o comportamiento prosocial

A los 3 años y medio de edad, Anna respondió a dos compañeros preescolares que se quejaban de no tener suficiente arcilla, su material favorito, ofreciéndoles la mitad de la suya. Anna estaba demostrando su **altruismo** o **comportamiento prosocial**, es decir, actuar a favor de otra persona sin esperar una recompensa. Los actos prosociales como el de Anna a menudo implican costo, sacrificio o riesgo.

Incluso antes del segundo cumpleaños, los niños a menudo ayudan a otros, comparten sus pertenencias y alimentos y brindan consuelo (remítase al capítulo 7). Tales comportamientos pueden reflejar una capacidad cada vez mayor para imaginar cómo puede sentirse otra persona (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992). El análisis de 179 estudios encontró una evidencia de creciente preocupación por los demás a partir de los primeros años y durante la niñez hasta la adolescencia (Fabes y Eisenberg, 1996). Aunque generalmente se considera que las niñas son más prosociales que los niños, las diferencias reales en el comportamiento altruista entre los géneros son limitadas (Eisenberg y Fabes, 1998).

La familia es importante como modelo y como fuente de estándares explícitos de comportamiento (Eisenberg y Fabes, 1998). Los progenitores de los niños prosociales por lo general son también altruistas. Ellos señalan los modelos del comportamiento prosocial y orientan a sus hijos hacia historias, películas y programas de televisión como *Barney y sus amigos*, los cuales cultivan la cooperación y la empatía, a la vez que fomentan la simpatía, la generosidad y la amabilidad (Singer y Singer, 1998). Las relaciones con los hermanos (que se analizan posteriormente en este capítulo) constituyen un importante "laboratorio" para ensayar el comportamiento amoroso y aprender a apreciar el punto de vista de otras personas. Los pares y maestros también pueden ser modelos y reforzadores del comportamiento prosocial (Eisenberg, 1992; Eisenberg y Fabes, 1998).

Los progenitores estimulan el comportamiento prosocial cuando utilizan los métodos disciplinarios inductivos en lugar de las técnicas de afirmación del poder (Eisenberg y Fabes, 1998). Cuando Sarah tomó un dulce en una tienda, su padre no la sermoneó sobre la honestidad, no la golpeó ni hizo referencia a lo mala que había sido. En lugar de ello, le explicó cómo afectaría al dueño del lugar el que ella no hubiera pagado el dulce y la llevó allí de nuevo para devolverlo. Cuando ocurren tales incidentes los padres de Sarah le preguntan: "¿Cómo crees que se siente el señor Jones?" o "¿Cómo te sentirías si fueras el señor Jones?". En un estudio con 106 niños de 3 a 6 años, los progenitores de los más prosociales los disciplinaban utilizando las técnicas inductivas (C. H. Hart, DeWolf, Wozniak y Burts, 1992).

Los motivos del comportamiento altruista pueden cambiar a medida que los niños crecen y desarrollan un razonamiento moral más maduro (véanse capítulos 9 y 11). Los preescolares suelen presentar motivos egocéntricos, como el deseo de recibir elogios y evitar la desaprobación. Consideran los costos y los beneficios para sí mismos y piensan cómo les gustaría que los demás actuaran respecto a ellos. A medida que los niños se hacen mayores, sus motivos dejan de estar centrados en sí mismos. Ellos adoptan los estándares sociales de "ser buenos", los cuales eventualmente son internalizados en forma de principios y valores (Eisenberg y Fabes, 1998).

Las culturas varían en el grado en que propician el comportamiento prosocial. Las culturas tradicionales en las cuales las personas viven en grupos de familias extensas y el trabajo es compartido parecen inculcar más los valores prosociales que las culturas que enfatizan los logros individuales (Eisenberg y Fabes, 1998).



¿Por qué los niños ayudan o lastiman a otros y por qué desarrollan temores?

altruismo o comportamiento prosocial

Comportamiento que tiene por intención ayudar a otros sin esperar recompensas externas.

Considere lo siguiente...

1. En una sociedad en la que los "buenos samaritanos" son aplaudidos de los noticieros en los momentos de crisis...

2. En una sociedad en la que los "buenos samaritanos" son aplaudidos de los noticieros en los momentos de crisis...

Agresión

Un niño pequeño que arrebatara con rudeza un juguete a otro, por lo general está interesado en tomar el juguete y no en lastimar y dominar al otro niño. En esto consiste la **agresión instrumental**, o agresión utilizada como instrumento para alcanzar un objetivo, tipo más común de ofensa en la niñez temprana. Entre las edades de 2 y medio y 5 años, los niños luchan con frecuencia por los juguetes y el control del espacio. La agresión surge principalmente durante el juego social; los niños que más pelean también suelen ser los más sociables y competentes. De hecho, la capacidad de mostrar cierta agresión instrumental puede ser un paso necesario en el desarrollo social.

Entre los 2 y los 4 años de edad, a medida que desarrollan un mayor autocontrol y son más capaces de expresarse verbalmente y de esperar aquello que desean, los niños en general pasan de demostrar su agresión mediante golpes a hacerlo con palabras (Coie y Dodge, 1998). No obstante, las diferencias individuales persisten: los niños que con mayor frecuencia golpean o arrebatan los juguetes de otros niños a la edad de 2 años tienen mayor probabilidad de ser físicamente más agresivos a los 5 (Cummings, Iannotti y Zahn-Waxler, 1989). Después de los 6 o 7 años, la mayoría de los niños son menos agresivos, al tiempo que se tornan más colaboradores y enfáticos, menos egocéntricos y se comunican mejor. Ahora pueden colocarse en el lugar de otra persona, comprender por qué ésta puede estar actuando de cierto modo y desarrollar formas más positivas para relacionarse con ella. A medida que la agresión disminuye en general, aumenta proporcionalmente la **agresión hostil** —acción que tiene el propósito de hacer daño a otra persona— (véase capítulo 10). Algunos niños no aprenden a controlar la agresión; continúan siendo destructores y antisociales a lo largo de sus vidas (Coie y Dodge, 1998).

¿Son los niños más agresivos que las niñas? Como mencionamos previamente, muchos estudios señalan que sí. De hecho, se ha sugerido que la hormona masculina testosterona puede estar relacionada con el comportamiento agresivo. Desde los primeros meses, es más probable que los niños arrebatan las cosas a los demás. A medida que aprenden a hablar, es más posible que las niñas recurran a las palabras para protestar y solucionar los conflictos (Coie y Dodge, 1998).

Pese a ello, las niñas pueden ser más agresivas de lo que parecen; simplemente demuestran la agresividad en forma diferente (McNeilly-Choque, Hart, Robinson,

Nelson y Olsen, 1996). Los niños se involucran en la **agresión declarada**, sea ésta instrumental u hostil. La agresión declarada, física o verbal, está francamente dirigida contra su objetivo. Las niñas suelen practicar la **agresión relacional** (también denominada *disimulada, indirecta o psicológica*). Esta clase de agresión sutil consiste en deteriorar o interferir las relaciones, la reputación o el bienestar psicológico. Puede incluir la difusión de rumores, los sobrenombres, la supresión de la amistad o la exclusión de alguien de un grupo.

Fuentes y desencadenantes de la agresión ¿Cuáles son las fuentes de la agresión y qué la suprime? ¿Por qué algunos niños son más agresivos que otros?

Como mencionamos con anterioridad, la biología puede incidir de alguna manera. También el temperamento: los niños que son intensamente emocionales y tienen un escaso autocontrol suelen expresar su ira con agresividad (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuelas, 1994). La evidencia sugiere que la exposición a la violencia real o televisada puede desencadenar la agresión (véase capítulo 10).

Una relación temprana negativa con la madre es un elemento importante que puede interactuar con otros factores de riesgo como la baja condición socioeconómica y la condición de madre soltera. En los estudios longitudinales,

agresión instrumental

Comportamiento agresivo empleado como medio para alcanzar un objetivo.

agresión hostil

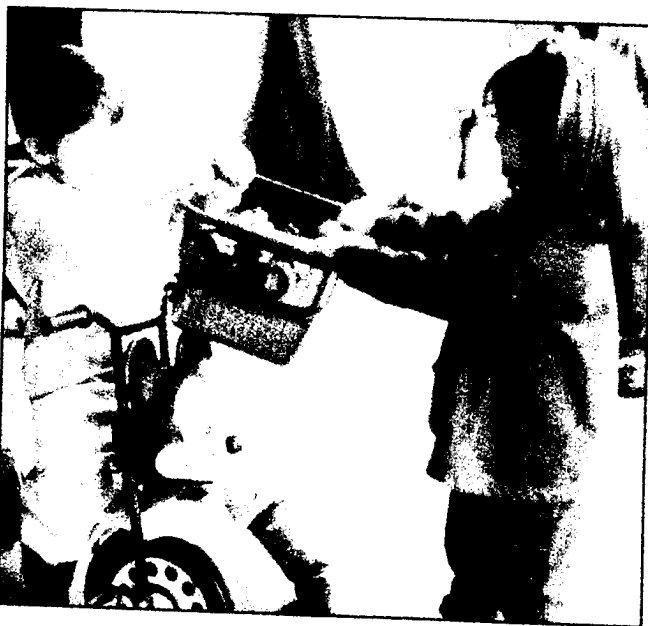
Comportamiento agresivo que tiene por intención lastimar a otra persona.

agresión declarada

Agresión abiertamente dirigida a su objetivo.

agresión relacional

Agresión orientada a deteriorar o interferir las relaciones, reputación o bienestar psicológico de otra persona; también denominada *disimulada, indirecta o psicológica*.



La clase de agresión implicada en una pelea por un juguete, sin intención de lastimar o dominar al otro niño, se conoce como **agresión instrumental**. Surge principalmente durante el juego social y casi siempre disminuye a medida que los niños aprenden a solicitar lo que desean.

un vínculo inseguro y la falta de calor materno y de afecto en la niñez han pronosticado la agresividad en la niñez temprana (Coe y Dodge, 1998).

Los padres de los niños que se convierten en antisociales a menudo olvidan reforzar el buen comportamiento y son duros y/o inconstantes al prohibir o castigar el mal comportamiento (Coe y Dodge, 1998). Los padres que se retractan cuando afrontan las exigencias coercitivas de los preescolares (como sollozar o gritar cuando son reprendidos por no irse a la cama) pueden reforzar la repetición del comportamiento indeseable (G. R. Patterson, 1995). Por otra parte, como hemos mencionado, el castigo severo, especialmente las palizas, puede ser contraproducente; los niños que son golpeados no sólo sufren frustración, dolor y humillación (lo cual puede incentivar la agresión) sino que además contemplan un comportamiento agresivo en un modelo adulto.

En un experimento clásico de aprendizaje social (Bandura, Ross y Ross, 1961), niños de 3 a 6 años observaron individualmente modelos de adultos entreteniéndose con juguetes. Un grupo experimental observó al adulto jugando tranquilamente. El modelo de un segundo grupo experimental comenzó a ensamblar juegos de fichas pero luego pasó el resto de la sesión de diez minutos golpeando, arrojando y pateando un muñeco inflable de tamaño real. El grupo de control no observó ningún modelo. Después de las sesiones, los niños (que se sentían ligeramente frustrados al contemplar juguetes con los cuales no les estaba permitido jugar) pasaron a otra sala de juegos. Aquellos que habían observado el modelo agresivo actuaron mucho más violentamente que los niños de los otros grupos, imitando muchas de las cosas que habían visto al modelo decir y hacer. Tanto los niños como las niñas fueron más firmemente influenciados por el modelo agresivo masculino que por el femenino. Los niños que habían estado con el modelo tranquilo presentaron menor agresividad que los del grupo de control. Este hallazgo sugiere que los progenitores pueden ser capaces de moderar los efectos de la frustración demostrando un comportamiento no agresivo ante sus hijos.

Influencia de la cultura ¿Cuánto influye la cultura sobre el comportamiento agresivo? Un equipo de investigación solicitó a 30 preescolares japoneses y 30 estadounidenses de clase media y alta de características muy similares que escogieran las soluciones ilustradas a situaciones o conflictos hipotéticos causantes de tensión (como que alguien les estropeará una torre de fichas, tener que dejar de jugar e irse a dormir, ser golpeado, escuchar a los padres discutir o pelear por un juego infantil). Además se les solicitó que representaran y completaran tales situaciones valiéndose de muñecos y juguetes. Los preescolares estadounidenses demostraron mayor ira, un comportamiento y lenguaje más agresivos y menor control de las emociones que los niños japoneses (Zahn-Waxler, Friedman, Cole, Mizuta y Hiruma, 1996).

Estos resultados concuerdan con los valores de la crianza de los niños en las dos culturas. En la japonesa, se considera que la ira y la agresión discrepan del énfasis otorgado a las relaciones armoniosas. Las madres japonesas tienen mayor probabilidad que las estadounidenses de disciplinar a sus hijos mediante el razonamiento y la inducción de la culpa, indicando cómo el comportamiento agresivo lastima a los demás. Las madres japonesas también demuestran firmemente su desaprobación cuando los niños no satisfacen los estándares de comportamiento. Sin embargo, la diferencia transcultural en cuanto a la ira y la agresividad de los niños fue significativa incluso independientemente del comportamiento de la madre, lo que sugiere que las diferencias temperamentales también pueden estar implicadas (Zahn-Waxler *et al.*, 1996).

De otro lado, un estudio correlacional con 207 niños rusos de 3 a 6 años de edad basado en los cuestionarios de los progenitores y en las calificaciones del comportamiento de los niños por parte de los maestros de preescolar, identificó muchas de las mismas influencias familiares sobre la agresión detectadas por los estudios de las culturas occidentales: la coerción de los progenitores y su falta de sensibilidad. La disciplina coercitiva (afirmación del poder) por uno de los padres estuvo asociada con una agresión evidente tanto en los niños como en las niñas (C. H. Hart, Nelson, Robinson, Olsen y McNeilly-Choque, 1998).

Considere lo siguiente.

Temor

Los temores pasajeros son comunes en la niñez temprana. Muchos niños de 2 a 4 años de edad temen a los animales, en especial a los perros. A los 6 años, posiblemente sienten miedo de la oscuridad. Otras causas comunes son las tormentas, los médicos y las criaturas imaginarias (DuPont, 1983; Stevenson-Hinde y Shouldice, 1996). La mayoría de tales temores desaparecen a medida que los niños crecen y pierden su sentido de indefensión.

Los temores de los niños menores se derivan principalmente de su vida bastante fantástica y de su tendencia a confundir la apariencia con la realidad. En ocasiones, sus imaginaciones llegan al punto de hacer que se preocupen por ser atacados por un león o ser abandonados. Existe mayor posibilidad de que estos niños se asusten por algo que luce aterrador, como el monstruo de una caricatura, que por algo capaz de hacer verdadero daño como una explosión nuclear, por ejemplo (Cantor, 1994). En general, los temores de los niños mayores son más realistas y autoevaluativos (por ejemplo, miedo a perder un examen), puesto que saben que están siendo evaluados por otros (Stevenson-Hinde y Shouldice, 1996; véase tabla 8-3).

Los temores pueden provenir de la experiencia personal (condicionamiento) o de las experiencias narradas por otros (Muris, Merckelbach y Collaris, 1997). Un preescolar cuya madre está enferma puede molestarle al escuchar la historia de la muerte de una madre, incluso si se trata de un animal. A menudo los miedos se derivan de las apreciaciones del peligro como la probabilidad de ser mordido por un perro o son desencadenados por eventos como cuando un niño que fue golpeado por un carro siente temor de cruzar la calle. Aquellos que han experimentado un terremoto, un secuestro u otro evento inquietante pueden temer que suceda de nuevo (Kolbert, 1994).

Los padres pueden ayudar a prevenir los temores de los niños inculcándoles una sensación de confianza y cautela normal sin ser demasiado protectores y superando sus propios temores irrales. Ellos pueden ayudar a un niño miedoso tranquilizándolo y expresando sus sentimientos con franqueza. La ridiculización ("¡No seas bebé!"), la coerción ("Toca el perrito, no va a morderte") y la persuasión lógica ("El oso más cercano está a 30 kilómetros de aquí, ¡encerrado en un zoológico!") no son útiles. Solo hasta la escuela primaria los niños pueden percatarse por sí mismos de que aquello a lo que temen no es real (Cantor, 1994).

También es posible ayudar a los niños a superar los temores mediante la *desensibilización sistemática*, una técnica terapéutica consistente en la exposición gra-

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ analizar cómo las influencias de los progenitores y otras más contribuyen al altruismo, la agresión y el temor?

Tabla 8-3 Temores infantiles

Edad	Temores
0 a 6 meses	Pérdida del apoyo, ruidos fuertes
7 a 12 meses	Extraños; alturas, objetos que aparecen subitamente, inesperados, amenazadores
1 año	Separación de un progenitor, baño, lesiones, extraños
2 años	Múltiples estímulos, como ruidos fuertes (aspiradoras, sirenas, alarmas, camiones y truenos), animales, habitaciones oscuras, separación de un progenitor, objetos o máquinas grandes, cambios en el entorno personal, pares desconocidos
3 años	Máscaras, oscuridad, animales, separación de un progenitor
4 años	Separación de un progenitor, animales, oscuridad, ruidos (incluyendo los nocturnos)
5 años	Animales, personas "malas", oscuridad, separación de un progenitor, lesiones corporales
6 años	Seres sobrenaturales (por ejemplo, fantasmas, brujas), lesiones corporales, truenos y relámpagos, oscuridad, dormir o quedarse solo, separación de un progenitor
7 a 8 años	Seres sobrenaturales, oscuridad, eventos noticiosos (por ejemplo, informes sobre la amenaza de una guerra nuclear o secuestros infantiles), quedarse solos, lesiones corporales
9 a 12 años	Exámenes escolares, desempeño académico, lesiones corporales, aspecto físico, truenos y relámpagos, muerte, oscuridad

Fuente. Adaptado de Morris y Kratochwill, 1983; Stevenson-Hinde y Shouldice, 1996.

dual a una situación u objeto a los que se teme. Ésta ha sido utilizada exitosamente para ayudar a los niños a vencer temores que incluyen desde serpientes hasta elevadores (Murphy y Bootzin, 1973; Sturges y Sturges, 1998).

Maltrato: abuso y negligencia

Aunque la mayoría de padres son cariñosos y dedicados, algunos no pueden o no asumen un conveniente cuidado de sus hijos mientras otros deliberadamente los lastiman o les dan muerte. El *maltrato*, ya sea perpetrado por los progenitores o por otras personas, consiste en arriesgar intencional y previsiblemente a un niño; éste toma varias formas específicas. En general, el *abuso* se refiere a la acción de infligir daño. La *negligencia* se relaciona con la inacción que conduce al daño. El **abuso físico** incluye las lesiones corporales ocasionadas por golpes, puños, patadas o quemaduras. La **negligencia** consiste en no satisfacer las necesidades básicas del niño como alimentación, vestido, atención médica, protección y supervisión. El **abuso sexual** es la actividad sexual que involucra a un niño con una persona mayor. El **maltrato emocional** incluye actos de abuso o negligencia que pueden ocasionar trastornos cognitivos, emocionales, mentales o del comportamiento (U.S. Department of Health and Human Services [USDHHS], 1999a). Puede implicar rechazo, intimidación, aislamiento, explotación, degradación, burla o la incapacidad para proporcionar apoyo emocional, amor y afecto. Cualquier forma de maltrato probablemente se acompaña de una o más de las restantes (Belsky, 1993).

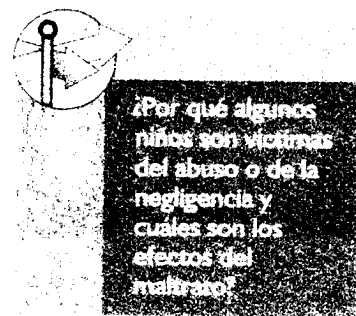
Maltrato: hechos y datos

El maltrato es ahora más reconocido que en el pasado, pero su incidencia sigue siendo difícil de determinar. El notable aumento de los casos y lesiones serias reportados desde 1976, cuando se recopilaron las primeras estadísticas nacionales, puede reflejar el incremento del maltrato así como un mayor reconocimiento e información del abuso y la negligencia o (lo que es más probable) de ambos factores.

El número reportado de niños víctimas de abuso y de negligencia en Estados Unidos ha disminuido ligeramente desde que alcanzó el máximo en 1993. Pese a ello, el número de casos investigados y confirmados por las agencias estatales de servicios de protección infantil en 1997 fue cercano a un millón y el número real bien puede haber sido considerablemente mayor (USDHHS, 1999c). Numerosos casos, si no la mayoría, nunca son informados a las agencias de protección y muchos de los reportados no son investigados (USDHHS, 1999a). Los niños y las familias a menudo se ven atrapados en medio de valores conflictivos: la protección de la seguridad de los niños frente a la preservación de las familias y al respeto de su privacidad. Muchos testimonios de maltrato nunca son confirmados y los adultos que son acusados de manera injusta sufren dolorosa e indebidamente. Por otra parte, muchos niños cuya precaria situación es conocida por las autoridades o vecinos son dejados en manos de progenitores abusivos o negligentes, a menudo con resultados fatales.

En 1996, 6 de cada 10 casos de maltrato reportados involucraban negligencia o maltrato emocional y aproximadamente uno de cada 4 implicaba abuso físico. La mayoría de casos de negligencia ocurren en las familias más pobres; sin embargo, la mayoría de progenitores con bajos ingresos, como la madre de Eva Duarte, no descuidan a sus hijos. No es fácil identificar el maltrato emocional; sus efectos pueden no manifestarse inmediatamente y ser difíciles de diferenciar de los signos de trastorno emocional y otros problemas del desarrollo (USDHHS, 1999a).

Las víctimas del abuso o la negligencia son niños de todas las edades, aunque más de la mitad tienen 7 años o menos y cerca de la cuarta parte son menores de 4 años (National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, 1997). Las niñas tienen una probabilidad tres veces mayor que los niños de sufrir un abuso sexual, mientras que es más posible que éstos sean víctimas de la negligencia emocional o resulten seriamente lesionados (Sedlak y Broadhurst, 1996). Las personas con mayor probabilidad de abusar o descuidar a un niño son sus propios progenitores (USDHHS, 1999a, 1999b).



abuso físico

Acción efectuada para poner en peligro a un niño, incluyendo una potencial lesión corporal.

negligencia

Incapacidad para satisfacer las necesidades básicas de un niño.

abuso sexual

Actividad sexual que involucra a un niño y a una persona mayor responsable de su cuidado.

maltrato emocional

Acción o inacción que pueden causar trastornos cognitivos, emocionales, mentales o del comportamiento.

El maltrato se ha convertido en una considerable causa de muerte entre los niños menores y, nuevamente, la incidencia total de tales defunciones se desconoce. Según una estimación, el maltrato fatal cobró más de 1,000 vidas en 1996, la mitad por abuso y la otra por negligencia. Tres de cada 4 víctimas eran menores de 4 años (USDHHS, 1999a). Con base en una revisión de todas las muertes de niños menores de 11 años en Carolina del Norte entre 1985 y 1994, se ha calculado que un número tres veces mayor de muertes infantiles oficialmente reportadas a nivel nacional (9,467 en oposición a 2,973) es consecuencia del abuso. En 63% de los casos en dicho estado, los padres biológicos fueron los perpetradores (Herman-Giddens *et al.*, 1999).

Factores contribuyentes: una perspectiva ecológica

¿Por qué los adultos lastiman o descuidan a sus hijos? ¿Los niños pertenecientes a qué clase de familias tienen mayor probabilidad de ser maltratados? ¿Cuáles son las características de los transgresores? ¿Qué otras influencias participan? Las respuestas no están claramente definidas (USDHHS, 1999a).

El maltrato por parte de los progenitores es síntoma de extrema perturbación en la crianza de los hijos, generalmente agravada por otros problemas familiares como la pobreza, el alcoholismo o el comportamiento antisocial. Un número desproporcionado de niños víctimas del abuso o la negligencia pertenecen a familias grandes, pobres o monoparentales, las cuales suelen estar bajo tensión y presentar dificultades para satisfacer las necesidades de los hijos (Sedlak y Broadhurst, 1996). Sin embargo, lo que empuja a un progenitor al extremo, puede no perturbar a otro. Observando el maltrato a través de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, podemos ver que el abuso y la negligencia reflejan la interacción de numerosos factores contribuyentes que involucran al niño, la familia, la comunidad y la sociedad en general (USDHHS, 1999a).

El niño en la familia Muchos abusadores son solitarios, infelices, ansiosos, depresivos, irascibles o agresivos. Suelen tener una baja autoestima, un deficiente control de los impulsos y carecer de habilidades de afrontamiento. Aproximadamente una tercera parte de estos progenitores fueron víctimas del abuso cuando niños (National Research Council [NRC], 1993b; Schmitt y Kempe, 1983; USDHHS, 1999a; Wolfe, 1985). El consumo de sustancias es un factor en por lo menos una tercera parte de los casos comprobados de abuso y negligencia (USDHHS, 1999a).

A diferencia de los progenitores negligentes, quienes tienden a ser apáticos, incompetentes, irresponsables o emocionalmente aislados (Wolfe, 1985), los padres abusadores están evidentemente compenetrados con el niño. A menudo privados de una adecuada paternidad ellos mismos, se disgustan exageradamente por comportamientos que la mayoría de progenitores aceptan como normales (J. R. Reid, Patterson y Loeber, 1982; Wolfe, 1985). El abuso puede comenzar cuando un padre que se siente ansioso, deprimido u hostil intenta controlar físicamente a un niño pero pierde el control y termina sacudiendo o golpeando al pequeño (USDHHS, 1999a). La probabilidad de maltrato aumenta cuando los hijos de personas que han vivido infancias problemáticas tienen un concepto pobre de sí mismas y consideran que las emociones negativas son difíciles de manejar, son particularmente necesitados o exigentes, lloran mucho o no obedecen (NRC, 1993b; J. R. Reid *et al.*, 1982; USDHHS, 1999a).

Los padres abusadores suelen tener problemas conyugales y pelear físicamente. Sus hogares casi siempre son desorganizados y experimentan eventos generadores de estrés con mayor frecuencia que otras familias (J. R. Reid *et al.*, 1982; Sedlak y Broadhurst, 1996). Muchos de estos progenitores se aíslan de los demás, lo que los deja sin tener a quién recurrir en momentos de tensión ni quién observe lo que está sucediendo.

Vecindario y respaldo social El mundo exterior puede crear un clima para la violencia familiar. La pobreza, el desempleo, la insatisfacción laboral, el aislamiento

social y la falta de asistencia para el cuidador primario se correlacionan estrechamente con el abuso infantil y conyugal. Sin embargo, ninguno de éstos constituye un factor determinante.

¿Qué convierte a un vecindario humilde en un lugar en el cual los niños tienen alta probabilidad de ser maltratados mientras otro de similar composición étnica e ingresos es más seguro? En un barrio pobre de Chicago, la proporción de niños muertos por maltrato (una muerte por cada 2,541 niños) fue aproximadamente dos veces mayor que la correspondiente a otro vecindario humilde. Los investigadores que entrevistaron a los líderes comunitarios encontraron una atmósfera deprimida en la comunidad donde el abuso era mayor. Allí reinaba la actividad criminal y las instituciones para los programas comunitarios eran oscuras y deprimentes. Se trataba de un medio con “una conspiración ecológica contra los niños” (Garbarino y Kostelny, 1993, p. 213). En el vecindario donde el abuso era menor, las personas describieron a su comunidad como un lugar pobre pero decente para vivir. Esbozaron la imagen de un vecindario con firmes redes de apoyo social, servicios comunitarios reconocidos y un fuerte liderazgo político. En una comunidad como ésta, es menos probable que ocurra el maltrato.

Valores y patrones culturales Dos factores culturales asociados con el abuso infantil son la violencia social y el castigo físico de los niños. En países como Japón, China y Tahiti, donde los crímenes violentos no son frecuentes y los niños rara vez son golpeados, el abuso infantil es raro (Celis, 1990).

En comparación, Estados Unidos es un país violento. El homicidio, el abuso conyugal y la violación son corrientes. Una orden emitida por la Corte Suprema en 1977 autorizando al personal escolar para golpear a los niños desobedientes aún continúa vigente, con ciertas limitaciones. Muchos estados todavía permiten el castigo físico en los colegios. Según una encuesta de Gallup realizada en 1995, más de 5% de los progenitores admite castigar a sus hijos en forma tan violenta que corresponde al abuso.

Efectos del maltrato

El maltrato puede producir consecuencias serias, no sólo físicas sino también emocionales, cognitivas y sociales. A menudo los niños maltratados hablan tardíamente (Coster, Gersten, Beeghly y Cicchetti, 1989). Tienen mayor probabilidad de repetir años escolares, desempeñarse deficientemente en las pruebas cognitivas y presentar problemas disciplinarios (Eckenrode, Laird y Doris, 1993). Con frecuencia, tienen apegos desorganizados o desorientados hacia sus progenitores (remítase al capítulo 5) y autoconceptos distorsionados y negativos. Privados de interacciones sociales positivas iniciales, no desarrollan habilidades sociales y tienen dificultad para hacer amigos (Price, 1996). La negligencia crónica durante la niñez temprana tiene efectos especialmente negativos sobre el posterior desempeño escolar, las relaciones sociales, la adaptabilidad y la solución de problemas (NRC, 1993b).

Los niños maltratados pueden llegar a ser excesivamente agresivos o retraídos (USDHHS, 1999a). Los menores víctimas del abuso sexual suelen ser temerosos, poco cooperadores, incapaces de responder adecuadamente a las invitaciones amistosas y en consecuencia gozar de menor aceptación que los demás niños (Coie y Dodge, 1998; Haskett y Kistner, 1991; Salzinger, Feldman, Hammer y Rosario, 1993).

Aunque la mayoría de niños víctimas del abuso no se convierten en delincuentes, criminales o enfermos mentales, éste hace más probable que esto ocurra (Dodge, Bates y Pettit, 1990; NRC, 1993b; Widom, 1989). Es posible que los adolescentes que fueron abusados cuando niños, reaccionen escapando de la casa, lo cual puede corresponder a una medida de autoprotección, o consuman drogas, lo que se aparta de tal objetivo (NCR, 1993b).

Las consecuencias del abuso sexual varían con la edad (véase tabla 8-4), pero el temor y la baja autoestima a menudo persisten hasta la adultez. Los mayores que fueron abusados sexualmente cuando niños, por lo general, son ansiosos, depresivos, irascibles u hostiles, no confían en las personas, se sienten aislados y estigma-

Tabla 8-4 Reacciones al abuso sexual relacionadas con el desarrollo

Edad	Síntomas más comunes
Preescolares	Ansiedad Pesadillas Comportamiento sexual inadecuado
Escolares	Temor Enfermedad mental Agresión Pesadillas Problemas escolares Hiperactividad Comportamiento regresivo
Adolescentes	Depresión Retraimiento, comportamiento suicida o autoagresivo Dolores físicos Actos ilegales Fugas Abuso de fármacos

Fuente: Adaptado de Kendall-Tackett, Williams y Finkelhor, 1993.

tizados, están sexualmente inadaptados (Browne y Finkelhor, 1986) y abusan del alcohol o las drogas (NRC, 1993b; USDHHS, 1999a).

El maltrato emocional es más sutil que el físico y sus efectos pueden ser más difíciles de superar. Se ha asociado con mentiras, robos, baja autoestima, desajuste emocional, dependencia, logros insuficientes, depresión, agresión, trastornos del aprendizaje, homicidio y suicidio así como con ansiedad psicológica posterior (S. N. Hart y Brassard, 1987).

Pese a ello, muchos niños maltratados presentan una notable elasticidad, especialmente si han logrado desarrollar un apego hacia una persona que los apoya (Egeland y Sroufe, 1981). Una inteligencia superior al promedio, mayores habilidades cognitivas y una autoestima elevada aparentemente resultan útiles. También es importante la interpretación del niño sobre el abuso y la negligencia. Aquellos que los consideran consecuencia de las debilidades o frustraciones de sus progenitores parecen afrontarlos mejor que quienes los asumen como un rechazo de parte de sus padres (Garmezy, Masten y Tellegen, 1984; Zimrin, 1986).

Creer para convertirse en abusador dista mucho de ser un resultado inevitable de haber sido víctima del abuso cuando niño (Kaufman y Zigler, 1987; USDHHS, 1999a). Los niños abusados que se convierten en progenitores *no* abusadores probablemente han contado con alguien a quien podían solicitar ayuda, han recibido terapia y han tenido relaciones conyugales o amorosas adecuadas. Es posible que hayan sido víctimas del abuso por parte de uno de sus progenitores y que hayan tenido una amorosa relación de apoyo con el otro (Egeland, Jacobvitz y Sroufe, 1988; Kaufman y Zigler, 1987; NRC, 1993b).

Ayudas para las familias en dificultades o riesgo

Dado que el maltrato es un problema en el que intervienen múltiples factores, éste precisa numerosas soluciones. La prevención comunitaria eficaz y las estrategias de intervención deben ser completas, estar basadas en el vecindario, centradas en la protección de los niños y orientadas hacia fortalecer a las familias si es posible y apartar a los niños en caso necesario (USDHHS, 1999a).

Algunos programas para la prevención del abuso enseñan habilidades básicas para los padres (USDHHS, 1999a; Wolfe, Edwards, Manion y Koverola, 1988). Otros ofrecen guarderías subsidiadas, amas de casa voluntarias, visitantes domiciliarios y "hogares de descanso" temporales o "padres consoladores" que ocasionalmente asumen la responsabilidad.



Esta voluntaria emplea las muñecas para ayudar a los niños menores a comprender que ellos tienen el control sobre su cuerpo y no deben permitir que nadie, ni siquiera amigos o miembros de la familia, los toquen. Tales programas para la prevención del abuso sexual precisan una sutil línea divisoria entre advertir a los niños sobre el peligro y atemorizarlos o apartarlos de un afecto adecuado.

Una forma de suspender el maltrato que ya está ocurriendo consiste en tratar a los abusadores como criminales; las personas arrestadas por violencia doméstica tienen menor probabilidad de repetir la ofensa (Bouza, 1990; Sherman y Berk, 1984). Entre los servicios para los niños y adultos víctimas del abuso están los refugios, la educación para los progenitores y la terapia. Parents Anonymous y otras organizaciones ofrecen grupos de apoyo confidenciales y gratuitos. Los niños abusados pueden recibir tratamiento con juegos o arte y ser cuidados en un entorno terapéutico. En las comunidades donde el abuso o la negligencia son corrientes, los programas escolares pueden resultar eficaces.

Cuando las autoridades apartan a los niños de sus casas, la alternativa habitual son los hogares temporales, los cuales han aumentado desde 1980. Esta medida tiene por objeto retirar al niño del peligro inmediato pero a menudo es inestable, puede convertirse también en una situación de abuso y alejar más al niño de su familia. Aunque se trata de una medida temporal, de emergencia, en algunas ciudades la estancia promedio es de 5 años con diversas ubicaciones en distintos hogares (NRC, 1993b).

La sociedad debe encontrar soluciones más eficaces para la difícil situación de los niños víctimas del abuso o la negligencia. Sin ayuda, frecuentemente los niños maltratados crecen presentando serios problemas que implican un gran costo para sí mismos y para la sociedad y pueden continuar el ciclo del maltrato cuando tengan sus propios hijos.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

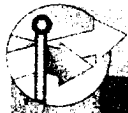
- ✓ definir cuatro tipos de abuso infantil y negligencia?
- ✓ analizar la incidencia del maltrato y explicar por qué es difícil medirlo?
- ✓ identificar los factores relacionados con el niño, la familia, el vecindario y la sociedad en general?
- ✓ mencionar ejemplos de los efectos del abuso y la negligencia para con los niños?
- ✓ describir las formas de prevenir o interrumpir el maltrato y ayudar a sus víctimas?

Relaciones con otros niños

Aunque las personas más importantes en el mundo para los niños pequeños son los adultos que cuidan de ellos, las relaciones con los hermanos y compañeros de juego son cada vez más importantes durante la niñez temprana. Prácticamente todas las actividades características y aspectos de la personalidad a esta edad, desde el desarrollo del género hasta el comportamiento prosocial o agresivo incluyen a otros pequeños. Las relaciones con los hermanos y pares constituyen una vara de medición de la **autoeficiencia**, el creciente sentido de capacidad para dominar los desafíos y alcanzar las metas por parte de los niños. Competiendo y comparándose con otros, ellos pueden comprobar sus habilidades físicas, sociales, cognitivas y lingüísticas y obtener un sentido más realista del sí mismos (Bandura, 1994).

autoeficiencia

Sentido de la capacidad para dominar los desafíos y alcanzar las metas.



¿Cómo se relacionan los niños que tienen (o no) hermanos?

Hermanos, o ausencia de éstos

Los lazos entre hermanos y hermanas a menudo establecen el escenario para las relaciones posteriores. Analicemos las relaciones entre hermanos y luego a los niños que crecen sin ellos.

Hermanos y hermanas

"¡Es mío!"

"¡No, es mío!"

"¡Pero yo estaba jugando con él primero!"

Las disputas más tempranas, frecuentes e intensas entre los hermanos se deben a los derechos de propiedad –quién posee un juguete o tiene derecho a jugar con él– y algunas de éstas llegan a ser tan serias que deben intervenir los padres o cuidadores. Aunque los exasperados adultos pueden no verlo de ese modo, las disputas entre hermanos y sus acuerdos pueden considerarse oportunidades de socialización en las cuales los niños aprenden a experimentar los principios morales, aunque es posible que tales principios no correspondan a los obedecidos por los adultos.

Entre 40 parejas de hermanos de 2 y 4 años, las disputas por la propiedad surgieron aproximadamente cada 15 minutos en promedio durante un periodo de observación de 9 horas. Incluso los niños de 2 años y medio de edad discutieron basados en principios claros: el derecho de un propietario a un juguete debía prevalecer sobre aquel que estaba utilizándolo en el momento, pero cuando se trataba de una propiedad común (como ocurrió aproximadamente en la mitad de las peleas), el poseedor debía obtener los derechos de exclusividad. Los progenitores, por otra parte, no favorecieron claramente las pretensiones basadas en la posesión o propiedad sino que tendieron más a destacar el compartir y evitar los daños o a sugerir objetos de juego alternos (Ross, 1996).

Pese a la frecuencia del conflicto, la rivalidad entre hermanos *no* constituye el principal patrón entre hermanos y hermanas temprano en la vida. Aunque hay cierto antagonismo, también existen el afecto, el interés, la compañía y la influencia. Las observaciones que se prolongaron durante tres años y medio y que comenzaron cuando los hermanos menores tenían un año y medio de edad y los mayores entre 3 y 4 y medio, descubrieron que los comportamientos prosociales y orientados hacia el juego eran más comunes que la rivalidad, la hostilidad y la competencia (Abramovitch, Corter y Lando, 1979; Abramovitch, Corter, Pepler y Stanhope, 1986; Abramovitch, Pepler y Corter, 1982). Los hermanos mayores iniciaron más el comportamiento tanto amistoso como enemistoso; los menores generalmente imitaron a los mayores. Los hermanos se relacionaron mejor cuando su madre no se encontraba presente (las peleas pueden ser un llamado para obtener la atención de los progenitores). A medida que los niños más pequeños se aproximaban a su quinto cumpleaños, sus hermanos fueron menos físicos y más verbales tanto para demostrar la agresión (mediante órdenes, insultos, amenazas, chismes, acusaciones, sobornos y bromas) como para demostrar interés y afecto (por medio de cumplidos y consuelo más que de abrazos y besos).

Por lo menos uno de los hallazgos de esta investigación se ha repetido en numerosos estudios: los hermanos del mismo sexo, particularmente las niñas, son más cercanos y juegan juntos con mayor tranquilidad que las parejas de distinto sexo (Kier y Lewis, 1998). La calidad de las relaciones con los hermanos y hermanas a menudo se preserva en las relaciones con otros niños; un niño agresivo con sus hermanos probablemente también lo será con sus amigos. Sin embargo, un niño dominado por un hermano mayor puede ser capaz de asumir un papel dominante con un compañero de juego. Por lo general, los niños son más prosociales y alegres con sus compañeros que con sus hermanos (Abramovitch *et al.*, 1986).

El hijo único

Las personas a menudo piensan que los hijos únicos son malcriados, egoístas, solitarios o desadaptados, pero la investigación no confirma este estereotipo. De acuerdo

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ explicar cómo la resolución de las disputas entre hermanos contribuye a la socialización?
- ✓ señalar de qué manera el orden de nacimiento y el género afectan los patrones característicos de interacción entre los hermanos?



Para controlar la explosión demográfica, la República de China estableció en 1979 una política oficial consistente en limitar a uno el número de hijos por familia. Además de las campañas publicitarias y de los incentivos (vivienda, dinero, cuidado de los niños, atención médica y preferencia en los cupos escolares) para incitar un acatamiento voluntario, se han realizado millones de abortos y esterilizaciones espontáneas. Las personas que han procreado sin obtener primero una autorización afrontaron multas y la pérdida de sus trabajos. En 1985, por lo menos 8 de cada 10 jóvenes parejas urbanas y la mitad de las residentes en áreas rurales tenía un solo hijo (Yang, Ollendick, Dong, Xia y Lin, 1995) y en 1997 el crecimiento calculado de la población nacional se mantenía constante un poco por encima de 1%, dentro del objetivo de los estrategas.

Actualmente la política del hijo único se cumple en forma irregular. El crecimiento económico está ejerciendo un control natural en el tamaño de la familia y también permitiendo que las familias que deseen un segundo hijo paguen la multa (Faison, 1997). Hoy en día, la State Family Planning Commission ha prohibido las esterilizaciones y los abortos obligatorios y ha comenzado a optar por un sistema más permisivo y amable que hace énfasis en la educación, la elección de la anticoncepción y el cobro de impuestos elevados a las familias que tienen más de un hijo. En un pequeño pero creciente número de condados, se han eliminado las cuotas fijas y los requisitos para la autorización (Rosenthal, 1998).

No obstante, en muchas ciudades chinas los salones de clase de kinder y primaria están casi completamente ocupados por niños que no tienen hermanos ni hermanas. Esta situación señala un gran cambio en la sociedad china, en la cual los recién casados eran tradicionalmente felicitados con el deseo de tener "cientos de hijos y miles de nietos". ¿Qué clase de futuros pobladores están criando los chinos?

La investigación previa sugería que los hijos únicos eran más egocéntricos, menos persistentes y cooperadores y menos queridos que los niños que tienen hermanos (Jiao, Ji y Jing, 1986). Sin embargo, la investigación más reciente contradice estos hallazgos. Entre 4,000 niños de tercero y sexto grado residentes en distritos urbanos y rurales, fueron escasas las diferencias de personalidad entre los hijos únicos y aquellos con hermanos, calificados por sus progenitores, profesores, pares y por los mismos niños. En cuanto a logros académicos y crecimiento físico, los hijos únicos se desempeñaron igual o mejor que los que tenían hermanos (Falbo y Poston, 1993). Una revisión de la literatura no encontró diferencias significativas respecto a los problemas del comportamiento; el pequeño número de problemas severos que

aparecieron en los hijos únicos fue atribuido a la exagerada indulgencia y protección de los padres (Tao, 1998).

De hecho, los hijos únicos parecen tener ahora una nueva ventaja psicológica en China. Cuando 731 niños y adolescentes urbanos respondieron los cuestionarios, aquellos que tenían hermanos informaron sentir mayores niveles de temor, ansiedad y depresión que los hijos únicos, independientemente de su edad y sexo. En apariencia, los niños con hermanos se encuentran menos adaptados a una sociedad que favorece y gratifica a los hijos únicos (Yang *et al.*, 1995).

Los hijos únicos también parecen tener un mejor desempeño cognitivo. Un estudio aleatorio realizado en colegios de Beijing (Jiao, Ji y Jing, 1996) descubrió que los hijos únicos superaron a sus compañeros de primer grado que tenían hermanos en cuanto a la memoria, el lenguaje y las habilidades matemáticas. Este hallazgo puede reflejar tanto la mayor atención y estimulación que los padres brindan a un bebé que saben será su primero y último, como las esperanzas y expectativas que tienen de él. Los niños de quinto grado, nacidos antes que la política del hijo único fuera firmemente exigida –y cuyos padres pueden haber originalmente planeado una familia más numerosa– no mostraron una pronunciada ventaja cognitiva.

Ambos estudios emplearon muestras urbanas. La investigación adicional permitirá revelar si los hallazgos persisten en las áreas rurales y las ciudades pequeñas donde los niños con hermanos son más numerosos y si los hijos únicos conservan su superioridad cognitiva a medida que avanzan en el colegio.

La política de población de China tiene implicaciones más amplias. Si tiene éxito, la mayoría de chinos eventualmente carecerá de tías, tíos, sobrinos, sobrinas y primos, además de hermanos. El modo como esto afectará a los individuos, las familias y la sociedad es algo difícil de establecer.

Una pregunta más siniestra es la siguiente: ¿Qué sucedió con las niñas? El censo de 1990 sugiere que 5% de las niñas nacidas en China (cerca de medio millón de los nacidos vivos cada año) ha desaparecido. Se sospecha que muchos progenitores, al serles permitido un único hijo, hicieron que les dieran muerte o las dejaron morir por negligencia para permitirse la posibilidad de tener y criar hijos varones, más preciados. Una explicación más benévola es que estas niñas fueron escondidas y criadas en secreto para evadir la política del hijo único (Kristof, 1991, 1993). En cualquier caso, la política del hijo único en China parece tener derivaciones que sus estrategias pueden no haber considerado y la preocupación relacionada con estos efectos imprévistos puede constituir un factor en el actual debilitamiento de la exigencia.

con el análisis de 115 estudios con niños de diversas edades y circunstancias, los hijos únicos tienen un desempeño similar (Falbo y Polit, 1986; Polit y Falbo, 1987). En cuanto a los logros ocupacionales y académicos y a la inteligencia, éstos superan a los niños que tienen hermanos. Los hijos únicos generalmente son más maduros y motivados y tienen mayor autoestima. Sin embargo, no difieren en cuanto a la adaptación general o sociabilidad. Quizá estos niños se desempeñan mejor porque sus padres pasan mayor tiempo con ellos y les prestan más atención, hablan fre-

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ comparar el desarrollo de los hijos únicos con el de los niños que tienen hermanos?

cuentemente con ellos, realizan juntos numerosas actividades y esperan más de sus hijos.

La investigación en China, donde se exige a las familias tener un solo hijo, ha arrojado estimulantes hallazgos sobre los hijos únicos (véase sección 8-2).

Compañeros de juego y amigos

Los niños pequeños juegan uno al lado de otro pero sólo a los 3 años de edad comienzan a tener amigos. A través de la amistad y de las interacciones con compañeros de juego más casuales, aprenden a relacionarse con los demás. Ellos descubren que el camino para conseguir un amigo es serlo. Aprender a solucionar los problemas en las relaciones, a ponerse en el lugar de otra persona, a observar los modelos de diversas clases de comportamiento, los valores morales y las normas relacionadas con el papel de los géneros y a practicar los papeles adultos.

Selección de los compañeros de juego y amigos

Los niños en edad preescolar son meticulosos respecto a sus compañeros de juego. Generalmente no sólo les agrada jugar con niños de su propia edad y sexo, sino que además son bastante selectivos en cuanto a los niños con quienes juegan. En los salones de clase, suelen pasar la mayor parte de su tiempo con pocos niños, casi siempre aquellos con los cuales han tenido experiencias previas positivas y cuyo comportamiento es similar al suyo. Los niños que con frecuencia disfrutaban juntos estas experiencias tienen mayor probabilidad de convertirse en amigos (Rubin *et al.*, 1998; Snyder *et al.*, 1996). Aproximadamente 3 de cada 4 preescolares sostienen tales amistades mutuas (Hartup y Stevens, 1999).

Los rasgos que los niños menores buscan en un compañero de juego son similares a los que desean en un amigo (C. H. Hart *et al.*, 1992). En un estudio, niños de 4 a 7 años de edad calificaron como las características más importantes de sus amistades realizar cosas juntos, sentir agrado y cariño entre sí, compartir y ayudarse uno a otro, y en menor proporción, vivir cerca o asistir al mismo colegio. Los niños menores otorgaron una calificación superior a rasgos físicos, como el aspecto y el tamaño, que los niños mayores e inferior al afecto y el apoyo (Furman y Bierman, 1983). Los preescolares prefieren los compañeros de juego prosociales (C. H. Hart *et al.*, 1992). Ellos rechazan a los niños conflictivos, exigentes, entrometidos o agresivos e ignoran a los tímidos, retraídos o indecisos (Ramsey y Lasquade, 1996; Roopnarine y Honig, 1985).

Los preescolares y los niños de kinder que agradan a los demás y aquellos calificados por sus padres y profesores como socialmente competentes, por lo general, manejan la ira en forma adecuada. Ellos responden directamente, minimizan el conflicto y conservan las relaciones. Evitan los insultos y las amenazas. Los niños poco populares suelen devolver los golpes o murmurar (Fabes y Eisenberg, 1992).

Sin embargo, no todos los niños que no tienen compañeros de juego presentan una deficiente adaptación social. Entre 567 niños de kinder, cerca de 2 de cada 3 socialmente aislados fueron calificados (mediante observación directa, cuestionarios diligenciados por los profesores y entrevistas a los compañeros de clase) como social y cognitivamente competentes; ellos sencillamente preferían jugar solos (Harrist, Zain, Bates, Dodge y Pettit, 1997).

Características y efectos de la amistad

Los preescolares actúan en forma diferente con sus amigos y con otros niños. Con ellos tienen interacciones más positivas y prosociales pero también más discusiones y peleas (Rubin *et al.*, 1998). Los niños pueden enojarse de igual modo con un amigo que con alguien que les desagrada, pero es más probable que con el primero controlen su ira y la expresen constructivamente (Fabes, Eisenberg, Smith y Murphy, 1996).



¿De qué modo escogen los niños a sus compañeros y amigos y por qué algunos son más populares que otros?



Los niños aprenden que es importante ser amigos para tener amigos.

Las amistades son más satisfactorias, y tienen mayor posibilidad de perdurar, cuando los niños consideran que son relativamente armoniosas y que reconocen su valor propio. Ser capaces de confiar en sus amigos y obtener su ayuda es menos importante a esta edad que posteriormente (Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1996)

Los niños que tienen amigos disfrutaban más el colegio (Ladd y Hart, 1992). Entre 125 niños de kinder, quienes tenían amigos en su salón de clase al ingresar en agosto se sintieron más a gusto en el colegio al cabo de dos meses y aquellos que conservaron tales amistades continuaron sintiendo igual agrado el mes de mayo siguiente. Los niños cuyas amistades son fuente de ayuda y autovalidación son más felices, tienen actitudes más positivas hacia la institución y sienten que pueden recurrir a sus amigos cuando necesitan apoyo (Ladd *et al.*, 1996).

Crianza y popularidad

Los estilos y las prácticas de crianza pueden influenciar las relaciones entre los pares. Los niños populares generalmente tienen relaciones cálidas y positivas con ambos progenitores. Es posible que éstos sean democráticos y que sus hijos sean asertivos y colaboradores (Isley, O'Neil y Parke, 1996; Kochanska, 1992; Roopnarine y Honig, 1985). Los niños que tienen vínculos inseguros o cuyos padres son severos, negligentes o depresivos o tienen matrimonios conflictivos, corren el riesgo de desarrollar patrones sociales y emocionales desagradables y de ser rechazados por sus pares (Rubin *et al.*, 1998). Las relaciones negativas entre madre e hija y padre e hijo pueden ser especialmente perjudiciales puesto que sirven como modelo para las interacciones con los pares del mismo sexo (Isley *et al.*, 1996).

Los niños cuyos padres se basan en la disciplina de la afirmación del poder suelen utilizar tácticas coercitivas en las relaciones con sus pares; aquellos cuyos progenitores recurren al razonamiento participativo tienen mayor probabilidad de resolver de igual modo los conflictos con sus pares (Crockenberg y Lourie, 1996). Los niños cuyos progenitores comunican claramente su desaprobación en lugar de hacerlo con ira y tienen firmes sentimientos positivos, son más prosociales, menos agresivos y gozan de mayor aceptación (Boyum y Parke, 1995). Aquellos cuyo juego físico con sus padres –por ambas partes– está caracterizado por malas caras, gemidos, ira, bromas, desaires o aburrimiento, suelen compartir menos que otros niños, ser verbal y físicamente más agresivos y evitar el contacto social (Carson y Parke, 1996).

Ayudas para los niños en las relaciones con sus pares

Los adultos pueden ayudar a los niños menores a relacionarse con sus pares haciendo que se reúnan con otros niños, supervisando su juego y sugiriendo estrategias para acercarse a otros pequeños.

Los niños cuyos padres organizan sesiones de juego para ellos tienen más compañeros, los ven con mayor frecuencia e inician por sí mismos los encuentros (Ladd y Colter, 1988; Ladd y Hart, 1992). También son generalmente más extrovertidos y colaboradores en el kinder. Al organizar y supervisar las sesiones de juego, los progenitores promueven el comportamiento prosocial y la sociabilidad, pues animan a los niños a pensar acerca de las necesidades y deseos de sus invitados. Dado que los niños que se comportan prosocialmente suelen ser más populares, tal orientación puede tener consecuencias a largo plazo (Ladd y Hart, 1992).

Otras estrategias útiles son realizar un esfuerzo especial para encontrar un grupo de juego para aquellos niños pequeños que no tienen frecuentemente la oportunidad de estar en compañía de otros; animar a los “solitarios” a jugar con otros en igualdad de condiciones o en un pequeño grupo de dos o tres niños o al lado de otros inicialmente; elogiar las señales de empatía e interés; y enseñar de manera indirecta las habilidades de la amistad mediante representaciones dramáticas con títeres o actuaciones y libros sobre animales y niños que aprenden a hacer amigos (Ramsey y Lasquade, 1996; Roopnarine y Honig, 1985).

Dado que los preescolares responden a los pares con base en las experiencias pasadas, es importante ayudar a los niños a aprender estrategias efectivas antes de

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ explicar de qué manera los preescolares escogen sus compañeros de juego y amigos y cómo se comportan con ellos y se benefician de las amistades?
- ✓ analizar de qué modo las relaciones en el hogar pueden influenciar las relaciones con los pares?

que sean catalogados como extraños (Ramsey y Lasquade, 1996). Si ya ha ocurrido así, el cambio en el comportamiento del niño puede no ser útil a menos que se haga algo por modificar el concepto que otros niños tienen de él, o encontrar un nuevo grupo de niños para que el pequeño se asocie con ellos (Snyder *et al.*, 1996).

Las relaciones entre los pares se tornan aun más importantes durante la niñez intermedia, según analizaremos en los capítulos 9 y 10.

Resumen

El yo en desarrollo

Guía 1. ¿Cómo se desarrolla el autoconcepto durante la niñez temprana y de qué manera progresan los niños en la comprensión de sus emociones?

- El **autoconcepto** sufre un cambio importante en la niñez temprana. Según los neopiagetianos, la **autodefinición** pasa de las **representaciones únicas** a las **relaciones de representación**. Los niños pequeños no pueden reconocer la diferencia entre el **yo real** y el **yo ideal**.
- La comprensión de las emociones dirigidas hacia el yo y de las emociones simultáneas se desarrolla gradualmente durante la niñez temprana.

Guía 2. ¿Cómo desarrollan los niños la iniciativa y la autoestima?

- De acuerdo con Erikson, la principal crisis del desarrollo de la niñez temprana es la **iniciativa frente a la culpa**. La resolución exitosa de este conflicto da como resultado la "virtud" del **propósito**.
- La **autoestima** en la niñez temprana tiende a ser global e ilusoria, reflejando la aprobación de los adultos. Si la autoestima depende del éxito, los niños pueden desarrollar un patrón de "indefensión" en su pensamiento y comportamiento.

Género

Guía 3. ¿De qué forma se percatan los niños y las niñas del significado de género y cómo se explican las diferencias del comportamiento entre los sexos?

- La **identidad de género** es un aspecto importante del concepto del yo en desarrollo.
- La principal diferencia de género en la niñez temprana es la mayor agresividad de los varones. Algunas diferencias cognitivas aparecen temprano; otras sólo lo hacen hasta la preadolescencia o posteriormente.
- Los niños aprenden los **papeles de género** a edad temprana por medio de la **tipificación de género**. Los **estereotipos de género** alcanzan el máximo durante los años preescolares.
- Cuatro perspectivas importantes del desarrollo de género son los enfoques biológico, psicoanalítico, cognitivo y de socialización.
- La evidencia de la desigualdad en el tamaño cerebral y la actividad hormonal prenatal sugiere que ciertas diferencias de género pueden tener una base biológica.
- En la teoría freudiana, el niño desarrolla la identidad de género a través de la **identificación** con el progenitor del mismo sexo tras abandonar el deseo de poseer al otro.
- La teoría del desarrollo cognitivo sostiene que la identidad de género se desarrolla pensando en la experiencia.

Según Kohlberg, la **constancia de género** conduce a la adquisición de los papeles sexuales.

- La **teoría del esquema de género** sostiene que los niños organizan su concepto del género y del comportamiento relacionado con éste a partir de la información sobre cómo son y qué hacen los hombres y las mujeres de su cultura.
- De acuerdo con la teoría social cognitiva, los niños aprenden los papeles de género por medio de la socialización, la cual incluye la observación de modelos, el reforzamiento del comportamiento adecuado para el género y la internalización de los estándares. Los progenitores, los pares y los medios de comunicación influyen en su tipificación.

Juego

Guía 4. ¿Cómo juegan los preescolares y de qué modo contribuye el juego al desarrollo y lo refleja?

- El juego produce muchos beneficios físicos, cognitivos y psicosociales. Los cambios en las clases de juegos en los que participan los niños reflejan su desarrollo cognitivo y social.
- De acuerdo con Piaget y Smilansky, los niños progresan cognitivamente desde el **juego funcional** al **constructivo**, el **juego de simulación** y posteriormente a juegos formales con reglas. El juego de la simulación es cada vez más común durante la niñez temprana y ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales y cognitivas. El juego rudo también comienza durante esta etapa.
- De acuerdo con Parten, el juego se torna más social en la niñez temprana. Sin embargo, la investigación posterior ha descubierto que el juego no social no necesariamente es inmaduro, dependiendo de lo que los niños hacen cuando juegan.
- Los niños prefieren jugar con otros de su mismo sexo (y lo hacen más socialmente).
- Tanto el aspecto cognitivo como social del juego están influenciados por los ambientes culturalmente aprobados que los adultos crean para los niños.

Crianza

Guía 5. ¿Qué formas de disciplina emplean los progenitores y cómo influyen sobre el desarrollo sus estilos y prácticas de crianza?

- La **disciplina** puede ser una poderosa herramienta para la socialización.
- Tanto el refuerzo positivo como el castigo prudentemente administrado pueden ser adecuados instrumentos de disciplina dentro del contexto de una relación positiva entre padre e hijo.

- La **afirmación del poder**, las **técnicas inductivas** y la **privación del amor** pueden resultar eficaces en ciertas situaciones. La disciplina basada en la inducción generalmente constituye la manera más conveniente mientras que la afirmación del poder es la menos eficaz para promover la internalización de los estándares de los progenitores. Las palizas pueden tener consecuencias negativas.
- Baumrind identificó tres estilos en la crianza de los niños: **autoritario**, **permisivo** y **democrático**. De acuerdo con gran parte de la investigación, los progenitores democráticos suelen criar hijos más competentes. Estas categorías y resultados pueden ser engañosos cuando se aplican a ciertas culturas o grupos socioeconómicos.
- El conflicto familiar puede utilizarse para ayudar a los niños a aprender las reglas y estándares del comportamiento y a negociar las habilidades.

Guía 6. ¿Por qué los niños ayudan o lastiman a otros y por qué desarrollan temores?

- Las raíces del **altruismo** o **comportamiento prosocial** aparecen pronto y pueden cultivarse siguiendo el ejemplo de los progenitores y su estímulo.
- La **agresión instrumental** –primero física y luego verbal– constituye la forma más común de agresión en la niñez temprana. La mayoría de los niños se tornan menos agresivos después de los 6 o 7 años de edad. Sin embargo, la proporción de **agresión hostil** aumenta. Los niños suelen practicar la **agresión declarada** mientras las niñas recurren a la **agresión relacional**.
- Los niños preescolares presentan temores temporales a objetos y eventos reales e imaginarios; los temores de los niños mayores tienden a ser más realistas. Algunos miedos pueden ser superados mediante la desensibilización sistemática.

Guía 7. ¿Por qué algunos niños son víctimas del abuso o de la negligencia y cuáles son los efectos del maltrato?

- La incidencia del maltrato infantil ha aumentado considerablemente a partir de 1970 y el número real de casos puede ser mucho mayor que el reportado.

- El maltrato incluye **abuso físico**, **negligencia**, **abuso sexual** y **maltrato emocional**. Puede tener graves efectos a largo plazo.
- Las características del abusador, la víctima, la familia, la comunidad y la cultura en general contribuyen todas al abuso y al descuido de los niños.
- El maltrato puede interferir con el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social y sus efectos pueden persistir hasta la edad adulta. No obstante, muchos niños maltratados muestran una considerable flexibilidad.

Relaciones con otros niños

Guía 8. ¿Cómo se relacionan los niños que tienen (o no) hermanos?

- Las relaciones con los hermanos y los pares contribuyen a la **autoeficiencia**.
- Gran parte de las interacciones con los hermanos son positivas. Los mayores en general inician las actividades y los menores los imitan. Los hermanos del mismo sexo, en especial las niñas, se relacionan mejor. Todos suelen resolver sus disputas basados en principios morales, aunque éstos no necesariamente corresponden a los utilizados por los adultos.
- La clase de relación que los niños tienen con sus hermanos a menudo se preserva en las relaciones con otros pares.
- Los hijos únicos parecen desarrollarse cuando menos de manera tan aceptable como quienes tienen hermanos.

Guía 9. ¿De qué modo escogen los niños a sus compañeros y amigos y por qué algunos son más populares que otros?

- Los preescolares escogen compañeros y amigos similares a ellos. Los niños agresivos gozan de menor popularidad que los prosociales.
- Los amigos tienen más interacciones positivas y negativas que otros compañeros de juego.
- Las actitudes de los progenitores pueden afectar la competencia social de los niños con sus pares.

Términos clave

autoconcepto (281)
 autodefinition (281)
 representaciones únicas (282)
 yo real (282)
 yo ideal (282)
 relaciones de representación (282)
 iniciativa frente a la culpa (284)
 autoestima (285)
 identidad de género (286)
 papeles de género (287)
 tipificación de género (287)
 estereotipos de género (287)

identificación (289)
 constancia de género (290)
 teoría del esquema de género (290)
 juego funcional (295)
 juego constructivo (295)
 juego de simulación (295)
 disciplina (298)
 afirmación del poder (299)
 técnicas inductivas (299)
 privación del amor (299)
 autoritario (300)
 permisivo (300)

democrático (300)
 altruismo o comportamiento prosocial (303)
 agresión instrumental (304)
 agresión hostil (304)
 agresión declarada (304)
 agresión relacional (304)
 abuso físico (307)
 negligencia (307)
 abuso sexual (307)
 maltrato emocional (307)
 autoeficiencia (311)