



- ◆ 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)

CAPÍTULO 13

DESARROLLO DEL «SÍ MISMO» O «YO»

Teorías del «sí mismo»

- Aproximaciones cognoscitivo-evolutivas
- Teorías basadas en la influencia del entorno en el aprendizaje
- Teoría etológica

Autoconocimiento

- Descubrimiento del sí mismo en la infancia
- Autorreconocimiento
- Cambios debidos al desarrollo en las autodescripciones
- Desarrollo en el contexto cultural.* Autoentendimiento entre adolescentes urbanos excepcionales

Autoevaluación

- Pruebas para medir la autoestima
- La estabilidad de la autoestima
- Autoconcepto académico
- Desarrollo en el contexto familiar.* Autoevaluaciones infantiles en familias monoparentales
- Desarrollo en el contexto escolar.* ¿Disminuyen las escuelas norteamericanas el concepto académico que de sí mismos tienen los adolescentes?

Autorregulación

- El surgimiento del autocontrol
- El papel del habla privada
- Resistencia a la tentación
- Retraso de la gratificación
- Aplicaciones.* Enseñar a los niños a hablarse a sí mismos

Conclusión

Megan se mira al espejo, abre la boca y se saca comida de entre los dientes. Tras comprobar una mancha en el ojo, comienza a hacerse muecas. Estas conductas sencillas, simples como parecen, son importantes para los investigadores que estudian a Megan porque indican que se reconoce a sí misma en el espejo. Son aún más significativas porque Megan es un chimpancé.

El autorreconocimiento puede no parecer muy impresionante hasta ser consciente de lo poco frecuente que es en el mundo animal. Ninguno de los mamíferos que habitualmente consideramos como inteligentes —perros, gatos, y caballos, por ejemplo— pueden reconocerse a sí mismos en espejos. Sólo nuestros parientes cer-

canos filogenéticos, los chimpancés y orangutanes, dan muestra de esta capacidad, junto con los niños de más de 18 meses de edad.

¿Cuál es la importancia de estos descubrimientos? Muchos científicos creen que significa que sólo estas pocas especies poseen un grado de conciencia del sí mismo. Es decir, sólo estas especies parecen comprender que existen como individuos diferenciados del mundo que los rodea.

Esto no significa, sin embargo, que chimpancés y niños se encuentren al mismo nivel en esta área. Los seres humanos, por ejemplo, no sólo muestran conciencia de sí mismos sino que también tienen sentimientos sobre ellos mismos, se comparan con los demás y se controlan y manejan. habilidades que no se observan en ninguna otra especie.

En este capítulo veremos que, en efecto, el «sí mismo» o «yo» es un tema complejo y amplio. Sólo recientemente los investigadores del desarrollo han comenzado a comprender cuándo y cómo emerge en la infancia. Hoy en día, muchas más cuestiones y temas están siendo estudiadas en esta fascinante área.

Entre la infancia y la adolescencia, cuando el niño aprende sobre el mundo físico y social que le rodea, también busca respuesta a preguntas sobre sí mismo. Tres de estas preguntas podrían ser: ¿Cómo soy realmente? ¿Cómo me siento respecto a mí mismo? ¿Puedo controlar mi vida? Veremos en breve que estas preguntas representan de hecho los tres aspectos del «yo» en que se han centrado en gran manera los psicólogos del desarrollo: autoconocimiento, autoevaluación y autocontrol (Bracken, 1996; Damon y Hart, 1992; Rochat, 1995).

Con los años, los psicólogos han conceptualizado el «sí mismo» utilizando diversos esquemas. Bajo el punto de vista más tradicional, se le divide en dos campos: el «yo», o «yo existencial», y el «mí», o «yo categórico» (James, 1890; Lewis y Brooks-Gunn, 1979). El yo (existencial) se refiere a la experiencia subjetiva de la existencia, que incluye, por ejemplo, un sentido de la identidad personal, o sentido de ser capaz de hacer cosas (agente personal), y una conciencia de la propia experiencia a través del tiempo (Blasi y Glodis, 1995). El mí (el yo empírico) se refiere a una comprensión más objetiva de las propias características, como la apariencia física, el estatus social, los rasgos de la personalidad, y capacidades cognoscitivas (Lewis, 1994). Como veremos, la mayoría de los teóricos modernos no asumen que la conciencia del yo sea innata. Más aún, se cree que el «yo» se desarrolla durante los primeros meses de vida, y el «mí» surge en algún momento del segundo año del bebé (Harter, 1998; Lewis, 1995a).

Una clasificación más reciente del estudio del «sí mismo» es el **autosistema** (Harter, 1983). Este esquema sostiene que el sí mismo está incorporado a un sistema de procesos interrelacionados, algunos que lo influyen y otros que son influidos por él. Este autosistema consta de tres componentes. El primero es el **autoconocimiento** (también llamado **autoconsciencia**). ¿Qué saben los niños sobre sí mismos y cuándo adquieren ese conocimiento? ¿Cómo se relaciona ese conocimiento con su comprensión de otros aspectos de sus entornos físico y social? Un segundo componente es la **autoevaluación**. ¿Qué factores influyen en las opiniones que los niños sustentan sobre ellos mismos? ¿Cómo influyen esas opiniones en su conducta? El tercer componente es la **autorregulación**. ¿Cuándo y cómo adquieren los niños el autocontrol? ¿Qué variables influyen en este proceso?

Nuestra información respecto al «sí mismo» en este capítulo se refiere al autosistema. A lo largo de todo el capítulo, mantendremos nuestro interés en los temas que han guiado nuestros comentarios sobre otras áreas: qué tienen que decir sobre el tema las tres principales corrientes tradicionales teóricas, cómo se le considera desde las perspectivas de la herencia y medio, y cómo ha sido investigado.

Teorías del «sí mismo»

Los tres componentes del autosistema cubren un margen muy amplio de temas y cuestiones. Quizás por esta razón, ninguna de las tres grandes teorías ha intentado explicar todos los aspectos de tan compleja área. En esta sección intentaremos sólo considerar lo que cada una de las grandes teorías ha dicho respecto al «sí mismo». En posteriores secciones de este capítulo se presentarán ideas más teóricas y modelos.

APROXIMACIONES COGNOSCITIVO-EVOLUTIVAS

El concepto del sí mismo y su relación con otros aspectos del desarrollo ha tenido considerable interés para los psicólogos cognoscitivo-evolutivos. Los investigadores de la corriente piagetiana, en su mayor parte, han considerado el desarrollo del sí mismo dentro del contexto de los cuatro estadios del desarrollo cognoscitivo, comentados en el capítulo 8. Veremos estas ideas posteriormente. Otros investigadores cognoscitivos han construido, sin embargo, modelos independientes del sí mismo. Aquí describimos el modelo de Selman y un modelo de procesamiento de información.

Estudio de Selman sobre la autoconsciencia

Robert Selman (1980) ha presentado la explicación más detallada de la autoconsciencia infantil. En la tradición de otros teóricos cognoscitivo-evolutivos, Selman ha construido su modelo a partir de amplias entrevistas clínicas con niños.

Selman presentó a niños de diversas edades historias breves en las que el personaje principal se enfrenta a un conflicto o dilema. Se hacía a los niños una serie de preguntas referentes a lo que el personaje pensaba y sentía, y cómo se resolvería el dilema. Selman estaba interesado no tanto en las soluciones aportadas por los niños sino en el tipo de razonamiento utilizado para llegar a las soluciones.

A partir de los datos de las entrevistas, desarrolló un modelo de cinco estadios o etapas sobre la conciencia de sí mismo de los niños. El modelo se basa en supuestos similares a los que subyacen otras teorías de esta tradición. Es decir, los estadios: 1) siguen una secuencia fija a través de la cual pasan todos los niños sin regresión a etapas anteriores; 2) son coherentes a través de diferentes problemas y situaciones; 3) son universales a través de las culturas, y 4) se desarrollan como resultado de cambios en las capacidades cognoscitivas del niño (Gurucharri y Selman, 1982).

Los cinco estadios o etapas podrían resumirse así:

Nivel 0 (bebé): Los niños comprenden su existencia física pero no muestran conciencia de una existencia psicológica independiente. El niño no distin-

gue, por ejemplo, entre la conducta física (como llorar) y los sentimientos emotivos simultáneos (estar triste).

Nivel 1 (primera infancia): El niño diferencia los estados psicológicos de la conducta y cree que los pensamientos pueden controlar las acciones. Pero también cree que los pensamientos y sentimientos internos se representan directamente en la apariencia externa y la conducta, de tal forma que el estado interior de alguien puede conocerse simplemente observando sus acciones y enunciaciones (por ejemplo, que una persona que está silbando y sonriendo *debe de ser feliz*).

Nivel 2 (infancia media): El niño se da cuenta de que los sentimientos y expresiones pueden ser diferentes de la conducta y, en consecuencia, que el propio ser puede hasta cierto grado ocultarse a los demás. No puede, sin embargo, ocultarse a uno mismo.

Nivel 3 (preadolescencia): Los niños al final de la infancia muestran una creciente creencia de que el sí mismo representa un componente estable de la personalidad. Creen que las personas pueden observar y evaluar su yo interno, sugiriendo que la mente (que realiza la observación) es algo diferente en cierto modo del sí mismo (que es lo observado).

Nivel 4 (adolescencia): Finalmente, el adolescente llega a creer que el sí mismo no puede nunca conocerse completamente, porque algunos aspectos de la personalidad permanecen en un nivel inconsciente.

Ésta es una de las historias que Selman utilizaba para desarrollar su modelo.

LA HISTORIA DEL CACHORRO

Tom había ahorrado algún dinero para comprarle a Mike Hunter un regalo de cumpleaños. Fue de compras con su amigo Greg para intentar decidir qué le gustaría a Mike. Tom le dijo a Greg que Mike estaba triste aquellos días porque su perro *Pepper* se había marchado. Se encontraron con Mike y trataron de saber lo que le apetecería sin preguntárselo directamente. Después de hablar con él durante un rato, se dieron cuenta de que estaba realmente triste por la pérdida de su perro. Cuando Greg sugirió que podría conseguirse un perro nuevo. Mike dijo que *no podía tener un perro nuevo y hacer que todo fuera igual*. Entonces Mike se marchó a hacer unos recados. Después de hacer algunas compras, los amigos de Mike vieron un cachorro a la venta en una tienda de animales. Era el último que quedaba. El dueño dijo que el cachorro se vendería probablemente al día siguiente. Tom y Greg comentaron si compraban el cachorro para Mike. Tom tenía que tomar una decisión rápidamente. ¿Qué crees que haría?

Las preguntas que Selman hacía a los niños que escuchaban la historia estaban pensadas para ayudar a clasificarles en uno de los cinco estadios como veremos en los siguientes ejemplos:

- Si Mike está sonriendo, ¿podría estar triste? ¿Es posible parecer feliz por la apariencia externa pero sentirse interiormente triste?

- ¿Es posible que Mike no sepa cómo se siente?
- ¿Podrías decir qué tipo de persona es alguien a partir de una situación así?
- ¿Cómo puede saberse la personalidad de otra persona? (Selman, 1980, pp. 318-319).

El modelo de Selman se ocupa principalmente del conocimiento y razonamiento de los niños sobre el sí mismo. Como otras teorías cognoscitivo-evolutivas, tiene poco que decir respecto a la conducta final de los niños, como, por ejemplo, su autorregulación.

Modelo de procesamiento de información

Desde el punto de vista de los psicólogos que se inclinan por un modelo de procesamiento de información relativo al desarrollo cognoscitivo, el autosistema es parte del sistema de memoria más amplio (Greenwald y Pratkanis, 1984; Lapsley y Quintana, 1985). Según este modelo, cada uno de nosotros desarrolla un esquema cognoscitivo respecto a quién es. El **autoesquema** es un «autorretrato» interno que incluye las diversas características que adscribimos a nuestra personalidad. Los autoesquemas se construyen con el paso del tiempo y sirven principalmente para organizar la información que se refiere a uno mismo. Cuando nos encontramos con información o sucesos nuevos, intentamos comprenderlos en términos de esas estructuras cognoscitivas (Larsen, 1992; Markus, Cross y Wurf, 1990).

Se han encontrado pruebas respecto a la existencia de tales estructuras en estudios que muestran que las personas son capaces de recordar mejor los descriptores de la personalidad autorreferentes —es decir, palabras que pueden aplicarse a sí mismos— que los descriptores que no parecen relacionarse con ellos (Pullybank *et al.*, 1985; Skowronski *et al.*, 1995). Algunos de esos estudios han investigado si los niveles de autoestima y depresión de los niños influirían en su recuerdo de ciertos tipos de palabras. Se les presentaban las palabras de una en una. La mitad de ellas iban seguidas de la pregunta: «¿Se te podría aplicar a ti esta palabra?», y la otra mitad iban seguidas de la pregunta: «¿Es ésta una palabra larga?» Como predeciría el modelo de esquema propio, todos los niños fueron capaces de recordar mejor posteriormente las palabras que se les había pedido que relacionaran con ellos mismos.

Una segunda variable independiente se refería al tipo de palabras utilizadas. La mitad de las palabras describían rasgos personales positivos (*valiente, atento, etc.*) y la otra mitad describía rasgos personales negativos (como *solitario y feo*). De nuevo y como se había previsto, los chicos que tenían una autoestima alta y no estaban abatidos mostraron mejor memoria para los rasgos positivos, mientras que los chicos abatidos, con baja autoestima, mostraron mejor memoria para los rasgos negativos (Hammen y Zupan, 1984; Zupan, Hammen y Jaenicke, 1987). Otros estudios han mostrado igualmente que el abatimiento en los niños se une a autoesquemas negativos (Gotlib y Hammen, 1992).

Esta investigación ilustra con qué fuerza pueden influir los autoesquemas de los niños en la forma en que se relacionan con el mundo que les rodea. Los niños cuya autoestima es alta armonizan más, aparentemente, con la información que es consecuente con su punto de vista positivo sobre sí mismos. Por ejemplo, tienen mayor tendencia a darse cuenta de los cumplidos que, a su vez, promoverán aún más

su autoestima. Los niños con autoestima baja, por el contrario, son más conscientes de la información que confirma sus sentimientos negativos lo que aún hace más negativos.

Aproximación según Vygotsky

Los teóricos que trabajan en la línea de Vygotsky también se han interesado en el «yo», considerando una vez más los procesos de recuerdo como muy importantes para la autocomprensión del niño. Recuérdese que según Vygotsky las capacidades cognoscitivas de los niños se adquieren por interacción social y participación guiada por los padres, profesores y otros adultos con experiencia. Una de estas capacidades, comentada en el capítulo 9, es la *memoria autobiográfica*, los recuerdos de los niños sobre acontecimientos y experiencias personales en el pasado (Fivush, Haden y Reese, 1996; Thompson *et al.*, 1996). Quizás no resulte sorprendente que el desarrollo de este tipo de memoria parece íntimamente relacionado con el desarrollo del conocimiento del niño sobre sí mismo.

La capacidad de los niños para recordar y narrar el pasado se considera generalmente que es resultado de interacciones conversacionales con los padres y parece desarrollarse a través de tres etapas (Fivush, 1994). Entre el año y medio y los dos años y medio, los pequeños no pueden aún contar historias sobre sí mismos sin ayuda de uno de sus progenitores o adulto que guíe directamente la narración y proporcione la mayor parte del contenido. Una conversación madre-hijo a esta edad sería como sigue:

MAMÁ: ¿Recuerdas cuando fuimos a la granja del abuelo el verano pasado?

NIÑO: Sí

MAMÁ: ¿Y quién más estaba allí?

NIÑO: No sé

MAMÁ: El abuelo. ¿Recuerdas que estaba el abuelo?

NIÑO: Sí, el abuelo.

MAMÁ: Y ¿qué cocinaba el abuelo?

NIÑO: ¿Qué?

MAMÁ: Pasteles. Cocinaba pasteles de manzana y cerezas de la granja.

NIÑO: Pasteles.

A partir de los dos años y medio el niño comienza a *construir* narraciones autobiográficas conjuntamente con los padres. Ahora el adulto continúa siendo el guía en la conversación, pero el niño contribuye bastante al contenido y, en cierto grado, la dirección que toma la narración. Hay dos aspectos de este proceso que son importantes desde una perspectiva vygotskiana: uno es que al ser un participante principal en el proceso de recuerdo autobiográfico, los padres influyen mucho en cómo se recuerdan e interpretan los acontecimientos del pasado. Los recuerdos que el niño oye y recita son en consecuencia más que una narración objetiva de lo que pasó en el pasado; reflejan sin duda el propio punto de vista y los sentimientos de los padres respecto al niño.

El segundo aspecto importante es que las diferentes culturas estructuran las narraciones autobiográficas de formas distintas. Algunas son bastante objetivas, mientras que otras permiten una cierta exageración y embellecimiento; algunas ponen

énfasis en el valor de entretenimiento de la historia, mientras que otras se interesan en enseñar una lección; algunas se centran en un solo tema, mientras que otras tienden a narrar series de acontecimientos o episodios (Gergen, 1994; Rogoff y Mistry, 1990).

Hacia los cuatro años, etapa final, la mayoría de los niños han interiorizado la estructura de la narración como se presenta generalmente en su cultura. También pueden ya narrar muchas experiencias personales completamente por su cuenta y con una cantidad razonable de detalle.

La memoria autobiográfica es importante para el trabajo de los psicólogos en la línea de Vygotsky porque creen que el niño desarrolla una comprensión de quién es a través de los recuerdos e historias que cuenta de su pasado. Es decir, el punto de vista de los niños sobre sí mismos es en gran manera definido por estas narraciones construidas conjuntamente sobre sus experiencias personales (Miller, 1994; Sperry y Sperry, 1995). Obsérvese, pues, que como este proceso implica considerable información procedente de los padres y de la cultura, la concepción del sí mismo que el niño interioriza refleja fuertemente el contexto en que se desarrolla, característica común en el punto de vista vygotskiano del desarrollo.

TEORÍAS BASADAS EN LA INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE

Los teóricos del aprendizaje social han propuesto un cierto número de procesos psicológicos que son importantes respecto al sí mismo. Albert Bandura ha desarrollado dos modelos teóricos: uno referente a la autoevaluación, el otro relativo a la autorregulación.

El modelo de autoevaluación de Bandura gira alrededor del concepto de **autoeficacia**, la capacidad de una persona —tal como esa misma persona la juzga— para llevar a cabo diversas conductas y actos (Bandura, 1977). Bandura observa que los bebés y los niños pequeños al igual que no comprenden muy bien las operaciones del mundo físico y social, tampoco saben mucho respecto a sus propias capacidades y habilidades. Diversos estudios han mostrado, por ejemplo, que los padres (y maestros) pueden predecir cómo realizarán los niños sus cometidos escolares mucho mejor que los propios niños (Miller y Davis, 1992; Stipek y MacIver, 1989). Igualmente, en las situaciones de cada día, los padres deben prevenir frecuentemente a los niños de que, por ejemplo, están nadando demasiado lejos, o de que un determinado libro es demasiado difícil para que lo entiendan, o de que no podrán acabarse el inmenso helado de frutas del menú. Estas instrucciones verbales de los padres, junto con muchas experiencias basadas en el ensayo y error, ayudan al niño pequeño a aprender, de forma gradual, dónde están los límites de su talento y su capacidad, es decir, a juzgar adecuadamente su propia eficacia (Plumert, 1995).

Al crecer los niños, otros dos mecanismos provocan el desarrollo de los juicios de autoeficacia. Uno es el modelado, que los niños utilizan como forma de estimar la probabilidad de éxito en un cometido. Por ejemplo, un niño podría razonar así: «Si esa niña (que es de mi edad y estatura) puede saltar sobre esa valla, probablemente yo también pueda hacerlo.» Utilizar experiencias vicarias de esta forma implica obviamente capacidades cognoscitivas algo sofisticadas, pues el niño ha de determinar los modelos y situaciones apropiadas para hacer comparaciones.

Otra forma en la que los niños aprenden a estimar su potencial de éxito es a través de la conciencia de las reacciones corporales internas. Por ejemplo, las sensaciones de incitación emocional (como tensión, nervios en el estómago, o un ritmo cardíaco rápido) frecuentemente se asocian con fracasos. Bandura cree que, como consecuencia de ello los niños comienzan a interpretar esas sensaciones como indicadores de miedo, ansiedad o falta de confianza, y aprenden a usarlas para decidir que el fracaso está cerca. Una vez más, utilizar este tipo de información requiere un nivel bastante alto de procesamiento cognoscitivo y por eso es más común en niños mayores (Bandura y Schunk, 1981; Schunk, 1983).

Los juicios de autoeficacia son importantes porque se cree que influyen significativamente en la conducta de los niños. Bandura sostiene, por ejemplo, que la mayor sensación de autoeficacia produce esfuerzos cada vez mayores y persistencia en la realización de una tarea y, en consecuencia, finalmente, un mayor nivel de actuación. Este concepto es especialmente importante en el área de los logros académicos y cómo se relacionan con la autoevaluación, tema que comentaremos posteriormente.

Bandura también ha propuesto un mecanismo teórico para explicar el desarrollo de la autorregulación (Bandura, 1991a). Desde el principio, la conducta de los niños se controla sólo desde el exterior, por procesos como el modelado, las consecuencias (un refuerzo o un castigo), y las instrucciones directas. Con la experiencia los niños aprenden a anticipar las reacciones de los demás, y utilizan este conocimiento para autorregular su conducta. Por ejemplo, cuando un niño aprende (por procesos externos) lo que el profesor espera de él en la clase, llega a regular su conducta conforme a estas expectativas. Gradualmente, interioriza las reglas, que se convierten en sus propios niveles personales. A partir de entonces la conducta del niño está bajo control de sus autorreacciones evaluadoras, es decir, el niño observa si su conducta ha alcanzado su estándar personal y entonces aplica *autosanciones* en forma de autoaprobación («Hoy me he portado bien») o autodesaprobación («No debería haber hecho eso»). En consecuencia, según este modelo, la autorregulación tiene lugar cuando los niños resultan motivados para actuar de forma que se equipara con su nivel de exigencia interno y esto da lugar a autosatisfacción en vez de autodesaprobación.

TEORÍA ETOLÓGICA

Los etólogos clásicos han mostrado poco interés en el autosistema. Su enfoque en el conjunto completo de las especies les ha desanimado respecto al estudio del sí mismo, que muchos científicos de esta tradición consideran que es un concepto especial de los seres humanos (Krebs, Denton e Higgins, 1987).

Las publicaciones de Bowlby sobre el apego comentan, sin embargo, su opinión de que el sentido del sí mismo comienza a desarrollarse en el contexto de las interacciones bebé-persona que le cuida y se fomenta por el cuidado responsable. Estas ideas han tenido eco y han sido elaboradas por teóricos evolutivos más actuales (Bretherton, 1993; Cicchetti, 1991; Lewis, 1987b). Por ejemplo, la atención que ofrece interés conduce a un apego más seguro entre el bebé y la madre, que a su vez puede influir en el desarrollo en el bebé de un modelo de trabajo interno del «sí mismo» (al

igual que de la madre) (Bretherton, 1993; Pipp, 1990, 1993). Los bebés cuyos cuidadores son sensibles y le prestan atención construyen un modelo interno del sí mismo como adorable y digno de atención; los bebés cuyo cuidador es negligente o insensible formará modelos de sí mismo como indigno de atención (Sroufe, 1990). Veremos en breve que los resultados obtenidos en grupos de niños normales y en clínicas proporcionan corroboración a estas nociones.

Recapitulación

El autosistema puede dividirse en tres componentes: autoconocimiento, autoevaluación y autorregulación. Los teóricos cognoscitivo-evolutivos han ofrecido diversos modelos referentes al autodesarrollo. Basándose en entrevistas con niños, Selman propuso un modelo de cinco estadios que comienza cuando el bebé es aún incapaz de diferenciar el sí mismo físico y psicológico, y termina cuando el adolescente cree que aspectos del sí mismo permanecen inconscientes e incognoscibles. Se cree que los niños crean autoesquemas que utilizan para organizar la información del sí mismo y que éstos influyen en la forma en que el niño percibe e interactúa con su entorno. Los investigadores que siguen la línea de Vygotsky creen que la comprensión por parte del niño del sí mismo proviene de recuerdos autobiográficos que ha construido con sus padres.

La teoría del aprendizaje social ha contribuido con dos modelos del sí mismo, ambos propuestos por Bandura. Se considera que los juicios de autoeficacia son inexactos en la primera infancia pero mejoran gradualmente con ayuda de cuatro procesos: instrucciones verbales de los padres y otros adultos, éxito y fracaso en las experiencias, observación de modelos importantes y control de las reacciones corporales internas. Los juicios de autoeficacia parecen tener una influencia significativa en la conducta de los niños. Se asume que la autorregulación tiene lugar cuando los niños interiorizan los estándares que han adquirido a través de procesos externos, y después utilizan las reacciones autoevaluadoras para mantener una conducta coherente con estos niveles de actuación.

Los etólogos han tenido poco que decir respecto al autosistema, pero algunos han sugerido que el cuidado adecuado y la relación de apego seguro pueden facilitar aspectos del autodesarrollo del niño.

Autoconocimiento

Nuestro examen de los resultados de las investigaciones sobre el autosistema empieza quizá con las preguntas más básicas: ¿Qué saben los niños sobre sí mismos, y cuándo lo saben? No es extraño oír a un pequeño decir orgullosamente que él es un niño mayor y que su nombre es Jeremy. Pero podría aún tener muy poco conocimiento de sus características físicas (gordo o delgado), su personalidad (tímido o audaz), o sus condiciones de vida (clase media o pobre). Como veremos, el autoconocimiento de los niños se desarrolla continuamente a lo largo de la infancia y está entrelazado con el desarrollo de otros procesos cognoscitivos y de socialización.

DESCUBRIMIENTO DEL SÍ MISMO EN LA INFANCIA

¿Cuándo comprende un niño por primera vez que él existe independientemente del mundo que le rodea? Esta pregunta ha interesado durante mucho tiempo a los psicólogos evolutivos. Algunos investigadores creen que los bebés tienen una conciencia innata de su existencia, o al menos que esa conciencia se desarrolla dentro de las primeras semanas de vida (Butterworth, 1995; Gibson, 1993; Samuels, 1986). Otros argumentan que nada de lo que los bebés hacen requiere que asumamos que tienen autoconsciencia antes de su primer aniversario (Kagan, 1991). Desdichadamente, como otras muchas cuestiones referidas a los niños que aún no hablan, ésta no es fácil de establecer.

El papel de la percepción

Se cree que los procesos perceptivos tienen un papel importante en el primer reconocimiento de los niños de su independencia respecto al entorno (Butterworth, 1990, 1995; Neisser, 1993, 1995). Por ejemplo, hemos visto que, sólo unas semanas después de nacer, los bebés pueden imitar ciertas expresiones faciales de los adultos. Este dato se ha interpretado como que casi desde el principio los niños son capaces de conectar la estimulación sensorial (visual) con las correspondientes respuestas motrices, capacidad que sienta la base para que reconozcan que pueden interactuar con el mundo que les rodea e influir sobre él (Meltzoff y Moore 1995).

Hacia los tres meses de edad, los bebés parecen percibir que controlan los movimientos de su propio cuerpo. Un estudio situó a bebés sentados en un aparato en el que podían ver imágenes en directo de sus piernas transmitidas a dos monitores de televisión frente a ellos. Se presentaron diversas imágenes —a veces al revés o boca abajo— en cada televisor y quedó claro, a partir de las respuestas de las miradas de los bebés, que podían fácilmente detectar cuando la temporalización o la dirección de los movimientos de piernas que veían no correspondía a lo que ellos estaban haciendo (Rochat y Morgan, 1995). Otras investigaciones similares han aportado los mismos resultados con el movimiento de los brazos del bebé (Schmuckler, 1995).

Algunos estudios sobre la percepción han mostrado que, al mes siguiente, el sí mismo queda mucho más claramente definido. Como vimos en el capítulo 7, cuando se enseña a los niños de 6 meses de edad a buscar un objeto localizado en una posición relativa a ellos —digamos a su izquierda— y se les gira en la orientación opuesta, de tal forma que el objeto queda a su derecha, continúan buscando el objeto hacia la izquierda. El añadir indicaciones visuales o marcas para conseguir una búsqueda más adecuada tiene poco efecto en los niños de esa edad (Acredolo, 1985). Este método da como resultado, naturalmente, una búsqueda incorrecta, y gradualmente da paso a estrategias perceptivas más efectivas, guiadas hacia el entorno, al acercarse el niño al año de edad. Pero al utilizarse como punto de anclaje cuando buscan, los pequeños egocéntricos demuestran al menos una conciencia primitiva de su propia existencia independiente.

Actuación personal

Junto con el conocimiento de que existen independientemente de las cosas que les rodean, aparece una comprensión de su **actuación personal**, es decir, la compren-

sión de que pueden ser agente o causa de los acontecimientos que tienen lugar en su entorno. Los niños, ahora, mueven los juguetes, se llevan cosas a la boca y hacen ruido con las piezas, sugiriendo que tienen conciencia de que ellos son algo distinto de esas cosas y que pueden hacer algo con ellas (Case, 1991; Connell y Wellborn, 1991).

La actuación personal también parece desarrollarse a través de las primeras interacciones con quienes los cuidan (Emde *et al.*, 1991; Sroufe, 1990). Los teóricos de todas las corrientes más importantes están de acuerdo en que cuando los padres son más sensibles y atentos a las señales de los niños, éstos desarrollan con más rapidez la comprensión del impacto que pueden causar en sus entornos (por ejemplo: «Llorando puedo hacer que venga mamá»).

Una cuestión relacionada con esto es la de si los niños adquieren primero una comprensión de sí mismos o de su madre. En un estudio, niños de 6 meses y mayores miraban a un adulto que comía una galleta. Se les dio entonces una y se les instruyó para que o bien se la comieran ellos o bien se la dieran a comer a su madre. Curiosamente más bebés de esta edad fueron capaces de seguir la primera instrucción que la segunda (Pipp, Fischer y Jennings, 1987).

Estos resultados son coherentes con otros que muestran que los niños aprenden a dirigir el habla o las acciones hacia sí mismos antes de dirigir estas mismas respuestas hacia sus madres (Bretherton y Beeghly, 1982; Huttenlocher, Smiley y Charney, 1983), sugiriendo que, con respecto a la actuación, el autoconocimiento («Yo puedo hacerme») precede al conocimiento hacia la madre («Puedo hacérselo»). Esta diferencia se invierte hacia los dos años, cuando los pequeños son más capaces de dirigir sus acciones hacia su madre y otros objetos que hacia ellos mismos. Este cambio puede provenir de que los niños más mayores son más cohibidos (Lewis, 1993, 1995b) y en consecuencia se sienten menos cómodos dirigiendo acciones hacia ellos mismos. O puede reflejar el creciente centro de interés del niño en las relaciones interpersonales y con las nuevas capacidades emergentes para jugar (Pipp-Siegel y Foltz, 1997).

El sentido de actuación personal evoluciona gradualmente en una **motivación de dominio** en el niño (Jennings, 1991). Ahora el niño comienza a hacer cosas simplemente por el placer de observar las reacciones que producen y por la satisfacción de conseguir un objetivo. Recuérdese del capítulo 8 que Piaget comentaba el comienzo de estas conductas durante el período sensorio motor. El nivel de motivación de la eficacia en un niño puede también influir en su desarrollo cognoscitivo. Por ejemplo, un estudio descubrió que los niños que eran más persistentes en intentar resolver tareas complejas también conseguían puntuaciones más altas en pruebas de competencia cognoscitiva varios años después (Messer *et al.*, 1986). Esta relación se corresponde con la creencia de que un sentido temprano de la motivación por el dominio es responsable de los primeros intentos del niño por buscar la ayuda de cuidadores u otras personas cuando intenta resolver un problema (De Cooke y Brownell, 1995), un proceso que los vygotskianos creen conduce al importante proceso de la participación guiada comentado en el capítulo 12.

AUTORRECONOCIMIENTO

Al acercarse a los 2 años de edad, los niños pueden mostrar una creciente conciencia de sí mismos por medio del uso de pronombres como *mí*, y *mío*, y también

por el uso de su propio nombre, aunque al principio estos términos no siempre los utiliza adecuadamente (Bates, 1990; Stipek, Gralinski y Kopp, 1990). Pero la forma de autoconocimiento durante este período que ha atraído mayor número de investigaciones es la capacidad del niño de reconocer su apariencia física.

Autorreconocimiento visual

Un cierto número de investigadores se han dedicado al desarrollo del **autorreconocimiento visual** examinando las reacciones de los niños ante su reflejo en un espejo. La cuestión principal en esta investigación se refiere a si los niños realmente se reconocen en las imágenes reflejadas (Brooks-Gunn y Lewis, 1984; Loveland, 1986).

Durante el primer año de vida, los bebés sonríen y vocalizan ante su reflejo en el espejo (Fischer, 1980; Schulman y Kaplowitz, 1977). Sin embargo, no se sabe si los bebés tan pequeños se dan cuenta de que lo que están viendo son ellos mismos. Pueden sentirse interesados por lo que ven simplemente porque pueden controlarlo.

El interés de los niños en controlar los resultados se hace claramente más evidente cuando pasan a su segundo año de vida. Este fenómeno se observó con un inteligente experimento en el que un niño de 14 meses de edad que tenía un juguete fue situado en una mesa frente a dos adultos que tenían el mismo juguete. Cuando el niño movía o manipulaba el juguete, los dos adultos reaccionaban inmediatamente: uno imitaba las acciones del niño, el otro realizaba acciones diferentes con el juguete. Los niños sonreían y miraban más tiempo al adulto que les imitaba, indicando no sólo que diferenciaban las dos conductas sino que preferían la conducta imitativa a la otra conducta (Meltzoff, 1990). Estos resultados sugieren que el primer interés en los espejos podía basarse en su comprensión de que lo que hacen frente al espejo y lo que ven es la misma cosa. ¿Significa esto que también comprenden que el niño del espejo son ellos mismos?

Para estudiar esta cuestión de forma más efectiva, los psicólogos han utilizado un procedimiento ingenioso. Se coloca subrepticamente en la cara del niño un marco de color, en una localización donde no pueda normalmente verlo (por ejemplo, en su frente). Se coloca al bebé frente a un espejo, y los investigadores observan si intenta tocar el marco. Si es así, llegan a la conclusión de que comprende que la cara enmarcada en el espejo es la suya. Utilizando esta prueba, los investigadores no han encontrado autorreconocimiento en niños menores de 15 meses; en realidad no parece tener lugar de forma fehaciente hasta los 24 meses (Brooks-Gunn y Lewis, 1984; Bullock y Lutkenhaus, 1990).

Se ha investigado también el autorreconocimiento visual con un cierto número de otras técnicas, que incluyen la comparación de reacciones ante vídeos o fotografías propias con sus reacciones ante cintas o fotos de compañeros similares a ellos (Bigelow, 1981; Johnson, 1983), y hacer que los niños señalen a sus fotografías entre un grupo después de oír sus nombres (Bertenthal y Fischer, 1978; Damon y Hart, 1982). Los datos obtenidos con estas pruebas sitúan el autorreconocimiento incluso varios meses más tarde que los hallazgos con la técnica del espejo (Fischer, 1980).

Cuando el tipo de procedimiento de la cara marcada incluye un retraso, se incrementa aún más la edad de autorreconocimiento. Un estudio hizo que niños de 2, 3 y 4 años jugaran un sencillo juego durante el cual el experimentador acariciaba al

niño en la cabeza con frecuencia y, en un momento dado, colocaba subrepticamente un gran pegatina en la cabeza del niño. Poco después se mostraba al niño una grabación en vídeo del juego en la que claramente se veía al experimentador colocando la pegatina en la cabeza del niño. Ninguno de los niños de dos años buscaron la pegatina en su propio cuerpo; sólo los de cuatro lo hicieron consecuentemente (Povinelli, 1995).

Independientemente del método usado, el autorreconocimiento aparece a edades distintas según los diferentes niños. ¿Cuál puede ser el origen de estas diferencias? Una hipótesis «referente a la herencia» considera que el reconocimiento propio se relaciona con el temperamento. Especialmente se cree que los niños que reaccionan con fuerza en las situaciones de tensión (y así son generalmente clasificados como difíciles) desarrollan un sentido del sí mismos antes que otros bebés para poder enfrentarse mejor con la intensidad de la estimulación que experimentan. Coherentes con esta idea, los niños que reaccionan de forma más fuerte ante la vacunación a los seis meses tienen más probabilidades de mostrar un autorreconocimiento ante el espejo a los 18 meses de edad (Lewis y Ramsey, 1997).

Las diferencias de edad en el surgimiento del autorreconocimiento visual han sido también objeto de una hipótesis «referente al medio»; quizás la aparición del autorreconocimiento esté influida por el grado de experiencia que tenga el niño con los espejos. Esta cuestión se investigó en un interesante estudio naturalista. Los investigadores compararon a bebés de una cultura nómada del desierto de Israel, que no habían tenido experiencia previa con espejos u otras superficies reflectantes, con un grupo de niños israelíes de una ciudad cercana, utilizando de nuevo la prueba de la cara marcada. Los investigadores no observaron diferencias de autorreconocimiento entre los dos grupos (Priel y Schonen, 1986), lo que sugiere que la experiencia con espejos no acelera la aparición del autorreconocimiento visual.

Otra investigación, sin embargo, presenta la posibilidad de que los niños sí se benefician de verse en los espejos. Cuando se muestra a niños de tan sólo 3 meses de edad imágenes inmóviles de ellos mismos y de otro bebé, muestran clara preferencia por mirar al otro niño, indicando no sólo que diferencian entre las dos imágenes sino también que la suya les resulta familiar. Los investigadores sugieren que las primeras experiencias con espejos quizás jueguen algún papel en este proceso. Hacia los 5 meses de edad, este proceso revela otro interesante hallazgo. Cuando la imagen que un bebé ve normalmente en un espejo se distorsiona (colocando, por ejemplo, marcas de colores en las mejillas de ambos bebés) cambian las preferencias y los niños pasan más tiempo mirando su propia imagen. Los resultados de estos y otros estudios relacionados presentan la posibilidad de que el autorreconocimiento visual pueda en realidad tener lugar antes de lo que los psicólogos habían pensado anteriormente (Bahrack, 1995; Legerstee, Anderson y Schaffer, 1998).

Autorreconocimiento en los niños maltratados

Otra influencia propuesta es la relación entre el niño y quien lo cuida. Como hemos indicado anteriormente, algunos psicólogos creen que el niño desarrolla primero un concepto del sí mismo independiente a través de la interacción con su cuidador. Y como se menciona en el capítulo 12, un apego seguro con el cuidador fomenta la exploración y el desarrollo cognoscitivo. En consecuencia, podríamos predecir

que los niños cuyo apego es más seguro mostrarían mayor autorreconocimiento que los niños de la misma edad con una relación de apego menos segura.

Utilizando el procedimiento de la «situación desconocida» (descrito en el capítulo 12) como una prueba del apego y la técnica de la cara enmarcada como medida del autorreconocimiento, un equipo de investigación comparó las reacciones de niños que habían sido maltratados o habían sufrido trato negligente con las de otros que habían experimentado interacciones más normales. Los niños maltratados mostraron un apego menos seguro y también dieron menos muestras de autorreconocimiento (Schneider-Rosen y Cicchetti, 1984, 1991). Además, los niños maltratados reaccionaban más negativamente ante el reflejo de su imagen, por lo que los investigadores especularon que podría reflejar los inicios de un bajo sentido de la autoestima (Cicchetti *et al.*, 1990).

Otra investigación con niños que habían sufrido malos tratos ha encontrado que su lenguaje es menos propenso a implicar descripciones de sí mismos o de sus estados internos o sentimientos (Cicchetti, 1991; Coster *et al.*, 1989). Estudios recientes con niños que no han sido maltratados confirman que los que presentan un apego seguro tienen mejor comprensión de su actuación personal y características físicas que los niños de otras clasificaciones (Pipp, Easterbrooks y Harmon, 1992). En consecuencia, una relación de apego seguro parece fomentar el desarrollo del sí mismo.

Autorreconocimiento y la conciencia de los demás

Un resultado que se propone como consecuencia del aumento de la conciencia del niño respecto a su identidad individual es una mayor conciencia de la independencia y distinción de los demás. Es decir, al ser más conscientes de sí mismos se llega a ser simultáneamente más consciente de la existencia de los demás. La prueba de este desarrollo de la apreciación de la existencia e individualidad de los otros llega a través de otras fuentes.

Una de ellas es la *imitación sincrónica*, en la que dos niños en edad preverbal juegan con juguetes similares en forma similar, lo que implica una acción coordinada (Eckerman y Stein, 1990; Nadel y Fontaine, 1989). Para sincronizar su juego con el de un compañero, un niño debe tener algún entendimiento de las intenciones y conducta del otro. Este tipo de juego puede parecer que requiere un cierto grado de conciencia de sí mismo y del otro. Y consecuentemente con este punto de vista, niños de 18 meses que dan pruebas de autorreconocimiento en el espejo muestran más imitación sincrónica con compañeros de la misma edad (y también con adultos) que los niños que no se reconocen a sí mismos en el espejo (Asendorpf y Baudonniere, 1993; Asendorpf, Warkentin y Baudonniere, 1996).

El conocimiento de los demás se ha demostrado también en las reacciones de niños pequeños ante el dolor de otra persona. Si el surgir del sí mismo conduce a una comprensión mayor de los sentimientos independientes de los demás, podríamos esperar que esto se reflejara en una mayor preocupación por el dolor o las molestias que pueda sentir otra persona. Esta predicción también ha sido constatada. Las investigaciones han demostrado que los niños de 2 años de edad que se reconocen ante el espejo tienen mayor propensión a ayudar a alguien que sufre (Zahn-Waxler *et al.*, 1992).

CAMBIOS DEBIDOS AL DESARROLLO EN LAS AUTODESCRIPCIONES

Los psicólogos han evaluado generalmente el autoconocimiento de los niños examinando las descripciones sobre sí mismos. Este método ha adoptado diversas formas, desde entrevistas muy poco estructuradas —que pueden incluir preguntas tan generales como «¿Quién eres?»— a cuestionarios muy estructurados, que pueden requerir contestar a preguntas escritas del tipo «¿Cuántos años tienes?» y «¿Cuál es tu juego favorito?». Independientemente del método utilizado, los investigadores han encontrado un patrón de desarrollo relativamente previsible (Damon y Hart, 1988, 1992; Harter, 1998).

Hacia los 2 años de edad, muchos niños muestran que conocen algunas de sus características más básicas. Por ejemplo, saben si son niño o niña, y saben que son niños y no adultos (Harter, 1988; M. Lewis, 1981). Estas etiquetas referidas a categorías las ha aprendido indudablemente por modelado y refuerzo, pues oyen repetidamente referencias hacia él con frases del tipo de «mi niño» y reciben muestras de aprobación cuando dicen su edad correctamente u otra característica personal. Pero como veremos, el desarrollo cognoscitivo también desempeña un papel en el proceso de autodescubrimiento.

En los años preescolares, tal como se muestra en la tabla 13.1 las autodescripciones implican generalmente rasgos físicos, posesiones y preferencias (Case, 1992; Hart y Damon, 1985). En consecuencia, un niño de 4 años puede decir que vive en una casa grande, tiene un perro y le gustan los helados. Esta información, sin embargo, no es siempre completamente acertada, y las descripciones de los niños son con frecuencia positivamente irreales. Durante este período se centran generalmente sobre atributos objetivos y el aquí-y-ahora, un resultado que se corresponde con la descripción de Piaget del punto de vista sobre el mundo del niño preoperatorio.

TABLA 13.1. *Autodescripciones de los niños en tres estadios del desarrollo*

<i>Estudio piagetiano</i>	<i>Naturaleza del comentario</i>	<i>Enfoque de la autodescripción</i>	<i>Ejemplos</i>
Primera infancia			
Preoperatorio.	Enfoque objetivo del aquí y ahora.	Características físicas, posesiones, preferencias.	«Tengo pecas.» «Tengo una bicicleta de ruedas grandes.» «Me gusta la pizza.»
Infancia media			
Operaciones concretas.	Énfasis de la categoría de miembro. intangibles.	Rasgos de conducta, capacidades y emociones. «Soy animadora.»	«Soy un buen cantante.»
Adolescencia			
Operaciones formales.	Abstracto, hipotético. atributos, creencias.	Actitudes, personalidad. «Puedo ser un buen abogado.» «No necesito drogas para ser feliz.»	«Soy un patriota.»

Pero es incorrecto considerar, como hacen algunos psicólogos, que los niños de esta edad sólo pueden comprender las características específicas de sí mismos y no comprenden rasgos más generales, como estar sucio o tener mucho apetito. La auto-descripción que un niño pequeño ofrece parece depender en gran manera de cómo se busca la información. Los niños dan respuestas más generales cuando las preguntas están estructuradas para fomentar la generalización («Cuéntame cómo te sientes en la escuela con tus amigos») que cuando las cuestiones se centran en una información más específica («Dime qué hiciste hoy en la escuela con tus amigos») (Eder, 1989, 1990).

En la infancia media, las autodescripciones cambian en diversas formas, lo que refleja el paso a las capacidades operatorias concretas (Harter, 1994; Markus y Nurius, 1984). Más que limitar sus frases al aquí y ahora y a la cuestión física, los niños entre 6 y 10 años comienzan a hablar sobre características menos tangibles como las emociones («A veces me siento triste»), y a combinar atributos separados (darse bien escalar, saltar y correr) dentro de una categoría general («Soy un buen atleta»). La exactitud de la información del niño también aumenta durante este período, aunque generalmente continúan acentuando sus características positivas más que las negativas (Phillips y Zimmerman, 1990; Ruble y Dweck, 1995). Durante este tiempo el niño comienza a interiorizar las opiniones de los otros y a relacionarlas con sus propias concepciones de sí mismo, lo que produce los primeros ejemplos de autorregulación (comentados brevemente) (Harter, 1998; Higgins, 1991).

En la infancia posterior, las descripciones pueden basarse en comparaciones sociales con otros, pues los niños evalúan sus capacidades o talentos en relación con los de sus amigos o compañeros («Yo soy el mejor patinador de la calle» (Moretti y Higgins, 1990; Ruble y Frey 1991). Los niños pueden también incluir atributos opuestos, como en «Se me da bien la ortografía pero mal las matemáticas» en sus descripciones. Pero la tendencia primera a acentuar los atributos positivos ahora a veces da paso a autoevaluaciones negativas más intensas y a sentimientos más generales de baja autoestima (Harter, 1998).

Al entrar en la adolescencia, las autodescripciones continúan cambiando (Harter y Monsour, 1992). El niño en el estadio operatorio formal piensa y se autodescribe en términos más abstractos e hipotéticos. Más que centrarse en características físicas y posesiones (como en la primera infancia) o en rasgos de comportamiento y capacidades (como en la infancia media) el adolescente se preocupa de las actitudes («Odio la química»), atributos personales («Soy curioso») y opiniones referentes a situaciones hipotéticas («Si me encontrase con alguien que tuviera unas ideas diferentes de las mías, trataría de ser tolerante») (Hart y Fegley, 1995; Rosenberg, 1986b).

Hacia mediados de la adolescencia, el sí mismo se diferencia generalmente en más papeles. Por ejemplo, los adolescentes dan respuestas diferentes si se les pide que se describan en clase, en casa o con los amigos. A veces, estas diferencias implican atributos opuestos o en conflicto, como ser tímido en clase pero extravertido con los amigos (Harter y Monsour, 1992).

Posteriormente, en la adolescencia, estas características opuestas se combinan con frecuencia en estilos de personalidad únicos («animado» y «triste» se combinan en «variable, caprichoso») y este punto de vista más complejo del sí mismo llega a ser considerado como legítimo y normal (Harter, 1997). Los adolescentes pueden entonces mostrar la **conducta de un sí mismo falso**, lo que significa que cuando es nece-

sario, pueden comportarse («actuar») a propósito en formas que no reflejan su auténtico ser (Harter *et al.*, 1996). Los límites del autodesarrollo no son conocidos aún, pero el sí mismo aparentemente continúa diferenciándose a través de la adolescencia y la edad adulta (Block y Robins, 1993; Hart y Yates, 1996).

Desarrollo en el contexto cultural. Autoentendimiento entre adolescentes urbanos excepcionales



Los niños que crecen en la pobreza y el caos de ciertos barrios urbanos gastan generalmente la mayor parte de su energía tratando temas como delincuencia, drogas y sida. A la luz de los altos porcentajes de fracaso escolar en estos vecindarios urbanos, podría considerarse un éxito que un niño simplemente acabara la escuela secundaria. Pero para los adolescentes criados en estas duras condiciones, convertirse en ciudadanos eminentes, dedicados a la atención y cuidado de otros menos afortunados que ellos, podría ser realmente extraordinario.

Un estudio reciente investigó a un grupo de adolescentes que hicieron eso (Hart y Fegley, 1995; Hart *et al.*, 1995). La investigación tuvo lugar en Camden, Nueva Jersey, una ciudad que por diversas razones es una de las más pobres de Estados Unidos (Kozol, 1991). El primer objetivo de la investigación era identificar un grupo de adolescentes que en alguna forma hubieran demostrado un nivel excepcional de atención, compasión, y voluntad de ayudar a aquellos que lo necesitasen. Se pidió a los dirigentes de la comunidad en escuelas, iglesias y organizaciones cívicas que propusieran a estos individuos y finalmente 15 adolescentes afroamericanos y latinos fueron seleccionados para el estudio. Se les denominó ejemplos de solicitud. Para comparar, se añadió un grupo de control de otros 15 jóvenes similares en edad, sexo, etnia y vecindario.

El tema principal de la investigación era: ¿Qué es diferente respecto a la forma en que los «ejemplos» piensan sobre sí mismos que les conduce a esta conducta inusual, o que la apoya? (Hart y Fegley, 1997, p. 139). Para tratar el tema se entrevistó en profundidad a cada adolescente entre cuatro y seis sesiones. Las sesiones incluían preguntas de tipo abierto como «¿Qué tipo de persona eres?» y «¿Qué objetivos tienes?» además de algunas más específicas contenidas en un método llamado Self-Understanding Interview (Damon y Hart, 1988).

Los investigadores descubrieron que, tal como se esperaba, los conceptos de sí mismo sustentados por los «ejemplos de solicitud» eran bastante diferentes de los de los adolescentes del grupo de control. Por ejemplo, se describieron utilizando más rasgos positivos y bondadosos de su personalidad, y sus objetivos tendían a ser más de naturaleza moral. Este grupo percibía el sí mismo con mayor estabilidad y continuidad a lo largo del tiempo que lo indicado en los controles. También tenían tendencia a creer que su «sí mismo» actual estaba íntimamente relacionado con su sí mismo ideal o deseado. Finalmente describieron generalmente su teoría del sí mismo implicando sus creencias y filosofías personales, mientras que los adolescentes del grupo de control con más frecuencia acentuaban la aceptación por su entorno social de amigos.

Lo que resulta fascinante sobre este notable grupo de adolescentes es que, a pesar de la dureza y las dificultades con que se enfrentaban cada día, emplearon su tiempo y sus energías en los que necesitaban ayuda. Si los investigadores no se han equivocado, fue la forma en que se veían a sí mismos lo que propició estas actividades altruistas. Pero, naturalmente, la otra interesante posibilidad es que fueran, al contrario, las actividades caritativas las que fomentaran estas tan diferentes concepciones del sí mismo.

Recapitulación

El conocimiento de los niños sobre sí mismos aumenta a través de la infancia. Aún no se sabe si los niños nacen con alguna comprensión del sí mismo. Los procesos perceptivos como los implicados en la imitación neonatal y la percepción temprana del espacio probablemente tienen un papel importante en el primer desarrollo del sí mismo. Durante la segunda mitad del primer año de vida, los niños comienzan a mostrar un sentido de la actuación personal en la motivación de maestría o dominio, al empezar a dedicarse a actividades simplemente por el placer de dominarlas.

Al aproximarse al final de su segundo año de vida, comienzan a mostrar que tienen un reconocimiento de sí mismos. La investigación con espejos, vídeos y fotografías indica un autorreconocimiento fehaciente hacia los 2 años de edad. El desarrollo del autorreconocimiento no parece estar relacionado con la experiencia habida con espejos. La investigación con niños maltratados sugiere que parece estar influido por la seguridad del apego niño-cuidador

El aumento de la conciencia del sí mismo va acompañado del aumento de la conciencia de los otros. Los niños que exhiben un autorreconocimiento son más propensos a dedicarse a la imitación sincrónica y a ayudar a alguien que sufre.

El autoconocimiento en niños más allá de la época infantil se ha evaluado principalmente por medio de sus autodescripciones. Las autodescripciones de los preescolares reflejan el pensamiento preoperatorio e incluyen generalmente referencias sólo a características objetivas y presentes. En la infancia media, el niño en el estadio de la operatividad concreta se centra en un alto grado en características no tangibles, como las emociones, y en pertenecer como miembro a diversas categorías. Las capacidades de la operatividad formal del adolescente le conducen a autodescripciones más abstractas e hipotéticas, referentes frecuentemente a actitudes, características personales y opiniones, implicando a veces atributos en conflicto.

Autoevaluación

Al crecer, los niños no sólo llegan a comprenderse mejor sino que también comienzan a evaluar esa información. La implicación social, como la escuela o los equipos atléticos, animan a los niños a compararse con otros y también con imágenes de cómo les gustaría ser. Tales autoevaluaciones generalmente traen buenas y malas noticias, pues los niños llegan a reconocer su fortaleza y sus debilidades, y sus atributos positivos y negativos. La autoevaluación, como el autoconocimiento, se desarrolla al crecer los niños y está influida por las variables cognoscitivas y de socialización (Ruble *et al.*, 1990).

PRUEBAS PARA MEDIR LA AUTOESTIMA

Las opiniones que los niños tienen sobre sí mismos se llaman **autoestima**, o **autovaloración** (Harter, 1985a, 1987). Se considera que la autoestima incluye no sólo los juicios cognoscitivos de los niños sobre sus capacidades sino también sus reacciones afectivas ante estas autoevaluaciones.

Este concepto no es nuevo. Dos puntos de vista tradicionales sobre la autoestima han sido durante largo tiempo parte de las publicaciones sobre el desarrollo. Según el **espejo de sí mismo** (Cooley, 1902), los retratos psicológicos que dibujamos de nosotros mismos se basan en cómo pensamos que nos ven los demás. Es decir, vemos las reacciones de otras personas sobre nosotros como «reflejos» de quienes somos. La visión **competente** del sí mismo (James 1892), sostiene que nuestro nivel de autoestima proviene de una combinación de lo que quisiéramos conseguir y qué confianza tenemos en conseguirlo —una idea muy similar al concepto más reciente de autoeficacia (Harter, 1988; Novick, Cauce y Grove, 1996)—.

Métodos

El método más común para juzgar la autoestima del niño es la utilización de cuestionarios. Generalmente, tales instrumentos presentan al niño una lista de preguntas preparadas para forzar sus evaluaciones sobre sí mismos en una diversidad de situaciones o contextos (como «¿Te sientes generalmente dispuesto a ayudar cuando un amigo necesita un favor?» y «¿Crees que tienes temperamento artístico?»). Las respuestas a estas cuestiones pueden combinarse y analizarse para producir una puntuación global que representa el nivel de autoestima del niño (Keith y Bracken, 1996).

Los intentos de captar la autoestima en una sola puntuación, sin embargo, han topado con los mismos problemas que los intentos de describir la inteligencia infantil con una sola puntuación del CI. Intuitivamente, parece improbable que los niños se evalúen de forma similar en todas las áreas: escolar, apariencia física, deportes, etc. Y las investigaciones han demostrado que las evaluaciones entre las diferentes áreas generalmente no son coherentes (Harter, 1985; Rosenberg, 1986a).

Una alternativa al método de una sola puntuación es dividir la vida de los niños conceptualmente en un cierto número de campos (capacidades sociales, físicas, etc.) y entonces juzgar sus autoevaluaciones independientemente en cada campo. Los resultados se indican entonces como un «perfil» a través de diversos campos. Pronto veremos ejemplos de este método.

Perfil de autopercepción para niños, de Harter

Susan Harter ha desarrollado el instrumento asequible más útil para medir la autoestima. El Perfil de la autopercepción para niños (*Self Perception Profile for Children*) (Harter, 1985b) es un cuestionario diseñado para niños de 8 años y mayores que evalúa sus opiniones sobre el conjunto de su propia valía además de su autoevaluación en cinco campos diferentes: competencia escolar, competencia atlética, aceptación social, conducta, y apariencia física.

Cada elemento del cuestionario presenta dos posibilidades relacionadas, una que describe a un niño competente y otra a uno menos competente. El niño que completa el cuestionario selecciona la descripción que le cuadra mejor y marca el cuadro que señala si la descripción es «realmente adecuada en cuanto a mí se refiere» o simplemente «de alguna manera adecuada en cuanto a mí se refiere». La figura 13.1 presenta muestras que pertenecen al área de competencia escolar y a la del comportamiento.

1-4: realmente adecuado en cuanto a mí se refiere
 2-3: en cierto modo adecuado en cuanto a mí se refiere

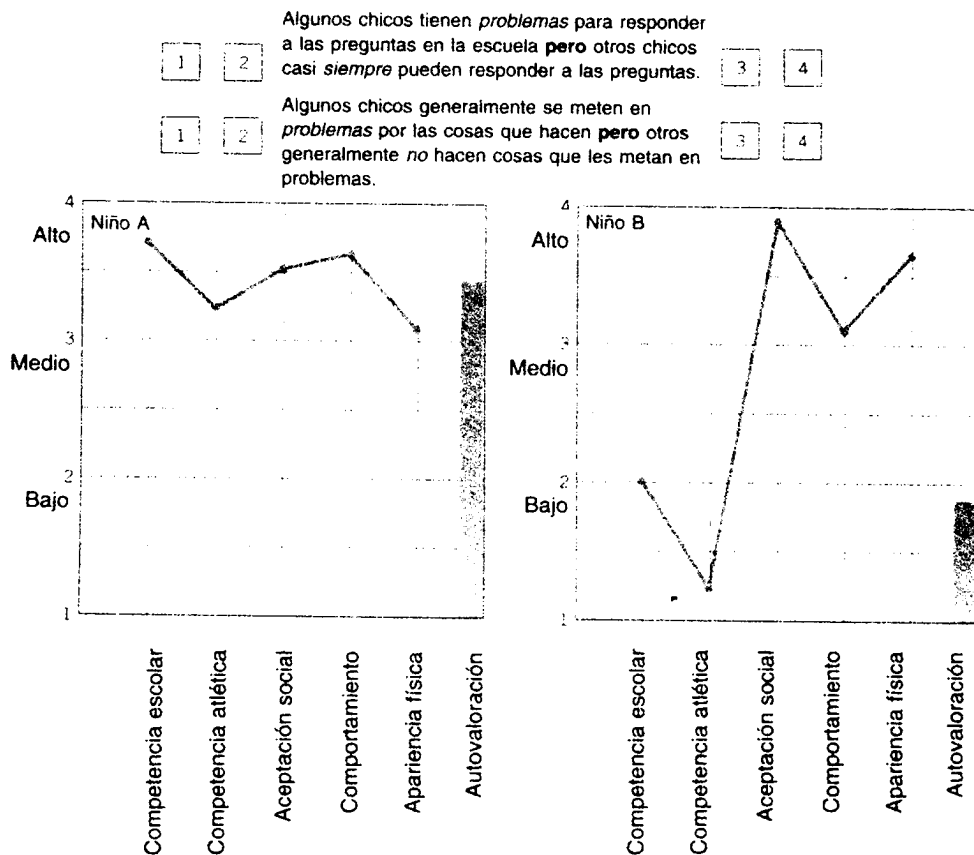


FIG. 13.1. Dos muestras del Perfil de autopercepción y ejemplos de los perfiles de resultados de dos niños.

Los niños responden a seis cuestiones en cada una de las seis áreas y la puntuación se utiliza para construir un perfil de su autoestima. Los ejemplos describen a un niño (A) que tiene un punto de vista consecuente con respecto a su competencia en los cinco campos y cuya autovaloración es alta. El otro niño (B) presenta autoevaluaciones que varían considerablemente entre las cinco áreas y un nivel bajo de autovaloración global.

Las puntuaciones respecto a la autovaloración en los niños mayores, de hecho, no reflejan simplemente una suma de las otras cinco puntuaciones. Harter lo ha explicado examinando el grado en que la autovaloración global está influida por los modelos tradicionales descritos.

Para enjuiciar el espejo de sí mismo, añadió otros elementos que requerían que los niños valoraran cómo creían que eran considerados por los demás.

Consecuentemente con el modelo del espejo, los niños que creían que los demás tenían buen concepto de ellos también mostraban buen juicio sobre ellos mismos en las cuestiones de autovaloración. Para examinar el modelo de la competencia, se pidió a los niños que valoraran la importancia que las cinco áreas tenían para ellos. En apoyo a este modelo, los niños que se consideraban muy competentes en las áreas que creían que eran importantes también tenían una autovaloración alta (Harter, 1986). Harter ha llegado a la conclusión, a partir de estos estudios y de otros que ha seguido haciendo, de que los sentimientos de autoestima de los niños mayores se basan en la forma en que perciben que los demás los evalúan y en su propia evaluación (Harter, 1988, 1990a).

Para niños entre 4 y 7 años, Harter modificó el sistema en la Escala de dibujos de la percepción de la competencia y la aceptación social (*Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance*), como se muestra en la figura 13.2 (Harter y Pike, 1984). Estos ítems están formados por dibujos, como, por ejemplo, una chica que realiza bien los rompecabezas (izquierda) y otra que no (derecha). El niño evaluado señala hacia el círculo que indica si la figura es un poco como él (círculo pequeño) o muy como él (círculo grande). Como los niños de menos de 8 años no pueden formarse un juicio global de su propia autoestima, sólo se evalúan las cinco áreas individuales.

Esta escala se ha utilizado mucho para evaluar la autoevaluación de niños en educación y programas de intervención en la primera infancia. Algunas pruebas sugieren, sin embargo, que puede no ser muy adecuada para algunas poblaciones minoritarias, como los niños de los programas Head Start urbanos (Fantuzzo *et al.*, 1996).

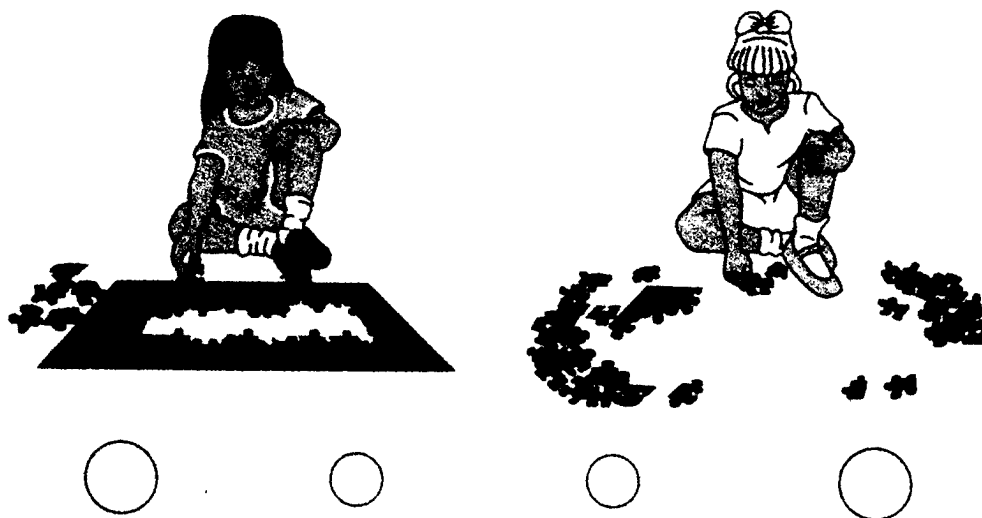


FIG. 13.2. Ejemplo de la versión del Perfil de autopercepción utilizado con niños pequeños.