



- ◆ 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)

LA ESTABILIDAD DE LA AUTOESTIMA

Los resultados de muchos estudios dan una imagen relativamente clara del desarrollo de la autoestima a través de los años de la infancia. Los niños menores de 8 años no tienen un sentido bien desarrollado de una autovaloración global (Harter, 1988). Sabemos, sin embargo, que la puntuación de autoestima de los niños de guardería tiende a ser razonablemente alta y relacionada con el apego seguro hacia el cuidador (Cassidy, 1988) y un optimismo general hacia el futuro (Fischer y Leitenberg, 1986). Durante los años de la infancia media y al final de ésta, la puntuación de la autoestima es generalmente estable, quizá con alguna tendencia a mejorar (Cairns y Cairns, 1988; Dunn, 1994). Pero la transición a la adolescencia presenta problemas a veces. Muchos investigadores han observado que hacia los 11 o 12 años la puntuación de la autoestima decae, para volver a aumentar de nuevo sólo durante los años de la escuela superior (Harter, 1990; Nottleman, 1987; Wigfield *et al.*, 1991).

Un factor que podría tener un papel en este deterioro temporal de la autoestima es el nivel de **autoconsciencia** del niño, o la inquietud respecto a la opinión de los demás (Tangney y Fischer, 1995). Los teóricos cognoscitivo-evolutivos sugieren que esta tendencia aumenta con el surgimiento de las capacidades operatorias formales. En esta etapa, los niños mejoran tanto en adoptar la perspectiva de los demás que desarrollan una preocupación respecto a cómo consideran los demás su apariencia, conducta, etc. (Elkind, 1980, Hart, 1988a). El aumento de la autoconsciencia conduce a autoevaluaciones más críticas que a su vez bajan la autoestima (Adams, Abraham y Markstrom, 1987; Rosenberg, 1985). Este proceso parece ser especialmente cierto en el caso de las mujeres, que muestran tanto una mayor autoconsciencia (Gray y Hudson, 1984) como una menor autoestima (Block y Robins, 1993) durante este período que los varones.

Otro factor que podría causar la disminución de la autoestima entre los adolescentes son los cambios biológicos asociados con la pubertad. Algunos investigadores han sugerido que los cambios que suceden en la pubertad producen tensión física y psicológica que conduce a depresión y otros estados emocionales negativos (Simmons y Blyth, 1987).

Una variable ambiental que se ha observado que contribuye a la disminución de la autoestima se refiere a si los niños permanecen en su propia escuela durante este período o cambian por variar de nivel escolar. Diversos estudios informan que el cambio a una nueva escuela produce generalmente un notable bajón en la puntuación de la autoestima, especialmente si la escuela es más grande y étnicamente diversa (Blyth, Simmons y Carlton-Ford, 1983; Simmons, Carlton-Ford y Blyth, 1987). Los niños que permanecen en la misma escuela, por el contrario, no muestran tal variación (Rosenberg, 1986b). En una sección posterior consideramos el papel que pueda tener el cambio de escuela en los problemas escolares.

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Los factores que influyen en la autoestima se han estudiado también en la clase, especialmente con respecto a las percepciones de los niños respecto a su competencia escolar, o **autoconcepto académico** (Byrne, 1996; Marsh, 1993; Stipek, 1992).

Diferencias debidas a la edad y al género

Antes de empezar a ir a la escuela, los niños no tienen base para tener un autoconcepto académico. Sin embargo, algunos investigadores han estudiado las reacciones de bebés y preescolares respecto a la realización de otro tipo de tareas, y han encontrado que existe una progresión evolutiva (Stipek, Recchia y McClintic, 1992). Los bebés, por ejemplo, tienen poca comprensión de lo que significa éxito o fracaso y, en consecuencia, no se observan en su conducta muestras de autoevaluación. Sin embargo, incluso antes de llegar a los 2 años, los niños comienzan a mostrar que anticipan cómo reaccionarán los adultos ante sus logros (con frecuencia pequeños), como, por ejemplo, cuando buscan aprobación después de apilar unas piezas. También muestran sentirse felices ante su éxito y muestran reacciones negativas ante los fracasos. Hacia los 3 años de edad la mayoría de los niños prefieren dedicarse a actividades en las que resultan ganadores que en las que pierden.

El autoconcepto académico es generalmente más alto en la guardería, y declina constantemente hasta cuarto grado. Esta tendencia se ha observado en los comentarios espontáneos de los niños hechos a otros alumnos (Ruble y Frey, 1987), en sus enunciados durante las entrevistas (Benenson y Dweck, 1986), y en sus respuestas a los cuestionarios (Butler, 1990; Eccles *et al.*, 1993b). Una causa de esa disminución podría ser tan simple como el hecho de que no se considera socialmente adecuado que los niños mayores «presuman» y por ello evitan cada vez más dar descripciones brillantes de sus habilidades (Ruble y Frey, 1987).

Durante este período, los chicos se consideran más competentes en los deportes y las matemáticas, mientras que las chicas se muestran más positivas respecto a sus habilidades en la lectura y la música (Eccles *et al.*, 1993b; Frey y Ruble, 1987). Las chicas, sin embargo, suelen basar en gran medida su autoimagen académica en el comportamiento en clase y menos en los logros escolares. Para los chicos es lo contrario (Entwistle *et al.*, 1987). Esta diferencia basada en el sexo no se comprende del todo, pero podría estar relacionada con las diferentes formas en que los maestros reaccionan ante los chicos y las chicas, como veremos en seguida.

Desarrollo en el contexto familiar. *Autoevaluaciones infantiles en familias monoparentales*



Millones de niños, especialmente los que viven en la pobreza, crecen en familias cuya única cabeza es la madre. Este contexto social parece que habría de colocar a los niños en situación de riesgo respecto a problemas de desarrollo y adaptación (L. W. Hoffman, 1984, 1989). Por esta razón, los psicólogos se han interesado en determinar si el crecer en un hogar dirigido por la madre influye en las evaluaciones de su competencia escolar y personal. Tal como ha podido observarse, el que la madre trabaje es un factor fundamental.

En un estudio realizado en la ciudad de Filadelfia, se administró a varios niños el Perfil de autopercepción de Harter (Alessandri, 1992). Todos los niños vivían en familias monoparentales y desde su nacimiento habían vivido sólo con la madre. En un tercio de los casos, la madre trabajaba a horario completo, en otro tercio trabajaba a tiempo parcial, y en un tercero recibía un subsidio público. Las madres no diferían en cuanto a la edad, raza o cultura.

Los niños cuyas madres trabajaban, ya fuera a tiempo total o parcial, tenían mejores autopercepciones en su autovaloración global que los niños cuyas madres permanecían en casa. Las madres que trabajaban parecían ser para sus hijas buenos modelos del papel a realizar, porque los investigadores observaron también que esas niñas se evaluaban de un modo considerablemente más alto en la competencia escolar que las niñas cuyas madres no trabajaban. Además, las evaluaciones parecían adecuadas, pues las calificaciones escolares mostraban que las hijas de madres trabajadoras obtenían mejores resultados que ningún otro niño del estudio.

Finalmente, los investigadores examinaron cómo describían las madres las características de sus hijos y también cómo los niños describían sus propias características. Las familias con madres trabajadoras mostraban una mejor correspondencia entre las descripciones de las madres y las autodescripciones de sus hijos, especialmente en el caso de madres e hijas. Estos resultados sugieren que en estas familias había más armonía mutua y se compartían opiniones y expectativas más similares.

Parece ser, pues, que cuando las madres están obligadas a realizar el papel dual de generadora de ingresos y madre, el desarrollo de sus hijos no necesariamente resulta afectado. Cualquier problema o inconveniente causado por el trabajo materno (como problemas con la comida, los horarios o el transporte) parecían quedar compensados por la mayor autoestima de los hijos, y en el caso de las hijas, por un mejor autoconcepto y resultado escolar.

Modelo de motivación por el resultado o logros

El autoconcepto académico del niño proviene principalmente, como es natural, del resultado obtenido en la escuela. Los que van bien en la escuela tienen más probabilidad de desarrollar una buena opinión sobre su competencia, mientras que los que van mal desarrollarán una mala opinión. El resultado escolar del niño depende en parte de sus capacidades académicas y en parte de la cantidad de esfuerzo y motivación que el niño aporta.

Basándose en unos 20 años de investigación, Carol Dweck y sus colegas han desarrollado un modelo teórico que intenta explicar el papel complejo que juega la motivación en el éxito escolar de los niños (Burhans y Dweck, 1995). El modelo se centra en dos pautas de motivación que se han observado en niños más pequeños y en mayores y que son reflejo de su interés, conocimiento y conducta.

Los niños en situaciones de consecución generalmente reaccionan ante las experiencias fracasadas en dos posibles formas (Diener y Dweck, 1987, 1980). Algunos niños muestran una pauta *orientada hacia el dominio*. A pesar de haber fallado en la tarea o problema, estos niños mantienen una disposición de ánimo positiva y expresan altas expectativas de éxito para futuros intentos. Como consecuencia, tienden a persistir en la tarea y buscan problemas de similar dificultad. Esta pauta motivadora conduce generalmente con el tiempo a una mejoría en la realización académica.

Otros niños muestran, sin embargo, una pauta de *incapacidad*. Cuando fracasan muestran tristeza o desilusión, y expresan dudas de que puedan tener alguna vez éxito en la tarea. Estos niños muestran poca persistencia en las actividades y tienden a evitar pruebas similares en el futuro. La realización académica en estos niños con frecuencia permanece considerablemente por debajo de lo que debería ser. ¿Qué puede producir estas dos respuestas tan diferentes ante el fracaso?

El modelo de Dweck propone que en el centro del problema están los sentimientos de autoestima del niño. Los que desarrollan la pauta de incapacidad generalmente creen que su autoestima depende de la aprobación y juicios positivos de los demás. Como forma de validar su autoestima buscan situaciones en que el éxito implica recibir esa aprobación. Si la situación en cambio conduce al fracaso, ven la ausencia de aprobación como un golpe a su «valía» como persona (autoestima), lo que conduce a la pauta de incapacidad de sentimiento negativo, bajas expectativas para éxitos futuros, poca persistencia, y a rehuir las situaciones similares.

Por el contrario, los niños que desarrollan la pauta basada en el dominio no creen que su autoestima dependa de la opinión de los demás. Tienden a buscar situaciones en que, con éxito o no, puedan aprender de la experiencia. Cuando estos niños fallan, sin embargo, lo ven simplemente como una oportunidad de mejorar su capacidad en la tarea, y así muestran la pauta opuesta de sentimiento, expectativas y persistencia.

Esta parte del modelo puede explicar el desarrollo de las pautas motivadoras observadas en niños más pequeños. Recibe el apoyo de diversos estudios en los que se preguntó a niños de 4 y 5 años, que resolvieron unos cuantos rompecabezas, de los que sólo uno podía ser resuelto. Cuando más tarde se les dio la oportunidad de jugar con cualquiera de los rompecabezas de nuevo, los niños que eligieron el rompecabezas resuelto (no persistentes) también mostraron un sentimiento negativo hacia la tarea y expresaron bajas expectativas de éxito en otra tarea. Los niños que eligieron persistir en uno de los que estaban sin resolver mostraron la pauta de reacciones más positiva (Dweck, 1991; Smiley y Dweck, 1994).

En niños más mayores, el modelo se hace más complejo. Después de los 10 años más o menos, las capacidades cognoscitivas del niño le permiten desarrollar ciertas concepciones propias (Dweck y Leggett, 1988). Una de ellas es la «teoría de la inteligencia». Algunos niños llegan a creer en un modelo de entidad en que la cantidad de inteligencia de una persona es fija e invariable. Otros suscriben un modelo *augmentativo*, en que la inteligencia de una persona puede aumentar con la experiencia y el aprendizaje. Otra concepción propia implica las «atribuciones para el éxito o el fracaso». Algunos niños creen que el éxito o el fracaso proviene principalmente de la cantidad de *capacidad* que tiene la persona; otros creen que depende de la cantidad de *esfuerzo* que la persona aplica a la tarea.

Los niños que desarrollan la pauta de incapacidad, como cabría esperar, generalmente creen que la cantidad de inteligencia es fija (modelo de entidad) y que su falta de éxito deriva de una falta de capacidad. Las dos creencias se combinan para dar al niño pocas razones para el optimismo frente al fracaso, después de todo la capacidad es invariable y el niño simplemente tiene demasiado poca. Previsiblemente, estos niños se sienten inútiles y desesperanzados. Una perspectiva bien diferente, sin embargo, resulta de las dos creencias opuestas, que generalmente sostienen los niños que se basan en el dominio. Si la inteligencia puede crecer (modelo aumentativo) y el éxito depende en gran manera del propio esfuerzo, los fracasos no conducen a sentimientos de desesperación o pesimismo. Estos niños creen que podrán hacerlo mejor la próxima vez simplemente poniendo mayor esfuerzo.

La investigación ha proporcionado apoyo a esta parte del modelo. Por ejemplo, un estudio observó que los niños de quinto grado que mostraban elementos de la pauta de incapacidad (falta de persistencia y pocas expectativas de éxito futuro) después de

fracasar en una tarea tendían a sostener el punto de vista de entidad sobre la inteligencia, mientras que los niños que mostraban la pauta basada en el dominio tendían a creer en el punto de vista aumentativo (Cain y Dweck, 1995). Las pruebas que aportan apoyo a los efectos de las diferentes atribuciones en el éxito y el fracaso derivan de un descubrimiento anterior de que la pauta de incapacidad es más frecuente en las chicas (Dweck y Gilliard, 1975; Dweck y Reppucci, 1973). Se comprobó posteriormente que esta diferencia según el género implicaba la forma en que los profesores generalmente corregían (*feedback*) a los chicos y a las chicas. Cuando los chicos fallaban, con mayor frecuencia se les decía que no se habían esforzado bastante (indicando falta de esfuerzo); cuando fallaban las chicas generalmente se les decía simplemente que las respuestas no eran correctas (implicando falta de capacidad) (Dweck y Goetz, 1980; Dweck *et al.*, 1978).

Como todo el mundo falla a veces, todos reciben ese *feedback*, o retroalimentación, y todos pueden recibir esa influencia. En general, pues, las chicas pueden finalmente llegar a creer que sus capacidades son inadecuadas («He fallado porque las matemáticas se me dan mal») y en consecuencia acercarse a las próximas tareas de forma pesimista, mientras que los chicos pueden continuar creyendo que sus fracasos proceden de la falta de esfuerzo («Lo podría haber hecho mejor si hubiera estudiado más») y así siguen motivados frente a nuevos retos. Afortunadamente, los sentimientos de incapacidad basados en este tipo de atribuciones son tratables, enseñando a los profesores a que corrijan de una forma más adecuada (Dweck *et al.*, 1978), o reeducando a los niños desanimados para atribuir sus fracasos al esfuerzo más que a la capacidad (Dweck, 1975).

El papel de las comparaciones sociales

Hemos visto que la autoimagen académica resulta influida por los resultados académicos y por los tipos de atribuciones que se hacen respecto al fracaso. Pero el declive general que aparece en las autoevaluaciones de la competencia, en los grados elementales, puede implicar aún otro factor.

Los niños, como los adultos, evalúan sus capacidades, al menos en parte, por comparación con las de los demás, un proceso llamado **comparación social** (Suls y Wills, 1991). Este proceso comienza ya en preescolar, pero su función cambia con la edad (Pomerantz *et al.*, 1995; Stipek, 1992).

Los niños de parvulario utilizan lo que sus compañeros hacen o dicen principalmente como una forma de hacer amigos o aprender cómo se hacen las cosas. Por ejemplo, un niño puede comentar con un compañero que están coloreando la misma página de sus libretas. Las comparaciones sociales, hasta aquí, no parecen tener mucha influencia en la propia imagen del niño (Aboud, 1985; Stipek y Tannatt, 1984). Cuando los niños avanzan en los primeros grados, sus comparaciones sociales, sin embargo, se refieren cada vez más a las calificaciones o logros escolares, y comienzan a utilizar las comparaciones para evaluar su propia competencia en relación con las de los demás (Butler, 1992; Pomerantz *et al.*, 1995).

Hacia segundo grado, los comentarios espontáneos autoevaluadores se convierten en positivamente correlacionados con el número de comparaciones sociales que se hacen; es decir, los niños con pobres opiniones respecto a su competencia hacen menos comparaciones sociales (Ruble y Frey, 1991). ¿Por qué? Una interpretación de esta

observación es que comparando continuamente sus resultados con los de los compañeros, muchos niños descubren, con tristeza, que su trabajo no es tan bueno como habían creído. Un niño que antes encontraba un gran placer en dibujar puede descubrir que su trabajo artístico no es tan atractivo como el de su compañero. En consecuencia, disminuirá su concepto respecto a sus dibujos e intentará evitar comparaciones de su trabajo con el de otros niños. Si esta interpretación es correcta, habríamos de esperar que los niños con buen resultado escolar buscaran más información sobre su actuación que los niños que obtienen peores resultados. Y eso es lo que se ha observado en una investigación: los estudiantes cuyos resultados son buenos muestran más interés en comparar su actuación con la de sus compañeros y también en descubrir las respuestas correctas de los problemas (Ruble y Flett, 1988).

Esta progresión evolutiva en la función de la comparación social no es, sin embargo, inevitable, y puede resultar influida por la atmósfera que se respira en el entorno educativo. Por ejemplo, en Israel, el entorno del kibbutz común pone mayor énfasis en el aprendizaje en cooperación que en la competitividad y fomenta más la preocupación por tener capacidades que por superar a los demás. En consecuencia, se ha observado que incluso los niños mayores del kibbutz utilizan la comparación social principalmente como un medio para adquirir nuevas habilidades y mucho menos para autoevaluación (Butler y Ruzany, 1993).

La relación entre comparación social y autoconcepto escolar es, pues, bidireccional. La comparación social puede influir en la propia imagen del niño dándole información respecto a los resultados que obtiene en comparación con los demás niños. Pero la propia imagen puede influir en su interés en realizar comparaciones sociales, dependiendo de si espera que la información resultante vaya a ser agradable o desagradable (Pomerantz *et al.*, 1995).

Tipos de actuación de los padres

El autoconcepto escolar de los niños resulta influido también por las actitudes, expectativas y conducta de los padres. Los estudios han mostrado que las percepciones de los padres respecto a las habilidades escolares de sus hijos son, ciertamente, uno de los mejores predictores de la autopercepción infantil respecto a la capacidad (Lamborn *et al.*, 1991; Oosterwegel y Oppenheimer, 1993; Phillips y Zimmerman, 1990). Y como veremos en el capítulo 15, los padres generalmente tienen mejor opinión y esperan mejores resultados de sus hijos que de sus hijas (Phillips, 1987; Phillips y Zimmerman, 1990).

¿Cómo influyen esas expectativas en las autopercepciones de los niños? Una posibilidad se refiere a la forma en que los padres interactúan con los hijos en las tareas escolares. Por ejemplo, sabemos que los padres que utilizan un estilo democrático de disciplina y crianza tienden a usar más técnicas de apoyo cuando trabajan con los hijos (Pratt *et al.*, 1988) y que esos niños, a su vez, tienden a ser más cognoscitivamente competentes (Baumrind, 1989, 1991).

Para determinar si las diferencias en los estilos interactivos de los padres influyen también en el autoconcepto académico, se observó en una investigación a estudiantes que obtenían buenos resultados escolares mientras realizaban diversas tareas bien fuera con sus padres o con sus madres (Wagner y Phillips, 1992). Se dividió a los niños en dos grupos: los que tenían autoconceptos muy altos y los que lo tenían

bajo. Curiosamente no se encontraron diferencias en el estilo de interacción entre las madres de estos dos grupos. Sin embargo, los padres se comportaban de forma bastante diferente. Los padres de los chicos con autoconcepto escolar alto eran más afectivos y propensos a apoyarlos en sus interacciones que los padres de los otros chicos. Este resultado es coherente con otras investigaciones en las que estudiantes de universidad recordaban que el apoyo constante de sus padres fue fundamental en su éxito en la escuela (Schaffer y Blatt, 1990).

Efectos del autoconcepto académico

La percepción que tienen los niños respecto a su competencia escolar ha atraído el interés de los psicólogos quizá por la importancia que tiene a nivel concreto: el autoconcepto académico influye enormemente en los resultados escolares (Byrne, 1996; Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1986). Estudios que examinan los sentimientos de competencia y percepción de la autoeficacia concluyen que los niños que se consideran escolarmente capacitados están más motivados para tener éxito, son más persistentes en su trabajo, y muestran más voluntad en buscar tareas o problemas estimulantes (Boggiano, Main y Katz, 1988; Harter, 1988; Harter y Connell, 1984; Schunk, 1984). Un autoconcepto académico alto, incluso cuando es una sobreestimación de la capacidad del niño, también se correlaciona positivamente con un alto nivel de autoestima (y probablemente contribuye a él) (Connell e Ilardi, 1987; Harter, 1985).

Es igualmente importante observar que los niños con opiniones desfavorables respecto a sus capacidades académicas están menos motivados para trabajar. Un estudio ha observado que, incluso entre los niños cuyas capacidades eran altas, los estudiantes que sostenían, incorrectamente, una opinión pobre o desfavorable sobre su competencia, realizaban las nuevas tareas con menor interés y optimismo que sus compañeros (Phillips, 1984, 1987). En consecuencia, para algunos niños, el éxito académico puede depender tanto del autoconcepto académico como de su propia capacidad escolar.

El valor del éxito escolar para el niño debe parecer obvio, pero sus efectos pueden llegar más allá de la clase. Por ejemplo, los estudios indican que cuando el niño tiene experiencias escolares fracasadas (y sociales) en la escuela, sus relaciones con sus padres resultan dañadas; el niño se vuelve más exigente e irracional al tiempo que los padres se convierten en más desaprobadores y sancionadores (Repetti, 1996). Estas experiencias hogareñas, a su vez, pueden erosionar aún más la actitud del niño hacia la escuela produciéndose, en efecto, un círculo vicioso.



Desarrollo en el contexto escolar. ¿Disminuyen las escuelas norteamericanas el concepto académico que de sí mismos tienen los adolescentes?

El descenso en la autoestima que es común durante la primera adolescencia generalmente incluye una disminución en el sentimiento referente a la competencia y la motivación escolar (Eccles, Midgley y Adler, 1984; Harter, 1981). Algunos estudiosos han atribuido este descenso también a los cambios físicos y emocionales asociados con la pubertad y a otros procesos del desarrollo (Simmons y Blyth, 1987).

Una explicación alternativa considera el problema, sin embargo, más como una mala adecuación entre los cambios previsibles del desarrollo adolescente y el contexto educativo a que los estudiantes están expuestos (Seidman *et al.*, 1994). Jacqueline Eccles sostiene, específicamente, que la mayoría de las escuelas a que los jóvenes asisten no son adecuadas para las necesidades evolutivas de los adolescentes, dando como resultado lo que ella describe como una mala *adecuación situación/entorno* (Eccles y Midgley, 1989).

Eccles argumenta que el entorno en la escuela juvenil habitual produce desajustes en diversas áreas. Primero, los profesores tienden a poner el acento en el control y la disciplina en un momento en que el adolescente intenta ser más independiente y seguro de sí mismo. Otro problema relacionado con ello es que los profesores comentan frecuentemente que se sienten desanimados e ineficaces, especialmente en sus intentos por enseñar a los alumnos con menores capacidades, mientras que los estudiantes durante este período necesitan sobre todo apoyo y ánimo. Tercero, el hacer que los estudiantes pasen de una clase a otra y se agrupen según sus capacidades suele provocar comparaciones sociales entre los adolescentes en un momento en que sus sentimientos de autoconciencia están empezando a surgir. Finalmente, los profesores suelen utilizar niveles más altos de calificación, lo que da como resultado que algunos estudiantes se encuentren con más fracasos que antes (Eccles y Midgley, 1990).

Eccles apoya estas aseveraciones con datos provenientes de un estudio longitudinal referido a diversas clases de quinto y sexto grado. El estudio investiga las opiniones y conductas de profesores y estudiantes con relación a las matemáticas. Se observó que los profesores de matemáticas de séptimo grado confesaban tener menos confianza en sus alumnos y se sentían menos eficaces en su trabajo con ellos que los profesores de sexto grado (Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1988b). Los alumnos, a su vez, consideraban a los profesores de séptimo grado con menos tendencia a ayudar, menos afables y menos justos (Feldlaufer, Midgley y Eccles, 1988).

Los investigadores compararon igualmente los niveles de autoeficacia de los profesores con relación a los de los alumnos. Los estudiantes que habían pasado de un profesor de sexto grado cuyo nivel de autoeficacia era alto a un profesor de séptimo grado cuyo nivel era bajo, acabaron el año con menores expectativas respecto a sus capacidades matemáticas que los estudiantes cuyo profesor de séptimo grado confesaba mayor autoeficacia. Esta pauta de conducta era más pronunciada entre los estudiantes de niveles de capacidad inferior (Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1988b).

Finalmente, las percepciones de los estudiantes referidas al apoyo que recibían de sus profesores se compararon con el valor que los estudiantes concedían a las matemáticas. Cuando los estudiantes pasaban a un profesor de séptimo grado que consideraban que tenía mayor tendencia a ayudar, su visión respecto a las matemáticas mejoraba; cuando pasaban a un profesor que consideraban que ayudaba poco, el valor que le daban a las matemáticas disminuía (Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1988a).

Estos resultados sugieren que al menos algunos descensos en el autoconcepto académico y la motivación que tienen lugar durante la adolescencia pueden no ser inevitables. Lo que parece necesario es que los creadores de la política escolar adapten o ajusten el entorno escolar para que encaje mejor con las necesidades evolutivas de los jóvenes adolescentes. Estos cambios podrían incluir el mantener a los alumnos juntos en las mismas clases, fomentar mejores relaciones entre alumnos y profesores y adaptar los niveles de calificación para que se adecuen más claramente a aquellos a los que los estudiantes están acostumbrados (Eccles *et al.*, 1993a). Estos cambios pueden no eliminar todos los problemas, pero pueden ayudar a proporcionar un contexto educativo apropiado para la realización del aprendizaje.

Recapitulación

Las opiniones que los niños se forman respecto a sí mismos abarcan su autoestima. Los investigadores generalmente han evaluado la autoestima por medio de cuestionarios. El más popular es Self-Perception Profile for Children, de Susan Harter, que crea un perfil de autoestima infantil a través de un cierto número de campos diferentes.

Los niños de parvulario tienden a tener un nivel relativamente alto de autoestima, que permanece estable hasta la primera adolescencia. Hacia los 12 años, los niños confiesan una bajada en la autoestima, que se ha atribuido a diversos cambios que son típicos de la adolescencia, que incluyen un aumento en la autoconciencia.

Un componente importante de la autoestima es un sentimiento de competencia. El autoconcepto académico, que representa la competencia percibida del niño en la clase, ha despertado un interés especial en los investigadores. La autoimagen escolar de los niños de parvulario es alta, pero decrece continuamente a través de los años de escuela elemental. Las niñas muestran menor autoimagen escolar, durante esos años, que los niños.

Dweck ha desarrollado un modelo teórico que describe el complejo papel que juega la motivación en el resultado escolar. Según este modelo, los niños que se basan en el dominio siguen siendo positivos y persistentes porque ven las experiencias fracasadas como oportunidades para aprender, mientras que los niños incapaces o desanimados se hacen más pesimistas y evitan futuros retos porque ven los fracasos como signos de baja autoestima. En los niños más mayores, las concepciones de inteligencia y atribuciones para el fracaso (esfuerzo o capacidad) influyen en su motivación escolar.

Al pasar los niños por los diversos grados escolares, utilizan con más frecuencia las comparaciones sociales en el desarrollo de sus autoconceptos escolares. Este proceso podría explicar la disminución general en la autoimagen escolar, porque muchos niños deben disminuir su opinión respecto a sus capacidades al compararlas con las de otros niños. El estilo interactivo de los padres, especialmente el del padre, influye también en el autoconcepto escolar de los niños.

El autoconcepto académico influye en el resultado escolar. Una buena autoimagen aumenta la motivación y el éxito, y una autoimagen pobre o desfavorable los reduce, incluso entre los niños cuya autoimagen pobre refleja inadecuadamente su gran capacidad escolar.

Autorregulación

Hemos examinado cómo los niños en período de crecimiento mejoran su conocimiento del sí mismo y cómo su evaluación continuada de este conocimiento produce un concepto del sí mismo. En esta sección, veremos un tercer proceso: cómo el sí mismo llega a regular, o controlar, la conducta del niño.

La autorregulación es un aspecto esencial del desarrollo humano. Si los niños no aprenden a controlar su propia conducta —a evitar lo que han de evitar, a esperar cuando no pueden obtener las cosas inmediatamente, a variar las estrategias que no funcionan—, estarían constantemente a merced de los tirones y empujones de cada

momento que se producen en sus entornos. Serían simplemente «veletas», como dijo Bandura (1986, p. 335). El desarrollo del autocontrol es uno de los logros más impresionantes de los niños. El autocontrol indica, cuando menos, que el niño conoce las demandas que hace el mundo que le rodea, se da cuenta de las conductas que se relacionan con esas demandas, y comprende cómo adaptar sus conductas para cumplir esas demandas (Vauglin, Kopp y Krakow, 1984). ¿Cómo se desarrolla ese autocontrol y cuáles son sus efectos?

EL SURGIMIENTO DEL AUTOCONTROL

Se han propuesto muchos modelos teóricos para explicar el surgimiento de la autorregulación (por ejemplo, Bandura, 1991a; Harter, 1982; Kopp, 1991; Mischel, Shoda y Rodriguez, 1989; Vygotsky, 1934/1962), y todos ellos comparten una opinión común. Se considera que la conducta infantil está completamente controlada al principio por fuentes externas. Después, de forma gradual, parte de ese control se interioriza. Aunque los teóricos no están de acuerdo en las contribuciones de la influencia biológica, cognoscitiva y social al proceso, todos sostienen este cambio fundamental de la regulación externa a la interna.

La autorregulación es primitiva durante la primera infancia y en su mayor parte implica procesos biológicos involuntarios (Rothbat y Posner, 1985; Stifter y Braungart, 1995). Como hemos visto, los bebés casi cierran los ojos de forma refleja ante una luz brillante, y se vuelven cuando quien les cuida les proporciona demasiada estimulación verbal. Estas reacciones sirven para funciones reguladoras importantes, pero no prueban que los niños que las realizan sean conscientes de lo que está ocurriendo.

Hacia el principio del segundo año, los bebés han desarrollado muchas conductas voluntarias y pueden actuar sobre su entorno con un propósito claro. Los niños actúan ahora para conseguir cosas o alcanzar objetivos, como cuando un bebé, por ejemplo, agarra un juguete porque quiere jugar con él, o empuja una torre de piezas por verla estrellarse contra el suelo. Pero hasta ahí, la capacidad del niño para controlar sus conductas y adaptarlas según sea necesario no es aún muy significativa (Bullock y Lutkenhaus, 1988).

El autocontrol aparece por primera vez durante el tercer año, cuando los niños comienzan a oponerse a que les hagan las cosas y a expresar su deseo de hacerlas ellos mismos (Bullock y Lutkenhaus, 1990; Grolnick, Bridges y Connell, 1996). La mayor parte del control externo que estos niños han experimentado se refiere a instrucciones verbales de los padres. Al afirmar su independencia, los niños intentan a veces, en este momento, realizar ellos ese papel, y adoptan algunas de las mismas órdenes. Puede oírse casualmente a un niño de 2 años que dice, por ejemplo, «no, no» cuando coge un objeto prohibido. O puede dirigir su propia conducta en la misma forma, aproximadamente, en que la madre la ha dirigido previamente («Pon la cuchara en el plato»).

En este punto, pues, un cierto control verbal sobre la conducta del niño ha comenzado a cambiar de las fuentes externas hacia el propio niño. Pero la progresión aún no está completa. El paso final llega cuando el niño interioriza el control, dirigiendo su conducta en silencio más que a través del habla. Esta forma de autorregulación no es evidente, habitualmente, antes de los 3 años.

Pasados los 3 años, el autocontrol se convierte rápidamente en mucho más elaborado y sofisticado. Los niños desarrollan estrategias para resistirse a las muchas tentaciones con las que tropiezan cada día. También aprenden a retrasar la gratificación renunciando a pequeñas recompensas inmediatas a cambio de otras mayores que requieren una espera. Y adquieren un montón de técnicas adicionales para guiar otros aspectos de su conducta. Consideraremos algunas de estas formas más complejas de autorregulación un poco más tarde, en este mismo capítulo.

EL PAPEL DEL HABLA PRIVADA

Muchos psicólogos creen que la transición desde el control externo al autocontrol se guía principalmente por el lenguaje del niño. Esta proposición se ha articulado más claramente en los escritos de dos psicólogos soviéticos: Lev Vygotsky y Alexander Luria.

El modelo de Vygotsky

Hemos comentado anteriormente que Vygotsky fue contemporáneo de Piaget. Como Piaget, creía que una buena forma de aprender respecto al desarrollo de los niños era observándoles en situaciones en las que habían de resolver problemas (Vygotsky, 1934/1962). Vygotsky estaba interesado por la observación general de que los niños preescolares se hablaban a sí mismos mientras realizaban un cometido, conducta que hoy se conoce como **habla privada** (Diaz y Berk, 1992; Zivin, 1979). Piaget la había denominado **habla egocéntrica** y creía que era sólo mínimamente importante respecto al desarrollo cognoscitivo y la autorregulación del niño (Hodapp y Goldfield, 1985).

Vygotsky no está de acuerdo. Razona que el habla privada de los niños surge de las interacciones con los padres y otros adultos mientras trabajan juntos en diversas tareas (Behrend, Rosengren y Perlmutter, 1992; Rizzo y Corsaro, 1988). La mayoría de las frases de los padres en tales situaciones son guías y reglamentaciones para el niño. Con el transcurso de muchas de esas interacciones los niños comienzan a usar las directivas de sus padres (aunque no siempre en versiones tan completas o bien construidas) para dirigir sus propias conductas. Gradualmente, el habla de control se interioriza en forma de pensamiento, y los niños producen finalmente frases silentes similares a las verbales (Berk, 1994). Vygotsky cree, en consecuencia, que la autorregulación se desarrolla a partir de las interacciones sociales, un proceso que denomina sociogénesis (Van der Veer y Valsiner, 1988).

Las investigaciones ofrecen cada vez más soporte para el modelo de Vygotsky (Cox y Lightfoot, 1997). Si es correcto, cabría esperar que la producción del habla privada infantil aumente en los primeros años, al adoptar incesantemente el lenguaje de los adultos, y después disminuya gradualmente al «discurrir interiormente». Los estudios evolutivos han mostrado que esta pauta es evidente entre los 4 y los 10 años (Bivens y Berk, 1990; Frauenglass y Diaz, 1985; Kohlberg, Yaeger y Hjertholm, 1968). Se ha encontrado también que hacia la infancia media y al final de la infancia, una proporción creciente de esta habla privada toma la forma de murmullo, reflejando presumiblemente su interiorización gradual (Frauenglass y Diaz, 1985). Además, el habla privada es más evidente al comienzo de una tarea nueva, y en puntos en que los

niños encuentran mayores dificultades. Pero disminuye (se interioriza) cuando dominan el trabajo (Behrend *et al.*, 1992; Meichenbaum y Goodman, 1979).

Finalmente, un cierto número de estudios han examinado intensamente la interacción padre-hijo durante la resolución de problemas, centrándose especialmente en los cambios que se dan con el paso del tiempo. Se ha observado que los padres ajustan sus conductas a las demandas de la situación —por ejemplo, son más directivos con los niños más pequeños o que están aprendiendo una tarea—, y los niños han dado pruebas de hacerse cargo del papel regulador y de guía de su conducta para resolver los problemas (Berk y Spuhl, 1995; Freund, 1990; Pratt *et al.*, 1988).

El modelo de Luria

Alexander Luria (1961, 1982), colega de Vygotsky, continuó interesándose en la regulación verbal. Mientras Vygotsky se centraba en la transferencia del habla paterna a los niños, Luria se interesó más en el papel que el habla tiene en el control de la conducta de los niños pequeños. Y mientras el trabajo de Vygotsky se basa sobre todo en observaciones naturalistas del juego de los niños, Luria utilizó un sencillo pero ingenioso método de laboratorio (Vocate, 1987).

La conducta centro del interés era la forma en que los niños apretaban una pera de goma con sus manos. La pera permitía a Luna investigar, entre otras cosas, qué factores eran efectivos para conseguir que el niño o bien comenzara a presionar la pera o bien se inhibiera de apretarla (dejara de hacerlo o no comenzara). Aquí veremos sólo dos de los factores que Luria estudió. El primero se refería a si el niño respondería al *contenido semántico* (el significado) de una orden hablada, o respondía sólo a su sonido o ritmo, lo que Luria llamó el *impulso*. El segundo factor era si la orden la daba alguien más o el propio niño. Los resultados de los muchos estudios de Luria indican que la regulación verbal de este tipo varía con el crecimiento del niño (Waters y Tinsley, 1982; Zivin, 1979).

Entre los 18 meses y los 3 años de edad, sólo el habla externa del adulto puede influir en la reacción del niño: la verbalización propia no es efectiva. Además, el habla puede sólo hacer empezar la conducta, no inhibirla. Si un niño de 2 años está presionando la pera, por ejemplo, la instrucción «¡Para!» generalmente conduce a que ejerza una presión aún mayor. Es así porque el aspecto del habla que controla la conducta durante este período es el impulso más que el significado. Por igual razón, estos pequeños probablemente comenzarán a apretar cuando oigan la orden «¡No aprietes!» y cuando oigan la orden «¡Aprieta!».

Entre 3 y 4,5 años el habla exterior puede controlar tanto el comienzo como la inhibición, indicando que el contenido semántico de la orden dada por otros ha comenzado a tener importancia. El habla autodirigida del niño (con instrucciones de quien lleva a cabo el experimento) puede ocasionar ahora que comiencen a presionar. Pero como durante esta época los niños responden sólo al pulso de su propia habla, no pueden aún producir un autocontrol de la inhibición.

Hacia los 5 años de edad, la autodirección del habla puede controlar su conducta casi tan bien como el habla del investigador. Luria sostenía que en ese momento el habla oral del niño se interiorizaba al comenzar a guiar sus reacciones con instrucciones silenciosas. Su propia investigación, sin embargo, no continuó examinando esta parte final del proceso.

El modelo de Luria ha inspirado una gran cantidad de investigaciones, aunque no todas han dado resultados que apoyen sus puntos de vista (Miller, Shelton y Flavell, 1970). Vemos aquí un estudio y comentaremos otros en la sección siguiente. Este experimento ilustra bastante bien la distinción de Luria entre el contenido semántico y el impulso/ejecución del habla.

Los niños de este estudio participaron en un juego similar al de «Simón dice...». En cada turno, el investigador modelaba una reacción —por ejemplo, se tocaba los dedos de los pies— y al mismo tiempo expresaba la orden de comenzar («Tocad los dedos de los pies») o de inhibirse («No toquéis los dedos de los pies»). Para un tercio de los niños, el investigador usaba una voz suave; para otro tercio una voz media; y para el tercero, voz alta. Las medidas dependientes de interés eran el número de errores que producían el comienzo de la acción (no respondiendo cuando debían) y el número de errores de inhibición (respondiendo cuando no debían).

El modelo de Luria predeciría más errores de inhibición pues el control verbal sobre la inhibición se desarrolla posteriormente. Y ciertamente, los niños cometieron unas siete veces más errores de inhibición. El investigador predijo también que en los más pequeños, las órdenes en voz más alta, que es más efectiva para captar la atención de los niños, producían más errores de inhibición, porque estos niños responderían al impulso y no al contenido. Para los mayores, para quienes el contenido es relevante, las órdenes en voz más alta resultarían mejor para controlar la conducta. Los resultados de este estudio, representados en la figura 13.3 confirman estas predicciones (Saltz, Campbell y Skotko, 1983).

La investigación de Luria proporcionaba más apoyo a la opinión de Vygotsky de que la autorregulación comienza como control externo y se interioriza gradual-

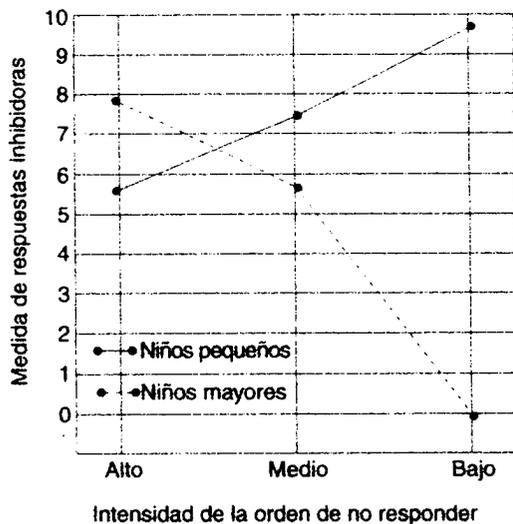


FIG. 13.3. La media de errores inhibitorios en niños menores y mayores en función de la intensidad de la orden verbal de no responder. De «Verbal Control of Behavior: The Effects of Shouting», de E. Saltz, S. Campbell y D. Skotko, 1983, *Developmental Psychology*, 19, pp. 461-464. Copyright de la American Psychological Association. Reproducido con permiso.

mente. Pero, quizá lo más importante, ilustra las capacidades limitadas del procesamiento de información en los niños más pequeños, que solían responder más a la presencia o ausencia de una orden que a su contenido. Tal como los datos del estudio que acabamos de describir sugieren, gritarle a un niño que comienza a caminar para evita una reacción («¡No toques la estufa!») podría realmente hacer más probable la realización de un acto peligroso.

RESISTENCIA A LA TENTACIÓN

Los estudios de laboratorio llevados a cabo por Luria sobre la autorregulación eran algo abstractos y no estaban pensados para tratar directamente con los hechos o problemas de cada día. Los investigadores americanos, al contrario, han utilizado procedimientos experimentales que guardan un mayor parecido con las situaciones con las que los niños se encuentran comúnmente en la vida. Una de esas situaciones surge cuando los niños deben resistir la tentación de hacer algo que se les ha prohibido hacer. Los bebés no tienen autocontrol a este respecto y van inmediatamente tras cualquier cosa que les atrae. El único impedimento es el control de los padres, que impiden o castigan la reacción. Sin embargo, los niños aprenden finalmente a inhibir conductas prohibidas, incluso cuando nadie les mira. ¿Cómo se produce este tipo de autocontrol?

Un método común para estudiar la resistencia a la tentación utiliza la **técnica del juguete prohibido**. Generalmente, un investigador coloca a un niño en una habitación en la que hay un juguete atractivo pero le dice al niño que no lo toque o no juegue con él. Fuera de la habitación, los observadores controlan, sin ser vistos, la conducta del niño a través de un espejo bidireccional. Los investigadores se interesan generalmente por la cantidad de tiempo que el niño espera antes de romper la regla o cuánto tiempo pasa jugando con el juguete prohibido.

Un ejemplo de este tipo de investigación tiene una cierta importancia para el análisis de Luria. Los investigadores querían saber si hacer que el niño produjera frases de autoinstrucción durante el tiempo de espera influiría en su capacidad de resistir la tentación. Se colocó a los niños en una habitación con diversos juguetes atractivos situados en una mesa detrás de ellos y se les instruyó para que no se volvieran y miraran a los juguetes mientras el investigador estaba fuera de la habitación. A algunos niños se les dijo que, para ayudarles a no mirar, deberían repetir en voz alta una frase relevante, del tipo «No debo girarme». A los niños de un segundo grupo se les dijo que usaran una autoinstrucción sin sentido, como «hickory, dickory, dock». Y a los de un tercer grupo no se les dio ningún consejo de autoinstrucción y esperaron en silencio. En los niños más pequeños, el hecho de emitir una autoinstrucción verbal les condujo a una mayor resistencia que si permanecían en silencio. Pero el contenido semántico de la instrucción no tuvo importancia, tanto la instrucción con contenido como la que no tenía funcionaron igual de bien. Para los niños mayores, el contenido de la autoinstrucción marcó una diferencia, demostrándose más efectiva la frase relevante (Hartig y Kanfer, 1973).

Se ha mostrado que otros factores también influyen en la conducta del niño en situaciones con juguetes prohibidos. Por ejemplo, ver a un modelo adulto saltarse la regla y jugar con el juguete hace que los niños tiendan más a hacerlo también (Grusec

et al., 1979). Por otra parte, el proporcionar a los niños una buena razón para obedecer la prohibición («No toques el juguete; es frágil y podría romperse») aumenta la probabilidad de que resistan (Parke, 1977), como lo hace el enseñar a los niños a desarrollar sus propios planes y estrategias para tratar con las tentaciones (C. J. Patterson, 1982).

RETRASO DE LA GRATIFICACIÓN

Otra aproximación popular para estudiar el autocontrol de los niños ha sido la técnica **del retraso de la gratificación**. Habitualmente se le presentan al niño dos posibilidades: una pequeña recompensa que se consigue inmediatamente o una recompensa mayor que sólo puede conseguirse más tarde. La situación, naturalmente, es análoga a muchas elecciones que los niños (y los adultos) encuentran en su vida diaria. ¿Debería utilizar mi asignación semanal para comprar un juguete pequeño, o sumarla con la de la semana que viene y comprarme uno mayor? ¿Debería tomarme ahora este bocadillo o reservar el apetito para tomar posteriormente una comida mejor? Quizá porque este experimento es un poco más complejo que los que implican resistencia a la tentación se ha observado la influencia de más factores en la capacidad de los niños para retrasar la gratificación (Mischel *et al.*, 1989).

También aquí el modelo de Luria ha encontrado apoyo. En uno de los estudios, mientras esperaban la recompensa que habían preferido, se dirigió a los niños para que emitieran una frase con significado («Estoy esperando el merengue»), una frase irrelevante («uno, dos, tres»), o nada. Una vez más, la autoinstrucción aumentó el tiempo de espera en los más pequeños, pero sólo la frase con sentido ayudó a los más mayores (Karniol y Miller, 1981).

Otro método para ayudar a los niños a retrasar la gratificación es reducir o alterar la atención que prestan al objeto tentador (recompensa más pequeña pero asequible) (Mischel *et al.*, 1989). Cuando el objeto queda fuera de la vista, por ejemplo, los niños pueden esperar más tiempo. Lo mismo sucede cuando pasan el tiempo de espera jugando con un juguete o dedicándose a otra actividad distraída. Incluso cuando están pensando en el objeto tentador, los niños pueden esperar más tiempo si se les instruye para que piensen sólo en algunas de sus propiedades objetivas (digamos, la forma o el color de una barra de caramelo) más que en sus propiedades atractivas (el olor o el sabor).

Al hacerse mayores, su comprensión respecto a estas estrategias de dilación aumentan. Por ejemplo, cuando se les presentan diversas técnicas y se les pide que seleccionen la que creen que funcionará mejor, los preescolares muestran poco conocimiento respecto a qué estrategia sería más efectiva. Los niños de tercer grado, sin embargo, muestran un conocimiento sorprendente. Y ya en sexto grado, la gran mayoría de niños parece saber claramente que dirigir su atención lejos de la recompensa y otras formas diversas de distracción son los métodos más útiles para dilatar la gratificación (Mischel *et al.*, 1989; Yates, Yates y Beasley, 1987).

La capacidad para posponer la gratificación se ha relacionado también con la competencia social. Los niños que responden impulsivamente con frecuencia tienen problemas en sus interacciones sociales con otros niños, en parte porque no son capaces de adquirir toda la información necesaria sobre una situación antes de tomar una

decisión (Moore, Hughes y Robinson, 1992). Un estudio investigó la relación entre la capacidad del niño para posponer la gratificación (en las tareas normales descritas aquí) y cuántas frases de testimonio eligió oír antes de decidir si otro niño era culpable de haber ocasionado un problema. Como se predijo, los que eran capaces de retrasar la gratificación también esperaron a oír más testimonios antes de tomar ninguna decisión (Gronau y Waas, 1997).

Finalmente, la capacidad de los niños para enfrentarse a la tentación en este tipo de situaciones experimentales parece reflejar una característica personal sorprendentemente estable. En un estudio reciente, se observó, diez años después, a los adolescentes que habían participado cuando eran preescolares en una investigación sobre el retraso de la gratificación del tipo que acabamos de describir. Se pidió a los padres que completaran diversos cuestionarios referentes a aspectos de las capacidades cognitivas actuales de sus hijos, su competencia social y su capacidad para hacer frente al estrés.

Los resultados indicaron que los niños que habían realizado mejor el retraso de la gratificación cuando eran pequeños tenían mayor tendencia a ser juzgados por sus padres como más capaces en cada una de las tres áreas. Por ejemplo, los niños que habían esperado más tiempo durante el procedimiento experimental (especialmente los que habían desarrollado espontáneamente buenas estrategias para hacerle frente) eran considerados ahora como los mejores desde el punto de vista escolar, los que mejor se llevaban con sus compañeros, los que mejor se enfrentaban a los problemas, y los que tenían más confianza en sí mismos y eran más independientes (Mischel, Shoda y Peake, 1988; Mischel *et al.*, 1991). Estos datos bastante notables indican que las primeras capacidades del niño para retrasar una gratificación pueden ser un predictor a largo plazo de su éxito y felicidad.

Aplicaciones. Enseñar a los niños a hablarse a sí mismos

Una apasionante ampliación de la investigación sobre el autocontrol de los niños ha sido la aplicación de los procedimientos de autorregulación en las clases. La mayoría de los trabajos se han centrado en los problemas de conducta y han preparado a los chicos para controlar la adecuación de sus propias conductas y otorgarse autorrecompensas de acuerdo con ello (Kendall y Braswell, 1985; Rosenbaum y Drabman, 1979). Un interesante estudio ilustra cómo estos métodos pueden aplicarse a la actuación escolar de los niños (Roberts, Nelson y Olson, 1987).

Los sujetos del estudio eran alumnos de primer y segundo grado que tenían dificultades con las matemáticas. Los investigadores creían que su actuación podría mejorarse si se les enseñaba a aproximarse a cada problema de una forma sistemática y paso a paso, que podría ser conducida por enunciados autoinstructivos.

Siguiendo un período básico en el que los investigadores simplemente observaron la actuación de los niños sin ayuda alguna, empezó la preparación con el modelado de autoinstrucciones. Para un simple problema de suma, la aproximación modelada del niño podría ser la siguiente:

$$8 + [\quad] = 15$$

«Primero he de leer el problema. Ocho más algún número es igual a 15. Esto es una suma, así que he de poner el signo dentro de un círculo. Circundo el más. Ahora pongo ocho barras sobre el ocho y pongo barras sobre el cua-

drado hasta que tenga 15. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. Ahora cuento las barras que hay sobre el cuadrado. Hay siete barras sobre el cuadrado. La respuesta es siete, así que pongo un siete en el cuadrado. Ocho más 7 es igual a 15.»

Los niños practican y se les proporciona retroinformación con más problemas hasta que pueden reproducir fidedignamente las autoinstrucciones por su propia cuenta. De esta forma se introdujo un sistema de refuerzo. El experimento implicó diversas condiciones, pero era de especial interés la condición de que los niños conseguían recompensas simplemente por continuar utilizando autoinstrucciones al realizar los problemas matemáticos de cada día.

La figura 13.4 presenta los datos de tres de estos estudiantes a través de diversas semanas. La variable dependiente (eje vertical) indica el número de problemas de matemáticas resueltos correctamente con las condiciones de la línea de base y después durante los procedimientos de recompensa. Recuérdese que estos niños no recibían refuerzo

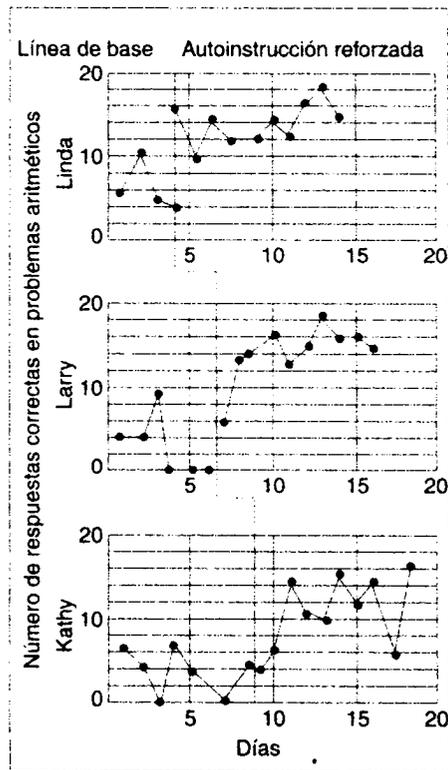


FIG. 13.4. Número de problemas de matemáticas resueltos por tres niños de segundo y tercer grado participantes en el proyecto de autoinstrucción. Durante el período de base, en el que no había implicado ningún entrenamiento, los resultados fueron bajos. Cuando se les enseñó a autoinstruirse y se les reforzó para hacerlo correctamente, el número de problemas resueltos aumentó considerablemente. De «Self-instruction: An analysis of the differential effects of instruction and reinforcement», por R. N. Roberts, R. O. Nelson y T. W. Olson, 1987, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, pp. 235-242. Copyright 1987 de la Society for the Experimental Analysis of Behavior.

por la corrección de sus respuestas matemáticas; se les recompensaba sólo por realizar los enunciados de autoinstrucción. Su mejora en la actuación matemática puede atribuirse directamente a la realización de verbalizaciones de autoguía. Estos resultados ilustran claramente cómo puede usarse la preparación en la autorregulación como una herramienta de clase.

Recapitulación

El desarrollo de la autorregulación es un gran logro que representa un cambio del control desde el entorno exterior a la regulación interna. Pequeñas autorregulaciones significativas son evidentes durante el primer año de vida. Durante el segundo año, las conductas voluntarias de los niños están principalmente bajo control del entorno, pero parte de ese control pasa gradualmente al niño durante el tercer año en forma de habla autodirigente y finalmente, pensamiento de autodirección. Las estrategias de autocontrol a partir de los 3 años se hacen más numerosas y crecientemente complejas.

La autorregulación verbal ha sido investigada intensamente por los psicólogos soviéticos. Lev Vygotsky estudió el habla privada de los niños, llegando a la conclusión de que a través de las interacciones y las actividades compartidas de resolución de problemas, los niños adoptaban gradualmente el habla reguladora de los padres y la interiorizaban en forma de pensamientos. Alexander Luria estudió los efectos del habla en el comienzo y la inhibición de conductas infantiles. Sostiene que hacia los 5 años de edad los niños pueden controlar sus conductas utilizando el habla autodirigida interiorizada.

Los estudios de resistencia a la tentación examinan una situación común en la que los niños deben evitar una conducta prohibida. Utilizando la técnica del juguete prohibido, los investigadores han observado que la capacidad para resistir la tentación resulta influida por un cierto número de factores que incluyen autodirectivas adecuadas, modelado, una buena razón o un plan para resistirse al acto prohibido.

Los estudios sobre la dilación de la gratificación examinan la capacidad de los niños para renunciar a pequeñas recompensas inmediatas con intención de recibir otras mayores posteriormente. Los factores que influyen en el tiempo de espera incluyen los autoenunciados y diversos métodos de reducir la atención hacia la recompensa tentadora inmediatamente asequible. La comprensión de los niños de las estrategias de dilación efectivas aumenta al hacerse mayores. La capacidad para retrasar la gratificación durante los años preescolares se ha vinculado al juicio de los padres sobre las capacidades cognoscitivas, sociales y de hacer frente a las situaciones de sus hijos adolescentes.

Conclusión

Este capítulo ha cubierto un cierto número de temas que podrían parecer sólo ligeramente conectados unos con otros. Por qué un bebé mira sus pies en un espejo puede parecer no relacionado con por qué deja o no una pequeña recompensa para esperar una mayor en el parvulario/escuela maternal o por qué disminuye su opinión

sobre sí mismo cuando va a la escuela secundaria. La falta de una conexión inmediata y obvia entre estos aspectos del desarrollo infantil refleja el hecho de que el sí mismo sólo ha sido un tema importante de investigación recientemente (Hattie y Marsh, 1996).

Nuestro examen del sí mismo, sin embargo, ilustra amablemente un tema importante de este libro y de la psicología moderna: el desarrollo cognoscitivo y el social son tan interdependientes que es difícil estudiar uno de ellos en solitario. Aunque por mor de la claridad hemos comentado frecuentemente ambos campos de forma independiente, debería ser evidente que no puede comprenderse totalmente uno sin el otro. Hemos visto, por ejemplo, que el conocimiento creciente que tienen los niños sobre sí mismos y sus evaluaciones cada vez más correctas sobre sus capacidades tienen una influencia importante en sus interacciones con las demás personas. Por otra parte, Vygotsky y otros han demostrado que las interacciones sociales tienen un papel importante en el desarrollo del pensamiento infantil y en las capacidades para resolver problemas. Este tema ha surgido en capítulos anteriores y continuará abriéndose camino en nuestros comentarios cuando veamos más cuestiones relacionadas con el desarrollo social del niño.

RESUMEN VISUAL DEL CAPÍTULO 13: EL DESARROLLO DEL «SÍ MISMO» O «YO»

Teorías del sí mismo

Aproximaciones cognoscitivo-evolutivas.

Los teóricos cognoscitivo-evolutivos han ofrecido varios modelos referentes al desarrollo del sí mismo. Selman propuso un modelo de autoconsciencia de 5 etapas. Los teóricos del procesamiento de información ven el sí mismo como parte un sistema de memoria más amplio. Los vygotskianos creen que la comprensión de los niños del sí mismo proviene de recuerdos autobiográficos que han sido construidos con los padres.

Teorías basadas en la influencia del entorno en el aprendizaje.

Bandura propuso un modelo de autoevaluación construido alrededor del desarrollo en el niño de la autoeficacia. También propuso una explicación para el desarrollo de la autorregulación que implica un cambio desde el control externo de la conducta a un control interno.

Teoría etológica.

Algunos etólogos han sugerido que la atención proporcionada por el cuidador con interés y una relación de apego seguro pueden facilitar aspectos del desarrollo del sí mismo en el niño.

Autoconocimiento

Descubrimiento del sí mismo en la infancia.

Aún no se sabe si los recién nacidos tienen alguna comprensión del sí mismo. Durante la segunda mitad del primer año, los bebés comienzan a mostrar un sentido de la actuación personal actuando sobre juguetes u otros objetos de su entorno. Esto evoluciona a una motivación por la eficacia, cuando los niños se ponen a hacer cosas simplemente en busca de su dominio. Hacia el final del segundo año, el bebé comienza a reconocerse en espejos, fotografías y vídeos.

Cambios debidos al desarrollo en las autodescripciones.

Las autodescripciones hechas por preescolares reflejan el pensamiento preoperatorio y generalmente incluyen referencias sólo a características objetivas y al aquí y ahora. En la infancia media, el niño en el período de las operaciones concretas se centra en un mayor grado de características no tangibles, como emociones, y en la participación en diversas categorías. Las capacidades fruto de las operaciones formales de los adolescentes les conducen a una autodescripción más abstracta e hipotética, que se refiere a actitudes, características de la personalidad, y creencias personales, y que a veces se refiere a atributos en conflicto.

Autoevaluación	
Pruebas de autoestima.	Las opiniones que los niños se forman sobre sí mismos comprenden su autoestima. La prueba más popular de la autoestima es la llamada Self-Perception Profile for Children, de Susan Harter, que crea un perfil de autoestima de los niños a través de varios campos diferentes.
La estabilidad de la autoestima.	Los niños de la escuela infantil suelen tener un nivel relativamente alto de autoestima, que sigue estable hasta la primera adolescencia. Hacia los 12 años, los niños confiesan una bajada en la autoestima, que se ha atribuido a diversos cambios típicos de la adolescencia, que incluye un aumento de la autoconciencia.
Modelo de motivación por el resultado de Dweck.	El modelo de Dweck distingue entre la pauta basada en el dominio y la pauta de incapacidad. Los niños que muestran la pauta basada en el dominio siguen siendo positivos y persistentes porque ven los fracasos como oportunidades de aprender, mientras que los que se consideran incapaces se hacen pesimistas y evitan retos futuros porque ven el fracaso como señal de su baja autoestima.
Influencia en el autoconcepto académico.	Mientras los niños van pasando por los primeros grados, utilizan cada vez más las comparaciones sociales en el desarrollo de autoconceptos académicos. Muchos niños han de rebajar la evaluación de sus capacidades al compararlas con las de otros niños. El estilo de interacción de los padres también influye en el autoconcepto escolar del niño. El declive previsible de la autoestima durante la adolescencia puede provenir de un desencaje entre las características de desarrollo del niño en esa edad y los requerimientos del entorno escolar habitual.
Efectos del autoconcepto académico.	El autoconcepto académico influye en el resultado escolar del niño. Una autoimagen alta mejora la motivación y el éxito y una autoimagen baja los reduce, incluso entre niños cuyo baja autoimagen refleja inadecuadamente su alta capacidad escolar.

Autorregulación

Aparición del autocontrol.

En el primer año de vida es evidente que la autorregulación es pequeña. Durante el segundo año, las conductas voluntarias de los niños se dan principalmente bajo el control del entorno. Parte de ese control se pasa gradualmente al niño durante el tercer año en forma de habla dirigida a sí mismo, y finalmente pensamiento dirigido a sí mismo. Las estrategias de autocontrol se hacen más numerosas y cada vez más complejas a partir de los tres años.

El papel del habla privada.

Vygotsky estudió el habla privada de los niños, llegando a la conclusión de que a través de las interacciones sociales y actividades compartidas de resolución de problemas, los niños adoptan gradualmente el habla reguladora de los padres y la interiorizan en forma de pensamiento. Luria estudió los efectos del habla en el hecho de iniciar o inhibir las conductas infantiles. Sostiene que hacia los cinco años los niños pueden controlar sus conductas utilizando el habla interiorizada dirigida a sí mismo.

Resistencia a la tentación.

Los estudios de resistencia a la tentación examinan situaciones en la que los niños deben evitar una conducta prohibida. La capacidad para resistir la tentación resulta influida por un cierto número de factores, que incluyen autoafirmaciones adecuadas, modelado, y una buena razón para resistirse al acto prohibido.

Dilación de la gratificación.

Los estudios sobre dilación de la gratificación examinan la capacidad de los niños para renunciar a pequeñas recompensas inmediatas para conseguir otras mayores más tarde. Los factores que influyen en el tiempo de espera incluyen las autoafirmaciones y diversos métodos para reducir la atención sobre la recompensa tentadora inmediatamente asequible. La comprensión de los niños de las estrategias de dilación efectivas aumenta con la edad. La capacidad para retrasar la gratificación durante los años preescolares se ha vinculado con las capacidades cognitivas, sociales y de hacer frente a las situaciones en la adolescencia.