

LAS RELACIONES DE AYUDA PSICOLÓGICA EN LA INFANCIA TEMPRANA

Leyda Cruz Tomás
Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

En la actualidad la tendencia de la educación preescolar se orienta a promover y potenciar el desarrollo psíquico infantil. Numerosos programas y currículums se dirigen a orientar a padres y educadores a fin de desarrollar en ellos, habilidades, actitudes y competencias, para desarrollar al infante desde las primeras edades. Diversos modelos teóricos respaldan el diseño y la administración de los programas y currículums los cuales enfocan, de manera diferente, las relaciones entre la educación y el desarrollo psíquico infantil.

En este artículo, la autora, desde un enfoque histórico-cultural, propone un modelo teórico en el cual se abordan las relaciones dialécticas que existen entre la educación y el desarrollo psíquico; el papel desarrollador de la educación; el carácter selectivo del desarrollo psíquico infantil para determinados tipos de aprendizajes y el carácter determinante que tiene para el desarrollo psíquico infantil, las relaciones únicas, particulares e irrepetibles del infante con la realidad, a través de los sistemas concretos de comunicación y actividad en cada período.

Palabras claves: desarrollo infantil, período sensible, situación social del desarrollo, individualidad, relaciones de ayuda.

Abstract

In actuality the tendency of initial and preschool education is oriented to promote the potentials of the development of the child. Many programs and curriculums are directed and oriented to parents and educators with the purpose to develop in them, abilities, attitudes and competitions, to develop the infant from the first ages. Diverse theoretical models support the design and the administration of the programs and curriculums which focus, in a different way, the relationships between the education and child psychic development.

In this article, the author, front a historical and cultural point of view; propose a model in which to expand the dialectic relations that occurs between the education and child development; the developing role of education; the selective character of development determines types of learning, and the decisive character that has for the infantile psychic development, the unique, unrepeatable relationship between the child and reality along the concrete systems of communication and activity in each period.

Key words: child development, sensitive period, social situation of the development, individuality, relationships of help.

Introducción

En la sociedad contemporánea los problemas de la educación de los niños en las edades tempranas constituyen retos que afrontan los profesionales que diseñan o administran los programas de educación, intervención o estimulación temprana.

La atención a los niños pequeños en situación de pobreza, el alto riesgo de una población infantil significativamente alta de los niños del tercer mundo, los problemas socioculturales de los hijos de inmigrantes o refugiados, la

exigencia que nos plantea hoy la sociedad urbana e industrial con respecto a la necesidad de un desarrollo mental superior tanto para la vida personal como laboral del ser humano, la aplicación del desarrollo tecnológico alcanzado por las sociedades desarrolladas y la inexistencia de un número suficiente de instituciones educativas creadas para satisfacer las necesidades de la mujer trabajadora en relación a la crianza del niño o de la niña, son algunos de los principales factores socioculturales que condicionan la necesidad de

desarrollar los programas de educación temprana.

En el pasado se caracterizaba al infante desde un punto de vista negativo, la atención se dirigía a destacar la limitación de su experiencia, las insuficiencias de sus conocimientos, la ausencia de una reflexión lógica y la incapacidad de dirigir voluntariamente el comportamiento.

Hoy la tendencia es contraria, se ha originado un cambio positivo en las actitudes de la mayoría de padres y educadores respecto al aprendizaje y muchos investigadores destacan las grandes reservas psicológicas y fisiológicas de los niños durante los primeros años de vida. Se afirma que en las edades tempranas y preescolares culmina, en lo fundamental, el desarrollo de las más importantes capacidades humanas.

En la actualidad, la psicología dispone de numerosas investigaciones acerca de las amplias posibilidades que tienen los niños de las primeras edades para el aprendizaje y de las consecuencias positivas o negativas que tienen las experiencias tempranas para el desarrollo neuropsíquico y personal del ser humano.

Diferentes estudios revelan que en las primeras edades existen enormes reservas psicofisiológicas y que en presencia de condiciones favorables de vida y educación el infante desarrolla sus emociones, sentimientos, las relaciones sociales con las personas que le rodean, diferentes habilidades motrices, intelectuales, artísticas, el lenguaje, las reglas y los patrones morales de comportamiento social, rasgos del carácter, las primeras representaciones acerca del mundo y las bases de la personalidad.

En este siglo, la comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud, creada por la OMS en el año 2005, ha señalado el desarrollo en la primera infancia como una cuestión prioritaria. En esta dirección la OMS y la UNICEF han desarrollado un conjunto de instrumentos sobre el modo de fomentar el desarrollo de los niños y de prevenir riesgos, con el propósito de que los profesionales y proveedores comunitarios de atención primaria de salud pro-

porcionen asistencia a las familias y a las comunidades.

Por otra parte, como plantea Peralta (2001), en la actualidad la educación inicial influye de una manera más eficiente en el desarrollo psíquico y personal del niño o de la niña ya que considera la diversidad expresada en su forma personal, cultural, lingüística, se orienta más a potenciar el desarrollo que a compensarlo y valora la atención al infante en función de cómo favorece la calidad del aprendizaje y el desarrollo infantil.

Hoy los programas de educación, de intervención o de estimulación temprana no solo se dirigen a ayudar a los niños de alto riesgo o a aquellos que padecen de alguna discapacidad física, psíquica o sensorial, también se orientan a promover el desarrollo de los niños normales (con un desarrollo que expresa las regularidades de la edad), a potenciar el desarrollo del talento infantil y a estimular al niño o a la niña desde la etapa prenatal.

En la filosofía educativa de cada programa está presente la concepción teórica del que lo diseña, al respecto, numerosos son los enfoques psicológicos que sustentan la variedad de programas de educación, estimulación o intervención en las edades tempranas: maduracionista o biólogo, conductista o neconductista, interaccionista-cognoscitivo, interaccionista psicosexual, histórico-cultural, entre otros, no obstante, si bien, en cada uno de ellos, se le da un peso fundamental al entorno social y a la necesidad que tiene el niño o la niña del adulto para poder desarrollarse, se difiere en cómo la educación debe dirigir u orientar el aprendizaje infantil, en cómo la ayuda del adulto puede contribuir a promover o potenciar el desarrollo psicológico del infante.

En correspondencia la autora, desde una concepción histórico-cultural y teniendo en cuenta su experiencia en la investigación y en su práctica educativa tiene el propósito, en este artículo, de tratar diferentes aspectos que, a su juicio, resultan fundamentales para la intervención psicológica o para las relaciones de ayuda psicológica en la infancia temprana.

La intervención psicológica en las edades tempranas, desde la perspectiva del enfoque histórico cultural.

Abordar la intervención temprana requiere considerar, desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural, las interrelaciones mutuas entre la educación y el desarrollo.

El principio del papel rector de la educación en el desarrollo psíquico tiene una importancia primordial para superar las concepciones que contemplan ambos procesos como independientes o la educación supeditada al desarrollo.

El ser humano, a diferencia de los animales, desde que nace, tiene una gran capacidad para aprender y adaptarse al medio, su código genético y la plasticidad de su sistema nervioso central le posibilita un mayor grado de apertura no solo para asimilar la experiencia histórico-cultural sino también para generarla y transmitirla a las otras personas. Dicha transmisión ocurre mediante los objetos elaborados por la sociedad (objetos sociales de la cultura material y espiritual), y en la interacción y comunicación con otras personas.

El desarrollo del cerebro, condición para la intervención psicológica

Al nacer, el infante es un ser inepto para la actividad de relación dada la escasa cantidad de reacciones reflejas incondicionadas que posee, esta situación lo lleva a ser dependiente del adulto y constituye la gran posibilidad que tiene el neonato para asimilar la experiencia socio-cultural, para adquirir las conductas propias del ser humano.

El niño y la niña desde su nacimiento se desarrollan en un mundo creado por la actividad humana. Es un mundo particular en el cual los objetos, la lengua, la ciencia y la cultura consolidan la experiencia anterior de todo el desarrollo alcanzado por la humanidad. Así, para el desarrollo psicológico y personal del infante, el medio constituye no una situación, no una condición del desarrollo, sino una fuente de desarrollo.

El desarrollo psíquico del infante está estrechamente unido al desarrollo de su sistema nervioso, en particular al desarrollo de su cerebro.

La plasticidad o moldeabilidad excepcional del cerebro humano, su capacidad de asimilar la estimulación del medio y su facultad para

desarrollarse en función del aprendizaje y adaptarse a las condiciones del medio, es la particularidad más importante que lo distingue y diferencia del cerebro animal.

En el hombre la madurez fundamental de su sistema nervioso y principalmente de su cerebro ocurre después del nacimiento y depende de las interrelaciones que él establece con el medio.

En el hombre, los conocimientos, las habilidades y cualidades psíquicas se transmiten por la vía de la "herencia social", asimismo, la madurez de las características morfológicas y fisiológicas del cerebro resulta de las interacciones entre las propiedades intrínsecas de los factores genéticos y de aquellas que proporciona la estimulación del medio.

La formación del sistema nervioso del infante comienza en la cuarta semana del desarrollo del embrión humano. El cerebro infantil se forma en lo fundamental hacia mediados de la gestación.

En el momento del nacimiento, la estructura morfológica del sistema nervioso del neonato se asemeja a la del adulto, no obstante, en cuanto al aspecto funcional, el sistema nervioso está menos desarrollado y en proceso de formación intensiva.

La estructura del sistema nervioso central sufre cambios importantes con la edad, en relación al tamaño de las neuronas y su distribución.

Al momento de nacer, gran parte del cerebro del infante está "limpia", lista para recibir los estímulos que le proporciona el medio. En el neonato comienza a desarrollarse notablemente el cerebro, como resultado de la influencia que recibe. La estimulación no solo llena la parte "limpia" del cerebro sino que a la vez ejerce una influencia en su estructuración y funcionamiento.

Después del nacimiento se observa un crecimiento más intenso de la sustancia blanca del cerebro en comparación con la sustancia gris. Este hecho se relaciona con el aumento de la masa del cuerpo neuronal y de los enlaces interneurónicos de las vías conductoras del cerebro, tanto en lo que se refiere a la formación de los nuevos apéndices de las células

nerviosas, de su alargamiento, así como, en virtud de la mielinización.

Durante los primeros años de vida proliferan las células nerviosas, aumenta el número de dendritas, las sinapsis nerviosas, sin embargo, para que se produzca este proceso, es necesario que las neuronas se ejerciten y establezcan prioridades.

A partir de la ejercitación y las prioridades que se establecen ocurre una estabilidad selectiva de conexiones mediante las cuales se organiza el mundo exterior. Este proceso que se inicia en la etapa prenatal y se incrementa en los tres primeros años de vida, es la base para la organización de las funciones cerebrales.

La corteza de los hemisferios del cerebro en el momento del nacimiento, por su forma externa, es similar a la de una persona adulta; están presentes todos los surcos y circunvoluciones características del cerebro adulto. En cuanto a la estructura del cerebro, por su división en campos, la del neonato se asemeja a la de la persona adulta, la diferencia consiste, fundamentalmente, en el tamaño y en el carácter de los elementos celulares.

En el transcurso de la infancia ocurre el incremento de la masa cerebral. El peso del cerebro del recién nacido varía desde 372 hasta 392 gramos. A los ocho o nueve meses aumenta el doble y hacia el primer año aumenta un tercio más con relación al peso inicial.

A los tres años el peso del cerebro es aproximadamente de 1100 gramos. A partir de esta edad el incremento se produce a un ritmo lento, hacia los cinco años, aumenta solo en 100 gramos, en esta misma cantidad el peso del cerebro aumenta en los siguientes cuatro años, a los nueve o diez años alcanza 1300 gramos, aproximadamente igual al peso del adulto (1400 gramos).

El desarrollo del sistema nervioso central del infante, en particular el de la corteza de los hemisferios del cerebro, se produce, principalmente, en virtud del aumento de la sustancia blanca, es decir, de aquellas vías conductoras del sistema nervioso que hacen posible la formación, durante la vida, de los diversos sistemas funcionales bajo la influencia de las condiciones de vida y de la educación.

El desarrollo del cerebro en su totalidad (aumento de peso y tamaño), así como, el desarrollo de las terminales cerebrales de los analizadores y la mielinización de las vías conductoras, están estrechamente vinculados al funcionamiento de unos u otros sistemas del cerebro, al flujo de excitaciones específicas en el medio externo e interno del organismo.

Ahora bien, para comprender la base material de las formaciones psíquicas es necesario no solo conocer acerca de la estructura del cerebro, también es preciso abordar los mecanismos fisiológicos de la actividad de la corteza de los hemisferios cerebrales.

A la par con la formación de la estructura microscópica del cerebro se produce el desarrollo de su actividad y reactividad fisiológica.

La principal función de la corteza es el establecimiento de las conexiones temporales. Al respecto, la madurez de la corteza cerebral se puede evaluar por los plazos de formación de los reflejos condicionados.

La aparición de los reflejos condicionados provenientes de los diversos analizadores se produce en un orden determinado: el primero en aparecer es el reflejo condicionado proveniente del analizador auditivo, a la par con él, o un poco más tarde, el proveniente del analizador vestibular, el tercero, a partir del analizador visual y el cuarto a partir del analizador táctil. Estos cuatro reflejos pueden estar formados, simultáneamente, en un mismo infante, alrededor de los 2,5 meses.

Las funciones de la corteza no se agotan con la formación de los nexos temporales. Así, en las complejas condiciones de la vida humana resulta importante la función de eliminación de aquellos nexos que ya no respondan a las nuevas condiciones y la función de adaptación a determinados excitadores los cuales, a veces, se diferencian poco entre sí.

La realización de estas dos funciones: extinción y diferenciación de los reflejos condicionados, ocurre mediante un proceso nervioso particular: la inhibición interna. La inhibición en sus relaciones con la excitación, establece una adaptación fina y exacta del organismo infantil a las condiciones cambiantes del medio.

En la formación de los reflejos condicionados del infante, el papel rector lo tiene el adulto, por ser quien organiza toda la vida de este y satisface todas sus necesidades, es por ello que la relación del niño o de la niña con el adulto es la condición más importante para la formación de los nexos temporales.

Desde el momento en que el infante reacciona con animación afectiva ante la presencia del adulto, la persona se convierte en la principal condición para la formación de nuevos y variados nexos temporales.

El papel de la comunicación y en especial del lenguaje es fundamental para la formación de nuevos nexos temporales. El lenguaje del adulto no solo se convierte en el refuerzo principal, sino que, además, los nexos temporales que en ella se apoyan se forman y extinguen con mayor facilidad que cuando se utilizan otros refuerzos.

Otro factor importante en la formación de los nexos temporales lo tienen los reflejos de orientación que trae recién nacido. En base a estos reflejos el infante puede desarrollar una conducta investigativa activa en el medio con relación a todo lo nuevo, la familiarización con el medio circundante, la formación de las primeras imágenes de las personas y objetos de la realidad.

Con el crecimiento cambia el sistema de refuerzos sobre el que se apoya el desarrollo de la corteza de los hemisferios del cerebro; el fondo limitado de los reflejos incondicionados defensivos y alimentarios son sustituidos por el desarrollo de la actividad investigativa orientadora y por el lenguaje, de esta forma surgen nuevas formas de conductas y los nexos temporales cada vez más complejos que le permiten al infante adaptarse a las condiciones infinitamente variables de la vida.

De acuerdo a lo anterior, el proceso de la maduración del cerebro tiene mucha importancia para el desarrollo psíquico y para que la educación influya sobre el infante, pero, a la vez, en las edades tempranas, la educación influye más en el desarrollo psíquico porque el cerebro infantil se encuentra en proceso de maduración.

Así, en las primeras edades, la marcha del proceso de maduración depende de la

cantidad y calidad de impresiones externas que el infante recibe, de las condiciones necesarias para que el cerebro trabaje de manera activa y de las relaciones que el niño o la niña establecen con el entorno.

Diferentes investigaciones han mostrado que la carencia o el exceso de estimulación son extremadamente dañinos para el infante de los primeros años de vida debido a la vulnerabilidad de su cerebro. En correspondencia, un medio ambiente negativo genera un sistema nervioso deprimido mientras que un medio ambiente adecuado genera el desarrollo favorable del sistema nervioso.

Numerosos factores de riesgo, biológicos, ambientales y psicológicos, pueden interrumpir el desarrollo neurológico del infante en la primera infancia. Según la OMS, en la actualidad, la malnutrición, la insuficiente estimulación, la carencia de yodo o hierro afectan al menos al 20-25% de los lactantes y niños de corta edad en países en desarrollo.

Asimismo existen otros factores de riesgo importantes como son la exposición a los metales pesados, la malaria, el retraso del crecimiento intrauterino, la depresión materna, la exposición a la violencia y la privación de una relación emocional temprana con el cuidador.

De acuerdo a algunas investigaciones realizadas (García, Roca y Rodríguez, 2006), se conoce que, en las edades tempranas, los factores que favorecen el desarrollo del sistema nervioso y en particular del cerebro infantil son: la higiene cerebral, la oxigenación, la luz natural, la nutrición variada y rica en lecitina y fósforo, un horario de vida basado en vigilia-sueño, actividad-reposo y la estimulación sensorial, motora y afectiva del niño o de la niña.

La relación educación y desarrollo psicológico

Como se señaló anteriormente, al momento de nacer el infante no posee ninguna conducta humana, solo tiene los reflejos incondicionados que le son necesarios para sobrevivir y sobre la base de los cuales comienzan a elaborarse los reflejos condicionados.

Los mecanismos de los reflejos incondicionados y condicionados que posee el recién nacido le aseguran el primer contacto con el mundo social y estos son los encargados de crear las condiciones para la asimilación de las distintas formas de experiencia social bajo cuya influencia y más tarde, se formaran las cualidades psíquicas y personales del ser humano.

El desarrollo psíquico del niño o de la niña, distinto al desarrollo ontogenético de los cachorros animales, tiene además de la experiencia filogenética e individual, común a los animales, la experiencia histórico-cultural.

En las edades tempranas, el infante se apropia del mundo humanizado, en el proceso de la actividad durante las acciones conjuntas y la comunicación con las personas que lo rodean, principalmente en el entorno familiar. Esta apropiación es diferente para cada infante, depende de las regularidades del período en el cual se encuentra y de las formas de interacción e interrelación particular que él tiene en su medio específico o “micromedio” socio cultural.

En condiciones sociales de vida la niña o el niño asimila la experiencia socio-cultural alcanzada por la humanidad “la herencia social”, más el infante no “descifra” los logros de la cultura humana de manera independiente sino bajo la dirección y ayuda de los adultos, en el proceso de su aprendizaje.

Desde que el niño o la niña nace toda su vida está organizada y dirigida por los adultos, bajo su dirección el infante aprende acciones prácticas, forma y desarrolla las acciones psíquicas.

Como señala Vygotsky (1987, citado por Bozhovich, 1987), el niño es el ser social por excelencia, desde que nace su relación con la realidad es social y en su vida está presente, directa o indirectamente, visible o no, la persona del adulto.

Ahora bien, si desde la perspectiva histórico-cultural, se parte de que el aprendizaje infantil en las edades tempranas está organizado y dirigido por los adultos, resulta que uno de los problemas más importantes de la intervención psicológica se vincula a como los adultos son

capaces de educar al niño o a la niña y dirigir conscientemente su desarrollo psicológico.

En el proceso del aprendizaje infantil, los adultos, en especial los padres, no siempre son conscientes de su educación, por lo general ellos consideran que el desarrollo infantil, durante las primeras edades, ocurre de manera “espontánea”.

Esta idea errónea acerca de la relación entre educación y desarrollo se rebate completamente cuando se revisan los estudios antropológicos en los cuales se muestra cómo los niños criados en condiciones de vida animal no logran alcanzar el desarrollo psíquico humano o en los estudios que revelan las diferencias que se observan en el desarrollo mental entre los niños criados en una sociedad primitiva y aquellos que se educan en la sociedad contemporánea.

La educación del infante comienza mucho antes de su entrada a la escuela, por ejemplo, el escolar aprende a contar o a sumar, porque en etapas anteriores adquirió las bases previas para asimilar estas nociones y habilidades, así cuando era un preescolar asimiló la conservación de la sustancia y mucho antes, en la edad temprana, la permanencia o conservación del objeto, nociones preliminares sin las cuales él no hubiera podido aprender a realizar las operaciones aritméticas en la escuela.

Asimismo, los intereses cognoscitivos que se mani-fiestan en el escolar tienen que atravesar un largo camino para formarse, se inicia, en los primeros meses del primer año de vida, con las reacciones de orientación a los estímulos nuevos, posteriormente, a finales del año y comienzos del segundo, con el desarrollo de las acciones de exploración y experimentación durante la actividad práctica con los objetos, y más adelante, en el preescolar, se hace más explícito la motivación por el conocimiento, en las preguntas que le hace el infante a los adultos durante la realización de las diferentes actividades conjuntas, así como, en las acciones de orientación mediante las cuales el niño o la niña busca establecer las relaciones causales entre los objetos.

Desarrollo evolutivo y desarrollo funcional

El hecho de que la educación y el desarrollo vayan de la mano y sus interrelaciones se inicien desde los primeros días de la vida del ser humano, no quiere decir que el aprendizaje debe equipararse al desarrollo psicológico, al respecto, la eficacia de algunos de los programas de estimulación o intervención temprana niegan la concepción metafísica acerca de la inmutabilidad de los períodos, sin embargo, este planteamiento, desde la posición histórico-cultural, no debe conducir a la idea de que al niño o a la niña se le puede enseñar todo lo que estime pertinente independientemente de su desarrollo, tal opinión llevaría a identificar el desarrollo con el aprendizaje y negaría las peculiaridades cualitativas inherentes al propio proceso que caracteriza el desarrollo psicológico.

Para entender lo que se plantea es preciso diferenciar entre los procesos del desarrollo psicológico funcional y psicológico evolutivo.

Por desarrollo funcional se entiende aquel en el cual el infante puede asimilar más tempranamente hábitos, acciones mentales, representaciones, conceptos, patrones morales o habilidades tales como aprender a nadar, patinar, leer, entre otras.

En investigaciones recientes se han mostrado que los niños poseen grandes posibilidades psico-fisiológicas, al respecto, autores de concepción neoconductista han logrado mostrar que es posible acelerar el desarrollo infantil con la formación de habilidades, nociones y operaciones lógico-matemáticas bastante complejas. Asimismo, en Cuba, diferentes autores de concepción histórico-cultural han trabajado en la dirección de potenciar el desarrollo funcional en diferentes períodos etarios, teniendo en cuenta, el enfoque de Vygotsky y Galperin.

No obstante, el hecho de crear una acción o cualidad psíquica más tempranamente no lleva a cambios generales en el desarrollo psicológico y en la personalidad infantil.

En el proceso del desarrollo funcional los cambios son parciales, particulares y, aunque pueden crear premisas para la reestructuración global de la conciencia del infante, no necesariamente determinan las regularidades del período en el cual se encuentra el infante.

Por otra parte, para formar una acción práctica o psíquica es preciso contar con las características del período evolutivo.

Cada período evolutivo posee su propia dinámica determinada por las relaciones, únicas, particulares e irrepetibles que cada persona manifiesta.

A diferencia del desarrollo funcional, el desarrollo evolutivo se caracteriza por la reestructuración del sistema de relaciones con la realidad, por las transformaciones generales de la personalidad y por la formación de un nivel psicofisiológico nuevo.

El desarrollo evolutivo es un proceso que se caracteriza por cambios imprescindibles, no casuales, progresivos, dirigidos, aunque también pueden entrañar momentos de regresión e irreversibilidad como los que ocurren en la ancianidad. Un proceso que va de formas inferiores más sencillas a formas superiores, más complejas de existencia y de interrelación del individuo con el medio; de perfeccionamiento estructural que conduce a elevar la capacidad de organización y de equilibrio del sujeto con el medio.

El desarrollo evolutivo es un proceso de cambio que conduce a que en cada período nazca lo nuevo y, a la vez, lo viejo se reestructure sobre una nueva base, es un proceso movido por contradicciones internas inherentes al propio desarrollo las cuales se originan en proceso de interacción e interrelación del infante con el medio.

El proceso del desarrollo evolutivo es un todo único, el cual posee una estructura determinada y las leyes que rigen la formación de este todo determinan la estructura y el curso de cada proceso en particular.

Cada período del desarrollo infantil reconstruye toda su estructura y, asimismo, posee su propia estructura específica, única e irrepetible.

De acuerdo a lo anterior, intervenir en el desarrollo o influir mediante la enseñanza o la educación a fin de garantizar el desarrollo psíquico adecuado, implica, propiciar lo que sea de más utilidad para cada período etario, para el subsiguiente y en general para el futuro desarrollo psicológico.

Los períodos sensibles en el desarrollo evolutivo humano

En el desarrollo psicológico, cada período etario se distingue por determinada sensibilidad hacia determinados tipos de influencias educativas y de enseñanzas. Así, por ejemplo, según señala Martínez (2004) el segundo año de vida es un momento particularmente sensible para el desarrollo del lenguaje, ocurre la explosión del lenguaje, en este momento, el vocabulario del adulto lo asimila el infante con facilidad y este comienza a influir en sus procesos afectivos e intelectuales.

La explicación de los períodos sensibles se encuentra en que la enseñanza ejerce mayor influencia en aquellas cualidades o procesos psíquicos que comienzan a formarse.

La naturaleza sociocultural del desarrollo explica que cada período del desarrollo se distinga por una sensibilidad selectiva ante determinados contenidos y tipos de enseñanza o educación, de formas de comunicación, de actividad y de ayuda o de colaboración.

Precisamente, el carácter impulsor de la enseñanza o de la educación infantil se logra cuando el adulto la organiza y dirige, en función de aquellas estructuras psíquicas que son sensibles de que se formen en determinado período del desarrollo, en el cual ocurre un enriquecimiento y desarrollo de las acciones y de las formas específicas de interrelación con los adultos y coetáneos.

Las investigaciones actuales aunque aún no re-fieren con exactitud los períodos sensibles para el desarrollo de cada uno de los procesos psíquicos, en los diferentes períodos etarios, si revelan que en las edades tempranas el infante es sensible a la educación que influye en el desarrollo socioafectivo, en el lenguaje, en la formación de la inteligencia práctica y representativa, así como en la formación de las premisas para el desarrollo de la identidad personal y la conciencia de sí.

La “zona de desarrollo próximo”

En los programas de educación o estimulación temprana, generalmente, la intervención psicológica de los adultos se orienta a partir del diagnóstico de los indicadores o logros del

nivel real alcanzado por el infante en determinada edad o período de su desarrollo psicológico, casi nunca se piensa en indicadores en los cuales se tiene en cuenta lo que él es capaz de hacer con la ayuda o la colaboración de la persona más capaz.

No obstante, si se quiere influir sobre el desarrollo psicológico o descubrir las relaciones reales que existen entre este desarrollo y el aprendizaje no podemos conformarnos solo con el conocimiento de los niveles evolutivos atendiendo a las regularidades y a la individualidad del infante, es preciso, como señala Vygotsky (Martínez, Rodríguez, Segarte, 2003) delimitar el nivel real y el potencial. El nivel real muestra lo que el infante, hoy, hace por sí mismo y el nivel potencial o próximo lo que él es capaz de realizar hoy con la ayuda de alguien más capaz.

Conocer el nivel de desarrollo próximo, en el proceso de intervención psicológica orientado al aprendizaje temprano, permite dirigir el proceso de formación de las características del desarrollo psicológico y personal del infante, así como, influir, conscientemente, en las relaciones de él con las personas que los rodean y en las relaciones o los niveles de ayuda que el necesita a fin de potenciar su desarrollo.

El conocimiento de la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre lo que el sujeto hace por sí mismo y lo que hace con la ayuda de un colaborador más capaz, le proporciona al psicólogo y al educador una vía mediante la cual se puede comprender la dinámica que caracteriza la edad o el período, ya que constata lo que el infante ha logrado, así como también lo que está en curso de lograrse, el futuro inmediato, lo que mañana realizará por sí mismo.

La zona de desarrollo próximo permite indagar acerca de la construcción genética del proceso psíquico que estamos investigando y por último, da la posibilidad de, más que evaluar, ayudar al niño o a la niña en el proceso de su desarrollo.

Acorde a lo anterior, es necesario que tanto en el diagnóstico como en la educación o en la intervención psicológica se aclaren los dos

niveles del desarrollo propuestos por Vygotsky: el nivel real que muestra lo que el niño o la niña, hoy, hace por sí mismo o por sí misma y el nivel potencial o próximo que expresa lo que él o ella es capaz de realizar con la ayuda de alguien más capaz.

Por supuesto que contemplar, en el proceso educativo o interventivo, lo que cada niño o niña es capaz de realizar bajo la ayuda del adulto o de un coetáneo más capaz y, más aún, tener en cuenta su zona de desarrollo próximo o la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, es sumamente complejo y por tanto no se soluciona con definiciones u orientaciones generales. La “zona de desarrollo próximo” es una categoría más cualitativa que cuantitativa la cual revela las relaciones existentes entre el desarrollo real y el potencial que se produce en el contexto del aprendizaje.

Cada niño o niña, en cada período etario, tiene su propia “zona de desarrollo” la cual está determinada, a su vez, por la “situación social de su desarrollo”, es decir, por las relaciones únicas, particulares e irrepetibles que él o ella establece con el medio, así, el conocimiento de la “zona de desarrollo próximo” requiere considerar, por un lado las regularidades y la dinámica desarrollo, propio del período en el cual el infante se encuentra; la forma en la que el niño o la niña, como persona, refleja, acorde a sus relaciones, sus experiencias, su historia, y sus vivencias, y por el otro, las posibilidades que él o ella tiene para aprender con ayuda de las demás personas.

En resumen, el conocimiento de la zona de desarrollo permite, conocer el proceso completo del desarrollo y las posibilidades que tiene el niño o la niña para recibir la ayuda, así como, el tipo de ayuda que necesita recibir de otra persona más capaz, durante su aprendizaje.

La dinámica del desarrollo evolutivo

En el proceso del desarrollo psicológico infantil surgen formaciones psicológicas complejas, sistemas integrativos de diferentes niveles de complejidad en cuya composición se incluyen las funciones psíquicas simples.

Las funciones psíquicas superiores (la memoria lógica, la percepción categorial, el pensa-

miento verbal, entre otras) representan la unión de las funciones psíquicas elementales, que son formaciones estables las cuales no se desintegran, excepto como resultado de un proceso patológico.

Del mismo modo, existen otras neoformaciones más complejas que en su estructura están compuestas por funciones psíquicas superiores, tal es el caso de la voluntad que incluye la memoria emocional, la imaginación los sentimientos morales, dichas neoformaciones pueden cambiar en el proceso de la vida sobre la base de la experiencia, influenciadas por las características y el desarrollo de la personalidad.

Por último, tenemos la personalidad como sistema psicológico estable que tiene un nivel integrativo superior. Como plantea Bozhovich (1987) la personalidad psicológicamente madura es aquella en que el hombre ha alcanzado un alto desarrollo psíquico y personal.

Según Bozhovich, un rasgo fundamental del desarrollo alcanzado por la personalidad en el adulto es la capacidad para comportarse de manera autónoma, guiado por objetivos propios y conscientemente planteados. Ahora bien, esta capacidad que se manifiesta en la adultez la cual expresa el carácter activo y no reactivo del comportamiento humano, se forma en el proceso de la vida del ser humano e implica que en cada período la persona alcance nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente nuevas, las cuales no se reducen a las funciones psíquicas elementales.

Al finalizar cada período evolutivo cambia el contenido y la estructura de la formación central que caracteriza las particularidades personales del sujeto, la nueva formación central constituye el resumen generalizado de todo el desarrollo psicológico alcanzado por la persona en el correspondiente período, pero, a la vez, es el núcleo fundamental para el inicio de la formación personal del período subsiguiente.

De este modo, en cada período se encuentra una nueva formación central la cual guía el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del infante sobre una base nueva. En torno a esta

nueva formación central o básica de la edad dada se sitúan y agrupan las restantes nuevas formaciones parciales relacionadas con facetas unidas a la personalidad del infante, así como los procesos del desarrollo psicológico que se relacionan con las nuevas formaciones de edades anteriores.

La nueva estructura adquirida a finales de cada período conduce a que el niño o la niña perciba de una manera diferente su vida anterior así como sea diferente el mecanismo interno de sus formaciones psíquicas.

Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible que determina la conducta, la actividad del sujeto, sus interacciones con el mundo circundante, sus interrelaciones, la comunicación con las personas y sus actitudes hacia sí mismo.

De acuerdo a los estudios realizados por la autora y los planteamientos que sobre el tema aportan Bozhovich (Davidov y Shuare 1987), Vygotsky (1996), Wallon (2007), en la infancia temprana, ocurre la adquisición de dos formaciones globales y dinámicas que son básicas para el desarrollo de la personalidad: la representación y la conciencia personal o conciencia de sí, tales estructuras como un todo influyen en la dinámica de cada uno de los procesos psicológicos.

Para poder explicar la dinámica del desarrollo psicológico de las edades tempranas es preciso partir de la relación que existe entre la personalidad y el medio social la cual tiene como punto de partida la situación social del desarrollo, unidad central en la que se originan los cambios dinámicos de las relaciones interpsicológicas que se producen en el desarrollo de este período.

Desde que el infante está en el vientre de su madre su desarrollo psíquico está influido por toda aquella situación social dentro de la cual él está inmerso. El sistema de relaciones que cada niña o niño tiene con la realidad representa una situación social única cuyo aspecto central no es el medio con independencia del sujeto, sino las relaciones particulares que él establece con el medio, al respecto, en las edades tempranas, estas relaciones ocurren principalmente en el seno familiar.

En la infancia temprana, al igual que en otros períodos del desarrollo humano, el sujeto, en este caso el niño o la niña, ocupa un lugar en el sistema de relaciones sociales y sus relaciones con la realidad dependen de esta posición social y de las interacciones e interrelaciones que él o ella establece en su entorno, mediante la comunicación y la actividad.

No obstante, la posición y el rol social que desempeña el infante en sus relaciones con las demás personas está condicionado por el contexto sociocultural concreto que lo rodea.

Cada sociedad, cada institución social, en particular la familia, dispone de representaciones, vivencias, acerca del infante, basadas en su experiencia histórica cultural concreta, este hecho de por sí e independientemente de las regularidades y características individuales del desarrollo psíquico del infante, constituye un factor que condiciona la vida, la educación y las relaciones del niño o de la niña con el medio.

De manera general, la sociedad define el carácter de la vida del infante, su actividad y comunicación en cada etapa evolutiva. Asimismo, tanto la actividad como la comunicación, como sistema, determinan las transformaciones fundamentales del período evolutivo.

Dentro del sistema comunicación-actividad que caracteriza cada período, y a cada infante en particular, surgen y se diferencian, a su vez, nuevos tipos de actividades y formas de comunicación y en ellas se originan, se estructuran y se desarrollan los procesos psíquicos particulares del período y las cualidades de la personalidad.

En el proceso de la comunicación y de la colaboración con los adultos, en las diferentes actividades que el infante de edad temprana realiza, en su ambiente familiar o extrafamiliar, adquiere el conocimiento, se orienta en la realidad, domina las primeras formas de conductas sociales propias del hombre y desarrolla su psiquismo y su personalidad.

Ahora bien, como toda interacción e interrelación humana tienen un origen socio-cultural, tanto la actividad como la comunicación adquieren diferentes formas y contenidos en los

diferentes sistemas sociales, así como, en las diferentes situaciones sociales concretas.

El desarrollo psicológico de la niña y el niño dependen de las condiciones sociales concretas que le rodean, de la influencia de los adultos, estos últimos, conscientes o no de la dirección del desarrollo infantil, orientan las relaciones sociales del infante con el medio, asimismo, el infante, como persona, que resulta de estas relaciones sociales, es, al mismo tiempo, un ser activo y creador de nuevas formas de interrelación.

La situación social del desarrollo del infante varía desde el nacimiento hasta el tercer año de vida y están estrechamente vinculadas a las vivencias.

Como señala Wallon (1966) no todo medio social constituye una fuente para el desarrollo psíquico sino solo aquel con el cual el niño se relaciona de manera activa, aquel, en el que las relaciones afectivas del niño pueden desarrollarse con más facilidad, diversidad y naturalidad.

En los primeros meses del primer año de vida, el contenido de la vida psíquica del infante se caracteriza por sensaciones teñidas afectivamente y al final por impresiones vividas emocionalmente y de manera global, es decir, en ambos momentos los componentes emocionales se vinculan a las sensaciones o percepciones.

En el curso del desarrollo del primer año, se diferencian algunas funciones psíquicas, el lactante empieza a comunicarse con los adultos y se desarrolla su orientación hacia los objetos, destacándose aquellos que tienen más sentido emocional.

Durante este período, el infante no posee representaciones, es un ser que carece de toda cohesión interna, su falta de control lo lleva a que dependa de las más variadas influencias; toda su realidad está circunscrita a las relaciones, básicamente afectivas, que él establece con la persona que lo cuida y le satisface sus necesidades, la madre o el padre, máxime. Como destaca Vygotsky (1996, a) el adulto es el centro de cualquier situación, la simple proximidad o alejamiento de él significa un cambio brusco y radical de la situación en que se encuentra el bebé.

Bajo la influencia de la comunicación y de la actividad, durante el proceso de las acciones conjuntas con los adultos, el niño o la niña a finales del primer año o durante el primer semestre del segundo año de vida, logra la primera neoformación personal: la representación.

Con el surgimiento de la representación cambia la conducta infantil y toda la interrelación con la realidad: el infante actúa no solo bajo la influencia inmediata de las personas o de los objetos, sino también influenciados por sus imágenes o representaciones.

La formación de la representación definida por la autora como la imagen y vivencia de la persona o del objeto teniendo en cuenta sus relaciones espacio-temporales y causales, tiene una influencia decisiva en el desarrollo psíquico, en la estructuración y organización del comportamiento y de la conciencia infantil, así como, en la formación de la personalidad.

Esta memoria acerca de las personas, objetos y fenómenos de la realidad comienza a desempeñar un papel fundamental para la estructuración de la conciencia y el comportamiento infantil. Con la adquisición de las primeras representaciones el infante se convierte en sujeto de la acción, aunque él no tiene conciencia de esta situación, actúa con más seguridad y estabilidad en el medio, experimenta la realidad y flexibiliza sus estrategias de enfrentamiento individual en la solución de los problemas que el medio le plantea. Asimismo, el mundo que rodea al infante cobra una existencia real e independiente para él, la realidad adquiere estabilidad y aumentan las posibilidades del niño o de la niña para el control de su comportamiento.

La representación, constituye el resumen generalizado de todo el desarrollo psicológico alcanzado por el sujeto en el correspondiente primer año de vida, o en la primera etapa de la infancia temprana pero, a la vez, es el núcleo fundamental para el inicio de la formación personal de la etapa subsiguiente: la segunda etapa de infancia temprana relativa al segundo y tercer año de vida.

De esta manera, en el segundo y tercer año de vida el infante es capaz de actuar no solo bajo

la influencia de lo percibido de manera directa sino también bajo la influencia de representaciones que tiene en su memoria.

La memoria de las imágenes reorganizan el comportamiento del niño o de la niña y los recuerdos o representaciones con sus componentes afectivos impulsan el comportamiento infantil y su interrelación con la realidad que lo rodea.

A partir del segundo año de vida hasta finales del tercer año se desarrolla una nueva adquisición personal, el infante toma conciencia de sí como sujeto, surge la estructura sistémica del Yo.

En estos dos años, la actividad del infante se vuelca no solo al conocimiento de la realidad que lo circunda sino también al conocimiento de sí mismo como sujeto de acción.

Este pasaje del conocimiento de sí a la conciencia de sí se alcanza no solo sobre la base del desarrollo intelectual sino también afectivo y motriz.

La adquisición del sistema del Yo y las necesidades de autonomía que generan esta neoformación se manifiesta en el comportamiento, en el lenguaje, en las actitudes del infante hacia la realidad la cual se expresa de una manera crítica y de forma muy evidente en las relaciones que el niño o la niña tiene con su familia, en las características que particularizan las crisis del tercer año de vida las cuales evidencian frustración como respuestas a las insatisfacciones de ciertas necesidades.

En la crisis del tercer año de vida, el comportamiento infantil se vuelve desobediente, caprichoso, negativista, obstinado, y en conflicto con los adultos, principalmente con aquellos más cercanos a él.

Con el logro de la conciencia de su yo corporal y psíquica, es decir, con la conciencia de su identidad personal, se amplían los contactos del infante con la realidad, se enriquecen y se diversifican las posibilidades de actuar mediante la ayuda del adulto, cambia la posibilidad del niño o de la niña para asimilar la ayuda del adulto en el proceso del aprendizaje.

El infante como protagonista de su aprendizaje: la individualidad

Si bien el infante es resultado de las relaciones sociales, al mismo tiempo, él como persona es un ser activo, creador de relaciones reales con el mundo externo. En el proceso de su aprendizaje, el infante actúa como protagonista en las situaciones y actividades que el adulto le propone, él con sus acciones provoca cambios en la organización y estructura de la actividad y en las formas, funciones y medios de la comunicación que el adulto como educador establece con él en el transcurso de la actividad conjunta.

Así en atención al carácter activo del infante, al propiciar la ayuda, no basta solo con conocer las regularidades del desarrollo psicológico, también es importante tener en cuenta la individualidad del infante.

Acorde la situación social del desarrollo, el sistema de interacción (comunicación actividad), que determina, desde los primeros días de nacido, el desarrollo psíquico infantil es único e irrepetible en función de las particularidades individuales de la niña o del niño.

El estudio de las diferencias individuales en la psicología de enfoque histórico-cultural generalmente se ha vinculado al contexto de las propiedades tipológicas del sistema nervioso, a las propiedades de la actividad nerviosa superior, puesto que, si bien la individualidad se forma en el curso de la vida, bajo la influencia de las condiciones externas y como consecuencia de la educación, la base fisiológica la constituyen los sistemas complejos de los nexos temporales.

Las propiedades del sistema nervioso no son propiedades psíquicas sino fisiológicas, le dan a la conducta del niño su tono y dinámica. Streblitskaya, (1987, citado por Olsen, 1986), al referirse a las conductas de los niños del segundo año de vida, señala que no siempre las peculiaridades que distinguen las conductas de un tipo correspondiente de actividad nerviosa superior, se manifiestan en la conducta externa ya que, con mucha frecuencia, los niños manifiestan un desacuerdo entre su conducta externa y el tipo de su sistema nervioso, tal fenómeno, señala la autora, se debe a las diferentes condiciones de educación que, desde los primeros días, influyen en las peculiaridades individuales de la actividad nerviosa superior y al estado de exci-

tación en que se encuentra la corteza del cerebro infantil.

Las características individuales le dan al infante un sentido único y personal de enfrentamiento en la realidad y si, por una parte, ellas responden a las predisposiciones que se vinculan a las características del sistema nervioso, por la otra, se forman o cambian bajo la influencia de la cultura, de la experiencia individual del sujeto, la cual se asimila en el proceso de socialización, a través de las interacciones e interrelaciones que él establece con los adultos. Al respecto, Teplov (1985, citado por Olsen, 1986), señala que las propiedades del sistema nervioso no son siempre congénitas, sino que pueden formarse durante el período del desarrollo intrauterino y en los primeros años de vida.

En los estudios realizados por la autora acerca de la formación de las primeras representaciones infantiles (Cruz, 2002c) en el que se tuvo en cuenta las características de doce parámetros de la individualidad, nueve descritos por Thomas & Chess (1990) son: nivel de actividad, ritmicidad, aproximación-avoidance, adaptabilidad, intensidad de la reacción, estado de ánimo, sensibilidad, estabilidad y persistencia de la atención y distractibilidad) y tres propuestos por la autora: (ritmo de madurez motriz, velocidad de las reacciones de orientación, estabilidad o inestabilidad de la formación refleja condicionada), se constató que cada uno de los parámetros de la individualidad desempeña una función particular en el proceso de aprendizaje, de ahí que mediante el control y el manejo de estos, durante el proceso de la comunicación y de las acciones conjuntas, se puede lograr una influencia adecuada en el aprendizaje infantil, mediante las relaciones de ayuda, controlando o influyendo en el cambio de la dimensión del parámetro. Al respecto, la modificación de la dimensión de algún parámetro resulta a veces más difícil que controlarlo, sobre todo si este parámetro está más condicionado por las características del sistema nervioso del infante que por las relaciones que él establece con el medio.

Así, por ejemplo, podemos controlar el parámetro nivel de actividad en un infante con respuestas leves a los estímulos del medio si,

durante su actividad, no lo presionamos, le damos tiempo y posibilidades para actuar o cambiar de actividad.

De acuerdo a las investigaciones realizadas, los parámetros de la individualidad que más influyen en el aprendizaje son: la intensidad de reacción, la estabilidad de la atención, el estado de ánimo y las reacciones de orientación.

Las dimensiones conductuales que más afectan el aprendizaje del infante son: las reacciones leves o muy intensas a los estímulos del medio, el nivel bajo o muy alto de actividad, la baja estabilidad de la atención, la alta distractibilidad, la rápida extinción de la reacción de orientación, la inestabilidad de la formación refleja condicionada y el estado de ánimo negativo.

Asimismo, los parámetros conductuales que más se modifican, en dirección positiva o negativa, son: la intensidad de las reacciones, la estabilidad de la atención, la distractibilidad, el ritmo de la maduración motora, la velocidad de las reacciones de orientación, la estabilidad de las formaciones reflejas condicionadas y el estado de ánimo.

La ayuda del adulto en el aprendizaje de la infancia temprana

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el infante accede a la vida psicológica de aquellos que les rodean en el proceso de interrelación con ellos.

La apropiación de la experiencia social por parte del niño o de la niña de edad temprana no es un proceso pasivo sino activo, su aprendizaje, como actividad social, se desarrolla en el proceso de las acciones conjuntas en la cual se destaca el papel del adulto como colaborador, orientador y guía.

El adulto como persona más capaz ofrece una estructura de apoyo que modela el dominio de las acciones que el infante de edad temprana debe realizar y actúa como referente para la ejecución de sus acciones. Pero como señala Corral (1999, 2001), la estructura de apoyo es apenas un modelo, de ninguna manera puede considerarse como una realidad que debe ser

copiada, interiorizada directamente por el agente menos capaz. De ahí que lo que el infante logra es mucho más complejo y diverso que la simple copia o la interiorización directa del modelo ofrecido.

La relación interpersonal es fundamental como instrumento metodológico de intervención en el aprendizaje infantil, no obstante, ¿es posible hablar de actividad conjunta en el proceso de aprendizaje del infante durante las edades tempranas?

Evidentemente, cuando la niña o el niño nacen son incapaces de realizar una actividad compartida con el otro y mucho menos imitar su conducta.

El surgimiento de las acciones conjuntas del infante con el adulto se vincula al desarrollo de la comunicación.

La peculiaridad que distingue al recién nacido es que la persona que lo cuida, la madre generalmente, está incluida en la situación global que origina sus necesidades, hija y madre o hijo y madre constituye una diada basada en una relación "simbiótica".

Al referirse a este período, Vygotsky (1996 b) comenta que para el neonato no existe nada ni nadie, solo dispone de estados vivenciales carentes de contenido objetivo.

La situación de que el bebé se separa físicamente de la madre pero aún sigue unido a ella biológicamente, lleva al infante a que su actividad en la realidad exterior esté mediatizada por la otra persona, así, el proceso de diferenciación de la realidad externa y la diferenciación del yo del mundo exterior se forma en las vivencias que él experimenta en las relaciones sociales con el adulto que lo atiende.

La conciencia de "nosotros" se mantiene a lo largo del período del primer año de vida y es la base para que el infante aprenda. La comunidad psíquica que tiene el pequeño o la pequeña con el adulto que lo cuida, dirige la trayectoria de su aprendizaje y de su desarrollo, principalmente durante los primeros meses de vida.

La incapacidad del bebé para una relación independiente con el medio lo lleva a que toda actividad que le permite un aprendizaje esté

mediatizada por la persona que se encarga de su crianza y educación.

Del mismo modo, la indefensión del lactante para una relación autónoma con el medio determina también que los adultos allegados organicen y estructuren la comunicación y actividad infantil.

Durante los dos primeros meses de vida el llanto o la sonrisa del bebé son expresión de su bienestar o malestar ante los estímulos que recibe del medio, sin embargo en estas manifestaciones el bebé no intenta comunicarse con el adulto.

Por el contrario, el adulto, principalmente la madre, en su ayuda e interacción con el niño o la niña, interpreta sus comportamientos o manifestaciones, atribuye de intención cualquier expresión o comportamiento, por ejemplo, ante el llanto, la mamá puede decir "lo que tú quieres es que te cargue", o ante la sonrisa le puede decir "tú quieres jugar con tu mamá".

La atribución intencional que hace la madre con su "iniciativa anticipadora" ante las primeras manifestaciones infantiles, son fundamentales para el surgimiento de la comunicación del niño o de la niña, así como también para su aprendizaje.

A partir del surgimiento de la sonrisa social y del "complejo de animación", alrededor del primero, segundo o tercer mes de vida, se desarrolla el interés activo del infante por la interacción con los adultos y las premisas para que se desarrolle en él el carácter intencional de la comunicación.

Así, a inicios del primer semestre del primer año de vida surgen los juegos "cara a cara" en los que el infante intercambia matices de la mirada, expresiones faciales, gestos, movimientos corporales y vocalizaciones, con el interlocutor. A finales de este semestre, la comunicación comienza a provocarla el niño o la niña y su iniciativa se manifiesta en mímicas, gestos o miradas intencionales dirigidas al adulto solicitando su atención.

Desde los primeros meses la participación del adulto en la acción del infante es fundamental para su aprendizaje, para crear en el niño o la niña las primeras formas de orientación hacia las personas, los objetos, hacia la realidad que

lo rodea, por ejemplo, si en estos primeros meses el adulto le presenta al niño o a la niña objetos brillantes, con movimientos y sonoridad puede despertar en él o en ella sonrisas y balbuceos.

En el primer semestre del primer año el infante se orienta más hacia las personas que hacia los objetos, y prefiere comunicarse con los adultos de manera directa y emocional. Los objetos, generalmente, cobran interés para el niño o la niña, cuando el adulto lo tiene en sus manos o realiza acciones con él, por ejemplo, si un adulto extraño estimula a un niño, en sus primeros meses, con un juguete novedoso, la centración en el objeto resulta muy difícil puesto que compite con el rostro del adulto desconocido que resulta ser más atractivo para el niño que el objeto nuevo.

A finales del segundo semestre del primer año de vida y principalmente en el segundo año, ocurre un cambio en la orientación del niño o de la niña hacia el mundo circundante, el infante tiene un sistema o estilo de "apego" bien definido (Ainsworth, 1978; Bowlby, 1976; Cruz, 2002a; Herranz, 2002; López, 2006; Pérez, Cruz, Bequer, Morejón, 2009; Spitz, 1970) entre otros. Por otra parte, los objetos físicos y juguetes cobran gran interés y las acciones que el infante realiza no se dirigen solo a su propio cuerpo sino a los estímulos del mundo exterior, este cambio obedece al desarrollo sensorio motor alcanzado y principalmente, al papel mediador del adulto en la relación del niño o la niña con los objetos.

En estas edades, el infante satisface no solo su necesidad de impresiones sino la activación de las acciones (Aksarina, 1987; Cruz, 2002 b; Lisina, 1988) y se inicia la comunicación mediatizada por las acciones objetales.

En el contexto de esta nueva forma de comunicación vinculada a las acciones con los objetos, se desarrolla la imitación de los modelos de acción no solo objetales sino también mímicos, gestuales y orales del adulto, los cuales enriquecen la calidad de las interacciones durante la realización de la actividad y la asimilación de la ayuda del adulto.

A partir de este momento, en el proceso de la imitación, el infante puede realizar diferentes tareas bajo la ayuda del adulto y dicha

imitación supera el límite de sus propias posibilidades.

La comunicación mediatizada por la actividad constituye una vía de desarrollo para la imitación de las acciones que realizan los adultos con los objetos: acciones específicas o sea, aquellas que atienden a las propiedades de los objetos y las acciones funcionales, es decir, las que tienen en cuenta la designación o el uso social de los objetos.

En la comunicación desplegada en acciones conjuntas se desarrollan los medios orales de comunicación, las funciones: afectiva, valorativa de la comunicación y la función informativa. Siendo la afectiva la principal.

En los juegos con objetos o juguetes la valoración del adulto, durante la relación de ayuda, tiene una doble función para el infante de estas edades, por una parte, satisface los motivos cognoscitivos que se desarrollan en el proceso de la actividad con los objetos, los cuales se vinculan al dominio de las operaciones necesarias para la ejecución correcta de las acciones y por la otra, desarrolla los motivos personales relacionados con el contacto emocional con el adulto y la necesidad de sentirse reconocido como persona que participa y actúa conjuntamente con el adulto en una actividad común. Así, mediante la valoración del adulto, el niño o la niña asimila los componentes operacionales de la actividad, las reglas sociales vinculadas a la utilización de los objetos, las formas de comportarse, es decir, lo que debe o no hacer en la actividad.

Es característico que durante la actividad o el juego el niño o la niña de segundo y tercer año de vida se oriente a través de la comunicación oral: pide ayuda, colaboración y valoración verbalmente cuando realiza las acciones conjuntas.

En estas edades, la colaboración del adulto se acepta con agrado, y el infante tiende a hacer lo que le indica el adulto: sigue sus orientaciones, observa lo que él hace, y realizan la actividad de manera conjunta. Al respecto, se ha observado, en investigaciones y en las experiencias de la autora durante su práctica clínica, que al niño o a la niña del segundo y tercer año no le gusta realizar el juego en

paralelo con el adulto, en esta situación, o bien se incluye o interfiere en lo que hace el adulto o pide continuamente la colaboración o la valoración de este para realizar su juego.

Al aspirar a un contacto personal y práctico, en el proceso de las acciones conjuntas, el infante del segundo y tercer año de vida utiliza nuevos medios objetales, desarrolla los medios mímicos expresivos y, principalmente, utiliza el diálogo verbal.

La comunicación en el proceso de las acciones conjuntas es la forma fundamental de relación del infante con el adulto durante las actividades y los juegos, lo que contribuye, a desarrollar diferentes facetas importantes para el aprendizaje infantil tales como: la atención, la activación de las acciones, el estado de ánimo, la regulación y la valoración de las acciones; las relaciones con los coetáneos durante la actividad, y el desarrollo de la independencia durante el dominio de las acciones objetales (Cruz, 2011).

Bibliografía

- Ainsworth, M. D. (1978) *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Aksarina, N.M. (1987) "Fundamento de la necesidad en los niños desde los primeros meses de vida", Traducción MINED. Moscú: Medicina.
- Bowlby, J. (1976) *El vínculo afectivo*, Buenos Aires: Paidós.
- Bozhovich, L.I. (1987) *La personalidad y su formación en la edad infantil*, La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (1987) En: Davidov, V. Shuare, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*, Antología, Moscú: Progreso.
- Corral, R. (1999) "Las lecturas de la Zona de Desarrollo Próximo" publicado en *Revista Cubana de Psicología*, vol.16, no. 3, La Habana.
- _____. (2001) "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación, publicado en *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17, no.1, La Habana.
- Cruz, L. (2002) "El desarrollo de la formación de la noción de objeto en el proceso de la comunicación y de la acción conjunta con el adulto". En: *Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo I*, La Habana: Félix Varela.
- _____. (2011) "El desarrollo de la comunicación en la primera infancia", En: *Lecturas de pedagogía preescolar*, ED. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, P., Roca, M., Rodríguez, R., Sicilia, P. (2006) "Peculiaridades de la actividad nerviosa superior en niños y adolescentes", ED. La Habana: Pueblo y Educación.
- Herranz, P., Delgado, B. (2002). *Psicología del Desarrollo y de la Educación*, vol. I, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López, F. (2006) "Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital", *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 9-23.
- Lisina, M. (1987) "El desarrollo de la comunicación en los preescolares. En: Cruz, L. *Selección de Lecturas Sobre La Educación de la Personalidad del Niño Preescolar*, La Habana: Universitaria.
- Martínez, F. (2004) *Lenguaje oral*, La Habana: Pueblo y Educación.
- Olsen, C. (1986) *Selección de lecturas del estudio de la individualidad en niños y jóvenes*, t. I, La Habana: Universitaria.
- Peralta, M. (2001) "La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: Avances y desafíos frente al nuevo siglo", *Revista Candidus*, Venezuela.
- Spitz, R.(1958) "El primer año de vida del niño", Madrid: Aguilar.
- Thomas, A. y Chess, S. (1990) "Temperament of infants and toddlers". En: *-Emotional Growth and Socialization*, California: Ronald Lally.
- Vygotsky, L. S. (2003) "Interacción entre enseñanza y desarrollo". En: Martínez, Rodríguez, Segarte. *Selección de lecturas de psicología de Psicología del Desarrollo del Escolar*, La Habana: Félix Varela.
- _____. (1996) *Psicología Infantil*, t. IV, Moscú: Pedagógica.
- Wallon, H. (1966) *ENFANCE*, número especial, Francia.
- _____. (2007) *La evolución psicológica del niño*, Barcelona: Ares y Mares.