

Universidad FASTA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Psicopedagogía

**EL APRENDIZAJE DEL NIÑO ABANDONADO POR SUS PADRES
BIOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Claudia Botta

Trabajo Final de Graduación para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

Mar del Plata - Argentina

2015

Agradecimiento:

Agradezco la oportunidad de la labor pedagógica realizada en la ciudad de Lima, que me inculcó la curiosidad por indagar en la problemática de los procesos de aprendizaje en el alumnado y su posterior acompañamiento con amor, cariño, deber y responsabilidad. Todo esto fue gracias a la confianza que depositaron en mí la Profa. Edith Neglia Icaza y la Lic. Margarita Huamán.

Así también, agradecer esta casa de estudios y, en especial, a la Lic. Melanie Marckman por su asesoría académica durante el transcurso de la formación profesional en la carrera.

Dedicatoria:

La presente investigación va dedicada a mis queridos padres, Milagros Garrido y Santos Botta, por acompañarme con amor y comprensión en todo este reconfortante proceso de formación profesional.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación monográfica tiene la finalidad de enumerar las razones por las que un niño abandonado por sus padres biológicos, tiene deficiencias en su desempeño escolar en la educación primaria, en comparación con otros estudiantes de su aula de clase. Para explicar esas razones, la autora expone los conceptos debidos de aprendizaje infantil. Luego otorga una explicación de los trastornos del vínculo que sufrió el niño al ser abandonado por sus padres y la manera en que esto repercute en su actuar. Por último, describe las dificultades que tiene el niño en su aprendizaje fruto de la carencia afectiva que tuvo y la falta de estímulos auditivos, visuales y motores, los cuales repercuten en su aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Psicopedagogía, trastornos de aprendizaje, niñez, abandono de padres, educación primaria.

ABSTRACT

This monograph pretend to explain the reasons that the children who are abandoned by their parents have enough deficiencies in their school performance to compare with the others en their classroom. To explain these reasons, the autor gives the fundamental concepts of the childhood learning. Then, she explains the relationship between the disorder link with their way of acting with other people. Finally, she describes the difficulties that the children have in their process of learning in the school, because they have emotional deprivation and lack of auditive, visual and psicomotor stimuli. These pints have a repercution in their school performance

KEY WORDS

Educational psychology, learning disorders, childhood, parental abandonment, primary education.

INDICE

Conformidad del autor.....	II
Agradecimiento.....	III
Dedicatoria.....	IV
Resumen y Abstract.....	V
Palabras claves.....	V
Índice.....	VI
Introducción.....	VIII

CAPÍTULO I

EL APRENDIZAJE EN LA NIÑEZ

1.1.-	Definición del aprendizaje en la niñez.....	3
1.2.-	Las etapas del aprendizaje durante la niñez.....	8
1.3	Características del aprendizaje en la niñez.....	15
1.3.1.-	Definición de la atención en la niñez.....	17
1.3.2.-	Componentes de atención durante la niñez.....	19
1.3.3.-	La percepción en el aprendizaje infantil.....	23
1.3.4.-	La memoria en la niñez.....	25

CAPÍTULO II

LAS EMOCIONES EN UN NIÑO ABANDONADO POR SUS PADRES

2.1.-	La teoría del apego.....	31
2.3.1.-	Transtornos del vínculo según la teoría del apego.....	33
2.3.2.-	Importancia del vínculo con los padres.....	37
2.2.-	La conducta social de los niños abandonados por sus padres.....	39
2.3.-	Situación emocional de los niños abandonados por sus padres.....	45

CAPÍTULO III

EL APRENDIZAJE EN EL NIÑO ABANDONADO POR SUS PADRES

3.1.-	Dificultades en el aprendizaje del niño abandonado por sus padres	62
3.2.-	El bajo rendimiento académico del niño abandonado por sus padres	65
3.3.-	Relación entre las carencias emocionales del niño abandonado por sus padres y su desempeño escolar.....	76
	Conclusiones.....	88
	Bibliografía.....	91

Anexos

INTRODUCCIÓN

En el interactuar académico, actualmente, se observa que siempre los docentes tienen la tendencia de calificar el desempeño de los estudiantes en base al esfuerzo que realizan en aula, para luego colocar una calificación en el resultado de la investigación. Sin embargo, en el proceso de enseñanza aprendizaje se observan variables que interfieren en la asimilación y construcción de los saberes. Es necesario tomar en cuenta que en ese proceso, cada niño tiene cierta particularidad que lo hace diferente en la asimilación de conceptos y en la aplicación de procedimientos. Es decir, que los docentes no deben medir los logros de los estudiantes bajo una sola medida, porque muchos de ellos manifiestan diferencias, como los trastornos de aprendizaje, que lo pueden llevar a una situación de fracaso escolar. Los trastornos de aprendizaje tienen sus causas en los problemas del sistema nervioso y en el ámbito emocional. Pues los niños no manifiestan su deseo de no aprender solo que huyen de las situaciones de fracaso.

En el caso de los niños abandonados por sus padres, la presente investigación, otorga información sobre las causas de su rendimiento escolar, que se ubica por debajo de la media. Ya que, estos niños no han tenido un vínculo con las madres, por ello carecen de estimulación debida de la atención, percepción, memoria, lengua o capacidades visoespaciales. El niño abandonado por sus dos padres presenta características psicomotoras y neurofuncionales limitadas, debido a la carencia afectiva de los padres durante los primeros años de vida. Por lo tanto, se puede observar a un niño que se demora al hablar o habla muy rápido y tiene dificultades en la articulación de palabras largas, le cuesta comprender una lectura, depende de la aceptación de sus pares para poder sentir que realiza bien las cosas, tiene dificultades para reconocer formas o contenidos, tiene problemas en las operaciones matemáticas o presenta conductas agresivas hacia otros. También, influye el hecho de que siente que el cariño que le otorgan los mayores tiende a ser condicional y que en cada situación de fracaso rememora el rechazo de sus padres.

Los niños abandonados muestran un déficit en su desempeño escolar y una alta tendencia a la agresividad debido al temor que sienten al fracaso. El interés académico por el desarrollo del tema es explicar cómo la situación emocional de los niños abandonados por sus padres influye en el desarrollo escolar y, por lo tanto, en sus relaciones interpersonales durante la educación primaria. Pues el niño desde los

siete años hasta los doce realiza operaciones concretas y su visión de moralidad en sus acciones depende de la aprobación de un grupo. Los niños abandonados por sus padres tienen muchas limitaciones en su desarrollo escolar y esto le genera una segregación entre sus compañeros, por eso opta por las conductas agresivas para defenderse antes de sentirse rechazado una vez más. El niño que sufrió abandono reemplaza el vínculo materno con la aceptación de un grupo. Por eso, el interés de la presente investigación es realizar una descripción y análisis profundo de las diversas teorías psicopedagógicas en torno a este tema.

Además, dentro del ámbito de la psicopedagogía el interés profesional del tema radica en que muy pocas veces se considera el aspecto psicoafectivo como un factor que bloquea el proceso de aprendizaje en un estudiante y se comete el error de encasillar el fracaso escolar en él, mas no en los factores que influyen en la situación de aprendizaje. Al ser tan amplio, el tema de los trastornos de aprendizaje, se considera que se debe seleccionar las causas del bajo desempeño escolar que tienen su origen en la carencia afectiva de la familia, específicamente en el abandono materno.

En la presente investigación monográfica se identifican los conceptos científicos que sustentan el significado de aprendizaje, explican el vínculo de la teoría del apego con el desempeño escolar, describen la situación psicológica de los niños abandonados por sus padres y relacionan el rendimiento escolar de estos niños con su manera particular de actuar y pensar.

También, se caracteriza la situación emocional de los niños abandonados por sus padres desde la teoría del vínculo, sus estimulaciones tempranas y su manera de reflexionar sobre la realidad que repercuten de forma futura en su desempeño escolar y en su interacción con un grupo de personas.

Por último, se sustenta mediante la descripción y relación de diversas teorías, las causas del bajo rendimiento escolar de los niños abandonados, a partir de la carencia afectiva con los padres durante los dos primeros años de vida que repercuten en sus actividades escolares tales como la lectura, las operaciones matemáticas o el aprendizaje de un idioma.

El trabajo monográfico se llevó a cabo mediante la investigación de fuentes bibliográficas de la biblioteca de la Universidad Privada Fasta, de la biblioteca

municipal Leopoldo Marechal, de colecciones privadas y de buscadores de internet tales como Dialnet, epimeleia-argentina, jdih, freelibros, googlebooks, chemedia y scienceresearch.

Además, se revisó el manual APA (Asociación Americana de Psicólogos) edición 6 de la editorial mexicana Manual Moderno para trabajos de investigación, por el cual se insertaron citas bibliográficas directas o parafraseadas, cortas o largas, según el requerimiento en la fundamentación teórica del tema.

En el capítulo I, el presente trabajo de investigación versa sobre las teorías del aprendizaje en la niñez. Para ello, se define la palabra aprendizaje según Feldman y se realiza una lista cronológica sobre los estudios de aprendizajes en los niños llevados por Thorndike, Pavlov, Watson, Spence, Tolman, Skinner y Morín. Luego se explica sobre las etapas de aprendizaje en la niñez durante la educación primaria, tomando como base las teorías de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Robert Selman. Donde se explica que durante la educación primaria el niño inicia con un desarrollo creativo y pasa a realizar operaciones concretas. Por lo tanto, pasa de una fase egocéntrica a una fase convencional de sus interacciones sociales, pues el niño desde los siete años hasta los doce, depende de la interacción con otros. Luego, se caracteriza el aprendizaje en la niñez, tomando en cuenta los temas de la atención y la percepción, para esto se consideran las teorías de Luria, James y Piaget.

En el capítulo II, la autora explica las emociones en un niño abandonado. Para ello, describe la situación histórica del abandono de niños hasta la actualidad en Argentina en base a las informaciones otorgadas por la Unicef (Fondo de la Infancia de las Naciones Unidas) y de SENNAF (Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia de la Familia Argentina). Para hablar de la situación emocional del niño abandonado, se considera conveniente hablar de la teoría del apego de Bowlby. De esta manera, realiza un estudio del sujeto de investigación a fin de otorgar una información certera sobre las consecuencias de un trastorno en el apego. Por eso, describe la importancia del vínculo con sus padres y explica las conductas depresivas o agresivas de los niños abandonados por ellos, para explicar se toma en cuenta las teorías planteadas por Gorf Stanislav, Melanie Klein y Rosemeire Zago.

Finalmente, en el capítulo III, el presente trabajo de investigación monográfica, presenta los factores que influyen en el aprendizaje del niño abandonado. Por eso se habla de ciertas dificultades que tienen estos niños en su aprendizaje tales como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la dislexia, la disgrafía y la discalculia. Estas se tratan como posibles trastornos de aprendizaje que pueden tener los niños abandonados como resultado de un trastorno en el vínculo de afecto, debido a la carencia del contacto y estímulo afectivo con la madre. Para ello se tomará en cuenta las teorías planteadas por Cuetos Vega y Danisilio. Además, se explica las causas del bajo rendimiento escolar de estos niños como consecuencia de los trastornos de vínculo.

CAPÍTULO I
EL APRENDIZAJE EN LA NIÑEZ

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso requiere que la información se asimile a través de los sentidos, sea procesada y almacenada en nuestro cerebro, para que posteriormente se pueda evocar ante cualquier necesidad.

Además, se puede definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005, p. 18). El aprendizaje supone un cambio en la conducta, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. Además, otro criterio fundamental es que el aprendizaje sucede a través de la práctica o de otras formas de experiencia.

El aprendizaje es el resultado de la constante interacción entre el sistema nervioso central (SNC) y el entorno. Plasticidad es la capacidad del cerebro de cambiar en respuesta a las demandas externas. Este fenómeno determina que se creen y refuercen determinadas redes neuronales mientras que otras se destruyen. Poco después del nacimiento se produce un gran aumento de sinapsis o conexiones entre las células nerviosas o neuronas. Este proceso de formación de sinapsis o sinaptogénesis es muy activo en la etapa postnatal de tal manera que la densidad sináptica llega a ser superior a la del cerebro adulto. Este periodo se sigue de una eliminación o poda de las sinapsis (apoptosis) en la que se ven reforzadas aquellas conexiones más utilizadas y eliminadas las menos utilizadas (Roca et. al., 2010, p. 65).

Para comprender el proceso de aprendizaje es necesario tener conocimiento de que el cerebro sufre numerosos cambios desde la etapa embrionaria hasta la vejez. Estos cambios son máximos durante las dos primeras décadas de la vida. Posteriormente, y para determinados aprendizajes, el cerebro adulto posee cierta flexibilidad para crear nuevas células y conexiones. Desde la primera infancia la estructura cerebral y sus conexiones se irán esculpiendo a partir de influencias tanto biológicas como del entorno.

El desarrollo del cerebro es un proceso extraordinariamente complejo, no del todo conocido y con una gran variabilidad entre unas regiones cerebrales y otras. La información genética determina en gran parte el proceso de instauración de las

redes que sustentan los distintos aprendizajes. La interacción entre los componentes neurobiológicos, genéticos y el efecto modulador del entorno es la que determina el perfil individual de funcionamiento neuropsicológico del que van a depender las habilidades y dificultades para los distintos aprendizajes.

Otro proceso que se produce durante el desarrollo cerebral es la mielinización. La mielina es una sustancia formada fundamentalmente por grasas que cubre las terminaciones neuronales y facilita la conducción de los estímulos entre ellas. La mielinización de las distintas áreas cerebrales suele correlacionarse con su madurez funcional. Mientras que las regiones sensoriales y motrices del cerebro se encuentran totalmente mielinizadas en los primeros años, otras como los lóbulos frontales no lo estarán hasta más allá de la adolescencia.

Hay períodos determinados de la vida en los cuales un determinado aprendizaje se produce de forma más efectiva. Se denominan períodos sensibles y mientras que para algunos aprendizajes son periodos cortos y precoces, para otros la capacidad de aprendizaje se da a lo largo de toda la vida. Entre los primeros se encuentran los que dependen de estímulos sensoriales, por ejemplo, la adquisición de vocabulario estaría entre los segundos. Fuera de los periodos sensibles un determinado aprendizaje puede realizarse pero precisa más tiempo y el resultado es menos efectivo. Una muestra es la facilidad para aprender un idioma durante los primeros años de vida en comparación con la dificultad que suele existir en la edad adulta.

1.1.- Definición del aprendizaje en la niñez.-

Muchos psicólogos han estudiado sobre el proceso de aprendizaje en la niñez. Sin embargo, se observa dos puntos de vista opuestos que caracterizan el debate sobre la modificación de la conducta. Durante el siglo XX muchos psicólogos sustentaron un punto de vista mecanicista que explica la respuesta automática que genera el ambiente en un individuo. Por el contrario, otros psicólogos defendieron que el aprendizaje refleja un proceso mental en el que la conducta es flexible y dirigida por una meta.

El siglo XX inició con el énfasis funcionalista en la naturaleza instintiva de la conducta del ser humano durante la infancia. El desacierto de los funcionalistas es que no hubo un acuerdo en definir la naturaleza de los

procesos instintivos o en el número de instintos. La mayoría de psicólogos adoptaron el punto de vista conductual donde se estipula que la mayor parte de la conducta humana es aprendida.

Thorndike supone que el efecto de la recompensa en el aprendizaje el niño fortalece la asociación entre el estímulo, el problema y la respuesta correcta. Pues Thorndike a partir del experimento con unos gatos estipuló que es mediante el estímulo donde el individuo busca nuevas formas de darle solución a los problemas y obtener la respuesta al problema inmediato. El ejemplo consistía en que “(...) puso a los gatos en una caja problema y observó que la conducta que les permitía escapar de la caja aumentaba cuando eran devueltos más tarde a esa situación” (Klein, 1994, p. 55).

Para Thorndike, aprender es formar las conexiones entre experiencias sensoriales y respuestas, mediante éxito-fracaso, debiéndose cumplir dos leyes: la ley del ejercicio, o sea la repetición y la ley del efecto, o sea en función de las consecuencias agradables o desagradables de la conducta para el organismo.

Pavlov demostró el condicionamiento de un nuevo reflejo. “Él explicó la necesidad de emparejar un estímulo neutro, que le llamó estímulo condicionado, con un evento biológicamente significativo o estímulo incondicionado” (Sandler y Davidson, 1974, p. 67). Él tomó en cuenta que el estímulo incondicionado generaba una respuesta incondicionada antes del proceso de condicionamiento. Y demostró que luego de asociar estos dos estímulos, el estímulo condicionado podía evocar la respuesta condicionada.

Pavlov plantea que el condicionamiento clásico es un tipo de aprendizaje y comportamiento que consiste en aparear un estímulo natural con su respuesta natural y conectarlo con un segundo estímulo para generar una respuesta que no se da naturalmente, de otra manera el condicionamiento clásico es el mecanismo más simple por el cual los organismos pueden aprender acerca de las relaciones entre estímulos y cambiar su conducta en conformidad con las mismas. Permite a los seres humanos y animales aprovecharse de la secuencia ordenada de eventos de su ambiente y aprender qué estímulos tienden a ir con qué eventos.

Se enfoca en el aprendizaje de respuestas emocionales o psicológicas involuntarias, temor, incremento de ritmo cardiaco, salivación, sudoración, etc. En ocasiones llamados respondientes porque son respuestas automáticas o estímulos. A través del proceso del condicionamiento clásico es posible capacitar a animales y a humanos para reaccionar de manera involuntaria a un estímulo que antes no tenía ningún efecto. El estímulo llega a producir o generar la respuesta en forma automática.

Su influencia en la teoría del aprendizaje se da en dos teorías del aprendizaje. En el Conductismo él explica que para que una conducta pueda ser modificada se necesita de un estímulo y una respuesta, que en conjunto desarrollen una habilidad o destreza para ser llevada a la práctica. La motivación influye en la conducta, esta lleva una respuesta y esta conducta puede ser intrínseca o extrínseca. Mientras que en el Asociacionismo explica que el ser humano tiene la capacidad de relacionar dos elementos. Lenguajes y asociaciones simples con estímulo respuesta que generan el aprendizaje, este puede ser verbal, sensoriomotor y de habilidades.

Watson demostró que se podía condicionar en sujetos humanos una respuesta emocional de miedo. Para afirmar esto él observó que un niño pequeño llegaba a asustarse de una rata que emparejaba con un ruido fuerte. El niño tenía miedo también de otros objetos que condicionaban el ambiente. Esto generaba una experiencia en el niño de la que él iba a elaborar un proceso para poder afrontar la situación de distinta manera. El miedo fue el impulso para poder aprender a buscar otras herramientas y controlar sus emociones.

Clark Leonard Hull (1884-1952), refutó la metodología utilizada por los conductistas introduciendo la noción de “variables intermedias”, entre el estímulo y la respuesta, tales como la costumbre y la intensidad de la necesidad fisiológica, mostrando un cambio que se orienta hacia el cognitivismo. Hull supone que un estado interno de activación no específica, es decir impulso, motiva la conducta. Pues los estímulos pueden producir de forma innata el impulso. Asimismo, la recompensa y los estímulos asociados con la recompensa son capaces de producir el estado de activación y de motivar la conducta. Un estímulo específico puede provocar varias

respuestas y la que tenga conexión más fuerte se repetirá; la conexión se fortalece en el infante si la respuesta da lugar a la reducción del impulso.

Spence sugiere que la presentación de la recompensa provoca una respuesta emocional incondicionada. La asociación de estímulos ambientales con la recompensa da lugar al desarrollo de una respuesta condicionada y anticipatoria de la meta. Los estímulos producidos por esta respuesta condicionada motivan la conducta de aproximación a la recompensa. Amsel propuso que la ausencia de recompensa en una situación previamente asociada con ella produce una respuesta incondicionada de frustración. Por ello los niños desarrollan el mecanismo de la respuesta anticipatoria de frustración. Esto motiva que el infante evite cualquier situación potencialmente frustrante.

Tolman propone una explicación cognitiva al cambio de conducta de los infantes. Él sostiene que el cambio de comportamiento de los niños está dirigido a una meta. Es decir que el niño está motivado a lograr metas específicas y continúa su búsqueda hasta conseguir lo que desea. Tolman también tomó atención en que las expectativas determinan las conductas concretas que realizan los niños para conseguir un reforzador o evitar un castigo.

Sobre Tolman, Skinner (1950) plantea lo siguiente:

Las teorías de estímulo-respuesta implican que el organismo incitado a lo largo de un camino por estímulos internos y externos, aprendan la secuencia de movimientos correctos. Tolman menciona que los hombres y los animales actúan principalmente a metas propuestas para así, llegar a un fin determinado y satisfactorio para el sujeto. (pp. 193, 194)

De esta manera desarrolla un conductismo intencionista que es una vertiente del conductismo que se ocupa de la conducta objetiva, no de la experiencia consciente y además se interesa en el efecto de los estímulos externos sobre la conducta, acentuando la relación de la conducta con las metas. La búsqueda de la meta es lo que da unidad y significado a nuestra conducta y para poder predecir la conducta se deben conocer las metas, tomar en cuenta las cogniciones del individuo, sus percepciones del mundo y

sus creencias acerca del mismo. Pues según su planteamiento “La recompensa motivará (...) a la persona, para realizar una respuesta previamente aprendida” (Tolman, 1932, citado en Klein, 1994, p. 49). Por eso plantea que la recompensa influye en la ejecución de la respuesta, pero no en el aprendizaje.

Tolman denominó a las cogniciones variables intervinientes. La experiencia con ciertos estímulos da por resultado la formación de ciertas cogniciones. Las cogniciones y las demandas producidas por necesidades interactúan juntas para producir respuestas. El aprendizaje para Tolman implica cambios en las cogniciones resultantes de la experiencia con los estímulos externos. Su sistema es fundamentalmente una teoría cognitiva, pero insiste más en los estímulos externos que la mayoría de esas teorías. Durante los años cincuenta el enfoque cognitivo de Tolman ganó aceptación y otros psicólogos ampliaron su punto de vista.

El enfoque cognitivo de Tolman fue ampliado por Rotter quien describe los diferentes tipos de expectativas que podemos desarrollar en su teoría del “Valor de la expectativa”. En primer lugar, él sugiere que nuestra preferencia por un estímulo particular está determinada por su valor de recompensa. El segundo aspecto de su teoría, establece que cada persona tiene una expectativa subjetiva sobre la probabilidad de obtener una recompensa particular. El tercer aspecto se refiere a que las expectativas de los niños por obtener una recompensa están determinadas por el entorno, pues las experiencias pasadas determinan la expectativa de que una meta particular sea más probable en unas circunstancias que en otras.

Skinner afirma que cuando los alumnos están dominados por una atmósfera de depresión, lo que quieren es salir del aprieto y no propiamente aprender o mejorarse. Se sabe que para que tenga efecto el aprendizaje, los estímulos reforzadores deben seguir a las respuestas inmediatas.

Es decir, que ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite. Skinner sostiene que “(...) el condicionamiento operante modifica la conducta en la misma forma en que un escritor moldea un montón de arcilla” (1950, p. 114), puesto que dentro del

condicionamiento operante el aprendizaje es simplemente el cambio de probabilidades de que se emita una respuesta.

Un cambio significativo en la teoría del aprendizaje desde finales de los años setenta ha sido el cambio de las teorías globales del aprendizaje a teorías centradas en aspectos más concretos del proceso. Por lo tanto, se define que el aprendizaje en la niñez es una experiencia humana tan común que poca gente reflexiona sobre lo que quiere decir con exactitud que algo se ha aprendido. No existe una definición universalmente aceptada de aprendizaje; sin embargo, muchos aspectos críticos del concepto están capacitados en la siguiente formulación. El aprendizaje durante la niñez es un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que comprende estímulos o respuestas específicas propias de la infancia y que resulta de la experiencia previa con estímulos y respuestas similares. El aprendizaje según Edgar Morín (1999) parte de un sistema complejo ya que hay una dialéctica entre las necesidades del niño y su entorno (p.3).

1.2.- Las etapas del aprendizaje durante la niñez.-

Entender la complejidad del proceso de aprendizaje durante la niñez depende de la comprensión de las etapas mentales que pasa el niño en relación con su desarrollo biológico y cómo interpreta el entorno. Por ello, se considera que los trabajos de Jean Piaget sobre “Las inteligencias múltiples” y de Lawrence Kohlberg sobre el “Razonamiento moral” son esenciales en el desarrollo de este subtema.

Piaget descubre los estadios del desarrollo cognitivo y describe cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

Por eso, Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes: La etapa sensoriomotora, donde el infante presenta una conducta esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos. Corresponde desde

que nace hasta los dos años. La etapa Preoperacional, que corresponde desde los dos años hasta los seis años, ésta es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado. Luego, el individuo pasa por la etapa de las Operaciones Concretas donde los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. Esta etapa se da desde los siete hasta los doce años. Por último, surge la etapa de las Operaciones Formales, en esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Esto genera que logre la formación continua de su personalidad y desarrolle pensamientos idealistas.

Las etapas de aprendizaje de un niño de primaria varían debido a que según Piaget a los seis años todavía está finalizando una etapa Preoperacional y desde los siete hasta los doce ya desarrolla una etapa de Operaciones Concretas. Por lo tanto las habilidades matemáticas, verbales, abstractas, concretas y kinestésicas serán distintas.

Nuestra visión del pensamiento de los niños cambió radicalmente con las investigaciones de Piaget. Su reconocimiento de que los niños no ven el mundo como adultos conduce a nuevos modos de contemplar el desarrollo cognitivo. (...), se hizo las preguntas correctas sobre su forma de pensar y su visión sobre el modo en que la mente del niño se desarrolla gradualmente ha sido extraordinariamente útil. (Hoffman, Paris y Hall, 1995, p. 272)

Según Piaget, el niño de seis años es intuitivo, inflexible, contradictorio y solo presta interés a los acontecimientos individuales o propios. Por lo tanto, son incapaces de las operaciones mentales concretas, pero ya están preparados para ellas. Por eso, el pensamiento de los niños de seis años cambia de cinco modos distintos.

Primero, los niños adquieren el concepto de identidad y comprenden que los objetos y las personas son iguales aunque cambien algunas características irrelevantes. Luego, se da el centraje, que es cuando la atención de los niños está tan acaparada por una característica

preponderante en un estímulo que codifica sólo el aspecto de su interés, lo que da paso a una atención descentralizada. Después, el pensamiento cobra reversibilidad, de modo que los niños pueden invertir procesos o cambios en la apariencia. Por eso, el aprendizaje se autorregula y se vuelve estratégico, con la finalidad de ir alcanzando metas. Finalmente, el lenguaje es importante para el desarrollo del pensamiento porque va construyendo relaciones semióticas y semánticas que le permiten la identificación con su entorno.

Lo importante en un niño de seis años es saber que supera deficiencias a medida va adquiriendo estrategias.

Para exponer de un desarrollo conceptual en la niñez es necesario considerar que el escolar de primaria a partir de los siete años es capaz del pensamiento operacional concreto y puede pensar con flexibilidad y aplicar la lógica a los objetos concretos. Una operación concreta típica es la conservación, pues es en la que los niños comprenden que los cambios sin importancia en la apariencia externa de un objeto no afectan a su cantidad. La habilidad para conservar los aprendizajes depende de una buena capacidad cognitiva y de una revolución intelectual. Pues los niños conservan los aprendizajes en la medida que pueden identificar los objetos y reconocerlos con su necesidad y su entorno. Los niños aún no comprenden los aspectos reversibles de la conservación.

Aquí por 'conservación' se entiende la capacidad de comprender que la cantidad se mantiene igual aunque se varíe su forma. Antes, en el estadio preoperativo por ejemplo, el niño ha estado convencido de que la cantidad de un litro de agua contenido en una botella alta y larga es mayor que la del mismo litro de agua trasegado a una botella baja y ancha. En cambio, un niño que ha accedido al estadio de las operaciones concretas está intelectualmente capacitado para comprender que la cantidad es la misma (por ejemplo un litro de agua) en recipientes de muy diversas formas.

Los niños en esta etapa de Pensamiento Operacional Concreto pueden establecer relaciones de causalidad, pero su conocimiento en este campo es incompleto ya que se va desarrollando con los años de adolescencia, juventud y adultez. Este entendimiento de causalidad va guiado por la

finalidad, artificialismo y animismo. Los niños solo establecen relaciones de causalidad en la medida que sea de utilidad propia y de su entorno.

Cuando se habla aquí de operaciones concretas se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no solo usa el símbolo, es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas. Alrededor de los siete años, el niño adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas: longitudes y volúmenes líquidos.

Los niños desde los dos años pueden clasificar los objetos, pero lo hacen a manera de cantidad. Ya a partir de los siete años los niños pueden clasificar los objetos en base los criterios de su interés y de cómo pueden serle útil en su aceptación con el entorno y la autoridad. Por eso, los niños desde los siete hasta los doce años realizan clasificaciones básicas.

El niño desarrolla la capacidad de conservar los materiales alrededor de los siete y ocho años. Por ejemplo: tomando una bola de arcilla y manipulándola para hacer varias bolillas el niño ya es consciente de que reuniendo todas las bolillas la cantidad de arcilla será prácticamente la bola original. A la capacidad recién mencionada se le llama reversibilidad.

Cuando el niño tiene alrededor de nueve y diez años, ha accedido al último paso en la noción de conservación: la conservación de superficies. Por ejemplo, puesto frente a cuadrados de papel se puede dar cuenta que reúnen la misma superficie aunque estén esos cuadrados amontonados o aunque estén dispersos.

Durante los cinco años hasta la pubertad, se plantea que el niño tiene un avance hacia la socialización. Entendiendo por tal: objetividad, reciprocidad y relatividad.

Según Ariel Bianchi (1972):

Al concluir la infancia el proceso de socialización ha alcanzado un cierto desarrollo que le permite al niño un nivel diferente de integración grupal (familiar y escolar principalmente). Pero al ingresar en la pubertad

se produce un cierto reingreso en el egocentrismo por necesidad de volver a afirmar el yo frente al mundo. (p. 166)

Por lo general, a los niños en la etapa Operacional Concreta les resulta difícil comprender cómo son los demás. Pues los niños a comprender la intención de otras personas cuando establecen una distinción con los rasgos. El desarrollo de esta habilidad para descubrir las intenciones del otro se refleja en la naciente habilidad de los niños para adoptar el papel de otra persona.

Este progreso en la habilidad para deducir las intenciones de otro se refleja en la creciente habilidad de los niños para adoptar el papel de otra persona. Preguntando a los niños sobre los sentimientos, pensamientos e intenciones de los protagonistas de una serie de historias, Robert Selman (1976, 1980) trazó el desarrollo de la habilidad de asumir papeles. (Hoffman, Paris y Hall, 1995, p. 298)

Para explicar esto Robert Selman, influido por la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, explica que los niños pasan por cuatro etapas para identificarse con sus compañeros. En la teoría de las etapas de Selman refleja el desarrollo de las relaciones de los niños con sus compañeros.

Selman comienza por la Etapa Impulsiva. Se da desde que nace hasta los cuatro años. En esta etapa los preescolares, en general, se encuentran en ella no pueden distinguir entre acciones y emociones y no entienden que otros interpreten el mismo comportamiento de un modo distinto. Para estos niños el conflicto con otra persona se resuelve por el uso impulsivo de la fuerza o a través de retirarse con el fin de protegerse.

En segundo lugar, él plantea la Etapa Unilateral, desde los cuatro hasta los nueve años. Los niños de estas edades, en su mayoría, saben que los demás pueden tener opiniones diferentes sobre una misma acción, pero no pueden considerar su perspectiva con la del otro. Por lo tanto, resuelven los conflictos intentando controlar a la otra persona o sometiéndose pasivamente al poder del otro.

Luego, desde los seis hasta los doce años los se encuentran en la Etapa Recíproca. Acá ellos salen de su propia vivencia y adoptan la que la

otra persona tiene sobre sus pensamientos y acciones. Su forma de solucionar los conflictos es a través de la negociación.

En cuarto lugar, en la Etapa de Colaboración las personas, cuando tienen entre los nueve y quince años, son capaces de coordinar sus perspectivas con las de los demás. Solucionan los conflictos trabajando con la otra persona, tratando de adaptarse para satisfacer los deseos mutuos.

En este sentido Lois Hoffman, Paris Scott y Elizabeth Hall toman en cuenta la teoría de Robert Selman y la de Piaget para explicar la relación de los niños con sus compañeros.

Ellos postulan que el niño entre los tres y seis años pasa por una etapa cero. En esta etapa los niños tienen una visión egocéntrica. Por lo tanto, no se dan cuenta de que los pensamientos, sentimientos, intenciones y motivaciones de las otras personas pueden ser distintas de las suyas.

Durante los seis y ocho años, afirman que el niño pasa por una etapa uno, aquí es donde asumen papeles sociales - informativos. En esta etapa los niños son conscientes de que otras personas tienen ideas propias y diferentes. Pero a la vez ellos creen que la diferencia radica en una información distinta. Además, los niños no juzgan sus acciones desde otro punto de vista.

Entre los ocho y diez años, los niños pasan por una etapa dos, donde asumen papeles autorreflexivos. En esta etapa, los niños tienen conocimiento de que las visiones de las otras personas se basan en sus propios propósitos o cuadros de valores. Además, se adelantan al juicio de otra persona sobre sus acciones. Sin embargo, aún no consideran su propio punto de vista y la de otro a un mismo tiempo o con similitudes.

La etapa tres se da entre los diez y doce años. Los niños en esta etapa asumen papeles mutuamente. Esto quiere decir que los niños saben que tanto ellos como la otra persona consideran sus puntos de vista concordantes entre sí. Por lo tanto, pueden ponerse como testigos de la interacción y ver cómo reacciona una tercera persona ante sus ideas.

Por último, entre las doce y quince años el niño que ya es adolescente pasa una etapa cuatro, donde asume papeles sociales y convencionales. Aquí el niño es consciente de los puntos de vista compartidos en un grupo. Es aquí donde surgen las convenciones sociales. Además, se dan cuenta de las ideas en común y que el compartir las ideas no siempre lleva a un entendimiento completo.

La teoría de Selman tiene relación con la teoría de los estados de conciencia moral que plantea Lawrence Kohlberg. Pues Kohlberg desarrolló su idea de la siguiente manera:

(...) preguntando a los niños de edades entre 10 y 16 años que respondieran una serie de dilemas morales en los que las necesidades humanas o bienestar estaban en conflicto con las exigencias humanas de las figuras de autoridad u obediencia a la ley. (Hoffman, Paris y Hall, 1995, p. 299)

El interés de Kohlberg radicó en el razonamiento moral de los niños que justificaba sus decisiones. La prueba consistía en que cada paso a una nueva etapa de entendimiento iba seguido de un conflicto cognitivo que surge cuando el individuo se encuentra con niveles de razonamiento moral más avanzados que los suyos. Este conflicto conlleva a una reestructuración del pensamiento.

Kohlberg postula que desde los cuatro hasta los once años se da la moral preconvencional. Sin embargo, cabe la posibilidad de que algunos adolescentes y adultos se encuentren en este nivel. Esta etapa se caracteriza porque las personas actúan bajo controles externos. Obedecen las reglas para evitar castigos y obtener recompensas o por egoísmo. En esta etapa los valores reflejan las presiones externas. La motivación dominante en el etapa uno que establecía Selman es evitar el castigo. Esta etapa o estadio fue definido por Kohlberg como la de "orientación hacia el castigo y la obediencia". En esta etapa la bondad o maldad de un acto depende de sus consecuencias. En ese sentido, los actos que el niño realiza son siempre pensando en evitar el castigo. El niño no logra entender que el castigo es una respuesta posible ante hacer algo malo; simplemente toma el castigo como una acción que ocurre automáticamente después de hacer el mal.

Más aún, el pensamiento cognitivo del niño está limitado, pues éste se encuentra en la etapa preoperacional o iniciando la etapa de las operaciones concretas. En esta línea, su pensamiento es más intuitivo que lógico. Esta etapa también está caracterizada por la existencia de una autoridad que premia o castiga. Puede ser el padre o el maestro. Si el niño hace algo bueno, la autoridad le premiará.

Además, en la etapa dos de Selman, fue definida por Kohlberg como la de "hedonismo ingenuo". Pues en esta etapa las personas siguen las reglas con fines egoístas. Se valoran los actos en función de las necesidades que satisface. El niño todavía está enfocado en la moral material, es decir, existe una reciprocidad interesada. Por ejemplo, un niño quiere un juguete que tiene otro niño. En ese momento, el niño quiere conseguir ese juguete sea como sea y su pensamiento es el de intercambiar sus objetos para conseguir ese juguete tan deseado.

Estas etapas o niveles de conciencia moral son necesarias para que el individuo, al pasar a la adolescencia pase un nivel convencional de conciencia moral. En esta etapa la importancia recae en que el individuo define como bueno o correcto lo que es aceptado por su grupo de iguales. Ya luego desarrolla un nivel postconvencional durante finales de la adolescencia, juventud y etapa adulta. En este nivel el individuo ve más allá de las normas de su propia comunidad, llegando a los principios en los que se basa cualquier sociedad buena. Muy pocos adultos consiguen tener un juicio postconvencional.

1.3.- Características del aprendizaje en la niñez.-

El niño aporta a la situación de aprendizaje su visión del mundo desde su propia experiencia. Pues el niño tiene la imagen del mundo desde su contacto individual con el mismo o de lo que le muestren las autoridades sobre él. Ya sea por medio de láminas, comentarios o cualquier material concreto que él puede reconocer y establecer relaciones semánticas. Esta visión del mundo se extiende cuando el niño tiene experiencias nuevas y las relaciona con las pasadas. Por ello, los maestros deben tomar en cuenta la limitada experiencia de los niños y asumir la responsabilidad de identificarlos con él.

Para caracterizar el aprendizaje en la niñez es necesario describir los elementos que influyen en su aprendizaje. Pues “Los logros específicamente escolares de los niños dependen de muchos factores, oportunidades, motivaciones, etc., y también de la inteligencia” (Sharp, 1978, p.44).

Sobre la inteligencia y el proceso de aprendizaje se trató en los puntos 1.1 y 1.2. Por eso, es menester en esta parte del trabajo monográfico explicar qué caracteriza al aprendizaje en la niñez. De esta manera se puede describir, en los capítulos siguientes, las particularidades del proceso de aprendizaje de los niños abandonados por sus padres.

Es de vital importancia considerar que para caracterizar el aprendizaje en la niñez es necesario tomar en cuenta al niño de manera ontológica en el sistema de aprendizaje. Pues es “(...) difícil separar el aprendizaje intelectual del emocional, y quizá no sea conveniente intentarlo. El alumno no es un objeto que tiene una mente por un lado y sentimientos por otro, sino una persona que piensa y siente en todas las ocasiones.”(Sharp, 1978, p.72).

Con esto se afirma que el maestro y los padres deben considerar la dialéctica entre el aprendizaje intelectual y emocional en las operaciones concretas que realiza el niño para aprender. Además, la formación de la conducta depende de la estabilidad emocional que otorgan las autoridades (padres y maestros) a los niños. De sentirse aceptados en un grupo y de tomar protagonismo en ciertas situaciones.

Cuando el niño ya es protagonista de su aprendizaje, empieza a desarrollar una capacidad creadora, o da lugar al desarrollo de su pensamiento divergente. En cuanto el niño sea más capaz de crear, sus beneficios serán numerosos. El descubrimiento de esta capacidad “(...) aporta al aprendizaje intelectual más seguridad en el juicio personal y una mayor habilidad para pensar en sí mismo.” (Sharp, 1978, p.72). Pues el niño aprendiz empieza a desarrollar su personalidad.

Además, esta situación depende del entusiasmo que tenga el niño por desarrollar actividades. El niño demostrará más confianza cuando reconoce que puede aplicar conceptos que ya sabe o identificó en otras situaciones. A lo largo de este proceso, el niño se sorprende de su capacidad inventiva, pues

se toma en cuenta que en esta etapa sus sentimientos son intensos. Es ahí, donde el padre o maestro debe enseñar a expresarlos con palabras, mediante la música o la representación dramática.

Si el niño no tiene entusiasmo por aprender es porque no se le está otorgando un buen clima emocional por parte de las autoridades. Porque, “Gran parte del aburrimiento que los niños asocian con el aprendizaje se debe a que el contenido intelectual de éste suele ser enfatizado en exceso a expensas del aspecto emocional” (Sharp, 1978, p.72). Quiere decir que los monitores de la construcción del aprendizaje en los niños deben tomar en cuenta que para un desarrollo intelectual exitoso es necesaria una buena estabilidad emocional.

En la etapa preoperacional, los niños son soñadores, poseen un pensamiento mágico y tienen muchas fantasías. En el estadio de las operaciones concretas se convierten en unos pequeños positivistas lógicos, que intentan comprender el funcionamiento de las relaciones específicas que se establecen entre los diferentes elementos de un problema. (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1997, p. 80).

Los niños durante los comienzos de la educación primaria toman la realidad y la construyen a su punto de vista fantástico, llevados por las emociones que les generan los progenitores y el medio que les rodea. Los niños, por lo tanto, le agregan elementos de grandeza a las situaciones que se enfrentan. A partir de los siete años, tienden a ser muy positivistas debido a que durante la etapa de las operaciones concretas dejan a los amigos imaginarios y toman contacto con amigos reales y el mundo real que les presenta el progenitor. Ellos se convierten en intérpretes literales de la realidad y distinguen entre la realidad y la ficción.

1.3.1.- Definición de la atención durante la niñez.-

Según William James (1842), la atención es tomar de la mente, de forma clara y vívida, un objeto de entre los que aparecen simultáneamente en el hilo del pensamiento. Esto implica dejar ciertas cosas para tratar efectivamente otras. Estas son: Focalización, concentración y consciencia.

Luria (1975), la atención consiste en un proceso selectivo de la información necesaria, las consolidaciones de los programas de acciones elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos. Según este autor se pueden dar dos tipos de atención.

La primera se denomina atención involuntaria, que es el tipo de atención producida por un estímulo intenso, nuevo o interesante para el sujeto que equivale al reflejo de orientación. Sus formas de acción son muy comunes en hombres y animales.

La otra es delimitada como atención voluntaria. Esta es exclusivamente humana porque responde a un plan. Este tipo de concentración implica la concentración y el control. Además, está relacionada con la voluntad y consiste en la selección de estímulos independientemente de otros.

García Sevilla (1997) define a la atención como un mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica.

Ante todo lo expuesto, se afirma que la atención es una cualidad de la percepción que funciona como una especie de filtro de los estímulos ambientales, evaluando cuáles son los más relevantes y dotándolos de prioridad para un procesamiento más profundo. Adicionalmente, la atención también es entendida como el mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos en relación con los estímulos, el ambiente y el estado emocional del sujeto.

Es necesario destacar que la participación de un alumno en clase es más eficaz cuando el niño se encuentra en una atmósfera donde pueda expresar sus dificultades, preguntar y resolver por sí mismo la forma de hacer las cosas. Pues el aprendizaje presenta dificultades en situaciones adversas, en una atmósfera autoritaria. Pues en esos ambientes los niños tienen miedo de admitir su ignorancia y expresar sus sentimientos.

El aprendizaje de un niño se basa en la experiencia directa; de ahí la importancia de la participación activa. Los recursos visuales de los docentes en la educación primaria son necesarios para estimular la atención de sus estudiantes. Pues mediante esos medios, los niños reconocen aspectos que logran identificar de su entorno. Además, el docente debe tomar en cuenta que “la clase en que los niños están activamente ocupados en aprender será, a veces, bulliciosa y desordenada.” (Sharp, 1978, p.74). Es decir que no porque se encuentre un estudiante quieto en aula esté aprendiendo en el mismo ambiente. También, debe tomar en cuenta las condiciones para la atención adecuada.

1.3.2.- Componentes de atención durante la niñez

El estudio de la atención en los niños presenta diferentes teorías, el presente trabajo monográfico va a tomar en cuenta el modelo de Mirsky (1991).

(...) la propuesta básica del modelo de Mirsky es que la atención es un proceso complejo, constituido por varios elementos o componentes, cada uno depende de diferentes regiones del sistema nervioso central.

La aproximación experimental que ha seguido este autor ha sido evaluar los trastornos de atención que presentan diversos grupos de pacientes, entre los que se encuentran niños con trastornos de atención. (citado en Gonzáles y Ramos, 2006, p. 18)

Este modelo se centra en el estudio de cuatro componentes que definen la atención. Primero señala a la atención sostenida, que estaría regulada por estructuras de la formación reticular, las cuales permiten mantener la atención y el nivel de activación de la conducta. Luego, explica la atención focalizada y ejecución que estarían controladas por áreas sensoriales y perceptivo-motoras, el sistema límbico, el tálamo y la formación reticular. En tercer lugar, describe la atención codificadora que hace referencia a la atención que codifica los estímulos sensoriales y es la encargada principal de mantener o memorizar la información. La

estructura cerebral que posibilita esta función es el hipocampo. Por último, explica la atención de alternancia, ésta hace referencia a la capacidad o habilidad de generar reglas de trabajo cuando se ejecuta una tarea. La estructura que posibilitaría este tipo de atención es, según este modelo, el córtex frontal.

Dentro de los componentes de la atención también debemos mencionar que en los niños se destaca la intensidad y la selección. Por ello será necesario tratar sobre el estado de alerta, la atención sostenida, la atención selectiva y la atención dividida.

Primero, se toma en cuenta a la intensidad los tiempos de reacción. Estos elementos dependen del estado de alerta o estado de despertar que es cuando el individuo ya tiene la predisposición a esperar algo nuevo o ya existente. Aquí la energía mínima del organismo permite al sistema nervioso ser receptivo a toda información íntero o exteroceptiva. Esto surge a partir de las primeras observaciones de un sujeto y objeto de aprendizaje dentro de una situación. Dentro del estado de alerta se puede describir una alerta fásica, que da respuesta desde el instante que se advierte en un estímulo. La alerta fásica se desarrolla durante la lactancia bajo la forma de reflejo de orientación, suele denominarse espontánea. Se relaciona con circuitos neuronales corticales. Luego se explica a una alerta tónica, que se manifiesta en los momentos de vigilia. Esta alerta implica el desarrollo de la habituación, suele denominarse voluntaria. Está relacionada con funcionamiento del sistema reticular ascendente. Por lo general los niños la tienen durante un periodo de tiempo de treinta a cuarenta y cinco minutos.

Luego, los niños desarrollan la capacidad de una atención sostenida que es la actividad que pone en marcha los procesos y mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante períodos de tiempo relativamente largos.

“La capacidad para concentrarse simplemente en la tarea en cuestión sin ser distraído se conoce como atención sostenida” (Stuart –

Hamilton, 2002, p.76). La atención sostenida alarga los momentos de experiencia sin valorarlos. El entrenamiento consiste en concentrarnos en un conjunto de estímulos, por ejemplo, sonidos del exterior, y mantenernos un tiempo en ese estado, sin hacer interpretaciones ni juicios sobre lo que estoy percibiendo. La mente está despierta, curiosa, neutra y tranquila durante el proceso.

Este tipo de entrenamiento posee grandes beneficios, entre ellos, se produce una mayor activación en el córtex prefrontal izquierdo (zona que se activa cuando estamos felices) y baja la actividad de la amígdala, disminuyendo las emociones de enfado y miedo.

Luego, la atención del niño tiene otro componente de interés llamado selección. En este componente podemos observar la atención selectiva y focalizada. Esta permite la selección de información. Retiene sólo estímulos pertinentes para la actividad que está realizando e inhibe la respuesta a otros estímulos presentes.

Así, la atención selectiva puede entenderse como el o los procesos de determinación preferencial, identificación y reconocimiento de determinados estímulos seleccionados en un entorno compuesto por múltiples fuentes de información. Es necesario tener en cuenta, a este respecto, que la actividad de la atención no se limita a regular la entrada de información, sino que también estaría implicada en su procesamiento (Hartley,1992, citado en Lorenzo, 2011, p.13).

La atención selectiva pone en marcha y controla todos los procesos y mecanismos por los que el organismo procesa tan sólo una parte de toda la información, y da respuesta tan sólo a aquellas demandas del ambiente que son realmente útiles o importantes para el individuo. Al analizar esta definición se observa que la selectividad atencional implica dos aspectos: La selección de los estímulos que se presentan en el ambiente. Y la selección de procesos y respuestas que se van a realizar.

Dentro de ese proceso de selección, también es menester considerar la atención dividida y simultánea que desarrolla el niño entre

los 10 y 12 años. Esta habilidad para compartir la atención entre dos o más fuentes distintas, detectando estímulos de una u otra fuente. Por ejemplo, cuando el niño copia del pizarrón, escribe y escucha al maestro.

La atención dividida es la actividad mediante la cual se ponen en marcha los mecanismos que el organismo utiliza para dar respuesta ante las múltiples demandas del ambiente y atender a todo lo que se pueda al mismo tiempo. El énfasis de las investigaciones sobre la atención dividida ha recaído en las posibles respuestas que el organismo ha de emitir simultáneamente. La atención dividida tiene que desarrollar unas estrategias que le hagan actuar de forma eficaz.

La atención dividida se evalúa cuando la situación comporta varias informaciones y no todas resultan interesantes. Tienen que realizarse varias operaciones al mismo tiempo para que la respuesta adaptada sea el resultado de haber tenido en cuenta todos los elementos de la situación. El empleo del término atención dividida remite por tanto a la idea de una compleja, rica en informaciones, para la que es preciso utilizar conjuntamente varias operaciones ya sean intelectuales o simplemente de orden perceptivo – motor. (Boujon y Qualreau, 2004, p.16)

A veces podemos conseguir que nuestra atención oscile rápida e intermitentemente, se desplace de una información o tarea a otra. Estos desplazamientos de la atención se producen en aquellos casos en que tenemos que atender a dos o más cosas de la misma modalidad sensorial, por ejemplo al escuchar 2 conversaciones. Cuando nuestra atención no se desplace u oscila, entonces se distribuye el organismo cuenta con una serie de recursos atencionales que se distribuyen según las demandas exigidas en un momento determinado. La práctica favorece que las dos estrategias se lleven a cabo con mayor eficacia, gracias a la práctica podemos mejorar la rapidez de los oscilamientos de la atención. En la medida en que se practica una actividad, la cantidad de recursos que consume es menos, aunque la tarea sea difícil.

1.3.3.- La percepción en el aprendizaje infantil.-

La percepción es el proceso cognoscitivo que permite interpretar y comprender el entorno. Es la selección y organización de estímulos del ambiente para proporcionar experiencias significativas a quien los experimenta. La percepción incluye la búsqueda de la obtención y el procesamiento de información. Las palabras claves para definir la percepción son selección y organización. Es común que personas diferentes perciban en forma distinta una situación, tanto en términos de lo que perciben en forma selectiva como en la manera en que organizan e interpretan lo percibido.

Las personas reciben estímulos del ambiente a través de los cinco sentidos: tacto, olfato, gusto, vista y oído. En algún momento específico todos presentan atención en forma selectiva a ciertos aspectos del medio y pasan por alto de la misma manera otros. El proceso de selección de una persona comprende tanto factores internos como externos, filtrando las percepciones sensoriales y determinando cuál recibirá la mayor atención. Después, la persona organiza los estímulos seleccionados en patrones significativos.

La percepción del niño se desarrolla dentro del proceso de la actividad orientada, de la acción objetiva práctica, del juego, de la actividad creadora, entre otros, se extiende y profundiza y se convierte en actividad independiente de observación. La percepción depende en gran manera de las reacciones afectivo-motrices y emocionales. Los factores emocionales del niño, se vinculan con los factores intelectuales.

La percepción de los niños difiere de la de los adultos de varios modos. Los niños carecen de claridad, riqueza y detalle en la percepción, pues poseen tan solo un pequeño almacén de experiencia disponible. De aquí que sus percepciones no sean tan maduras, completas o ricas como las de los adultos. Los niños carecen no solo de experiencias, sino también del poder de discriminar con exactitud. También, carecen de la madurez de

juicio que es necesaria para la interpretación de su experiencia.
(Kelly, 1982, p. 74).

Por lo expuesto, se entiende que la percepción en el niño durante la educación primaria tiene sus particularidades. En la forma en que perciben el espacio y dimensiones en la medida que va teniendo conciencia del mismo. Percibe siempre las formas concretas y objetivas. El niño percibe un grupo de objetos y los reproduce teniendo en cuenta sus concretas características cualitativas.

La percepción esquematizante y extremadamente coordinadora de muchos aspectos de la realidad, que el niño todavía no comprende, existe junto a una percepción más dividida y vinculada de unos pocos aspectos de la realidad. Aplicadas a los diferentes contextos, existen en el niño simultáneamente varias formas de la percepción. En la misma medida en que se va ampliando el círculo de interés y conocimientos del niño, se va desarrollando su pensamiento.

Con el desarrollo de la percepción en los niños se desarrolla también el razonamiento científico, se va dominando cada vez, un sistema más amplio de conocimientos teóricos, que conduce al desarrollo de formas superiores de la percepción generalizada. La percepción llena de sentido de complejas y desacostumbradas situaciones psicológicas y la percepción de complicados actos y hechos, que ponen de manifiesto el carácter de la persona actuante, se forma generalmente más tarde, entre los doce y catorce años, cuando se manifiesta un mayor interés por las relaciones psicológicas y una mayor y más profunda comprensión.

En el curso del desarrollo intelectual del niño, la formación y el desarrollo de la observación poseen un significado especial. Pues a partir de los siete años el niño empieza a describir. Las nuevas formas de observación se desarrollan dentro del proceso de la enseñanza y de la educación, que son procesos, en donde existe un dominio de nuevos contenidos objetivos. Es por ello que el niño es capaz de realizar operaciones concretas y tangibles. Para él todo proceso lo lleva a un resultado.

1.3.4.- La memoria en la niñez.-

La memoria es la capacidad de retener y de evocar eventos del pasado, mediante procesos neurobiológicos de almacenamiento y de recuperación de la información, básica en el aprendizaje y en el pensamiento. Durante la niñez, la memoria es de carácter sensitivo, guarda sensaciones o emociones. Más tarde aparece la memoria de las conductas: se ensayan movimientos, se repiten y, poco a poco, se van grabando. De esa forma, los niños van reteniendo y aprendiendo experiencias que permiten que progrese y se adapte al entorno. Finalmente, se desarrolla la memoria del conocimiento, o capacidad de introducir datos, almacenarlos correctamente y evocarlos cuando sea oportuno.

Sobre la memoria del niño se ha estudiado muy poco y, sobre todo, se ha prestado atención a las medidas del rendimiento cognitivo del niño. Sin embargo, el dilema principal del desarrollo de la memoria es el de su organización progresiva. Pues se tiene conocimiento que hay dos tipos de memoria.

(...) el de *reconocimiento*, que sólo actúa en presencia del objeto ya encontrado y que consiste en reconocerlo, y la memoria de *evocación*, que consiste en evocarlo en su ausencia, por medio de un recuerdo-imagen. La memoria de reconocimiento es muy precoz (existe, inclusive, en los invertebrados inferiores) y está necesariamente ligada a esquemas de acción o de hábito. (Piaget y Inhelder, 1969, p. 85).

Según la información de Piaget y de Inhelder (1969), se afirma que el niño tiene dos tipos de memoria. Una de corto plazo, que los autores definen como de reconocimiento. Y otra de largo plazo, que es definida como de evocación. Los autores dan a conocer que la memoria a corto plazo se desarrolla desde los primeros años de vida. Pues depende de la interacción del niño con su entorno.

“La memoria a corto plazo, también llamada memoria de trabajo, es el tipo de memoria que utilizamos para retener dígitos, palabras, nombres u otros ítems durante un breve período.” (Kolb y Whishaw,

2009, p. 475). Por lo tanto, se entiende que la memoria a corto plazo es una capacidad y duración limitada y almacena la información conscientemente. Esta memoria, puede convertirse en memoria a largo plazo a través de la asociación significativa o la repetición. Aquí se almacena la información con la que se interactúa con el ambiente. Esta memoria es útil cuando se escucha una clase o se estudia un tema, ya que, muchas cosas se deben memorizar para aplicar, pero si entre la memorización y aplicación aparece un distractor como la palabra de alguien que tenga parecido con la memorizada, entonces ésta falla.

La memoria de corto plazo se convierte en memoria de largo plazo cuando lo que se memoriza ha sido previamente comprendido. Así no se corre el riesgo de que obstáculos, como palabras parecidas, pueden interrumpir los procesos cognitivos. Idealmente, esta memoria es la que se debe cultivar, lo que se lee y estudia comprensivamente, se memoriza y aprende por mucho tiempo, a veces por toda una vida.

La memoria a largo plazo retiene una cantidad ilimitada de información durante mucho tiempo. Los recuerdos pueden ser explícitos (semánticos o episódicos). O implícitos (procesales, de conocimiento clásico o de preparación). En la memoria a largo plazo los fragmentos de información podrían almacenarse e interrelacionarse en términos de redes o imágenes de proposiciones, y en esquemas que son estructuras de datos que nos permiten representar grandes cantidades de información compleja, hacer inferencia y entender información nueva. (Wolffolk, 2006, p. 247).

La memoria a largo plazo, mantiene la información inconscientemente, sólo se vuelve consciente, en el momento que la recuperamos o cuando la evocamos. Esta memoria tiene la capacidad de almacenar información de forma permanente y casi ilimitada. Aquí se ubican imágenes, recuerdos de experiencias propias, conocimientos del mundo, conceptos, entre otros.

Como bien mencionaba Wolffolk (2006), la memoria a largo plazo toma en cuenta dos tipos: la memoria explícita, que tiene que ver

con cosas que conocemos, por ejemplo conocimientos o materias aprendidas, idiomas o cómo hacer algo. Luego, tiene a la memoria implícita que se enfoca en las habilidades motoras o de acción. Gracias a ella recordamos por ejemplo como conducir una bicicleta, patinar, jugar fútbol o manejar un auto.

Al tomar en cuenta el planteamiento de Anita Wollfolk (2006) se afirma al tener un recuerdo explícito confluye memoria semántica, que es imprescindible para la utilización del lenguaje, es la que retiene los significados de los conceptos, sin importar que no tengan que ver con vivencias propias, y sus relaciones semánticas. Luego, la memoria sensorial que está compuesta por el almacenamiento de toda la información que fue captada por los sentidos, una vez que el estímulo haya finalizado. Y por último, la memoria episódica, que es la que almacena acontecimientos autobiográficos y que pueden ser evocados explícitamente.

Luego se plantea que el niño, también evoca a recuerdos implícitos. Primero, se observa el desarrollo de una memoria de reconocimiento, como su nombre indica, es la que permite identificar algo que fue percibido con anterioridad, ya sea personas, objetos o lugares. Cuando se revive algo ya percibido, el contenido es relacionado con las representaciones que quedaron almacenadas en la memoria. Luego, hay una memoria declarativa, que almacena acontecimientos del mundo y personales que, para que sean recordados, deben ser evocados conscientemente. Finalmente, el niño desarrolla una memoria procesal que almacena un repertorio de destrezas, habilidades y aprendizajes, ya sean cognitivos o motores (como por ejemplo cómo manejar un auto, lavarse los dientes, hacer un cálculo, etc.). Estos conocimientos, al ser automatizados, no deben ser ejecutados conscientemente, sino que se activan al momento de realizar alguna tarea.

La memoria en la infancia o los recuerdos son la expresión de que ha ocurrido un aprendizaje. De ahí surge que los procesos de memoria y de aprendizaje sean difíciles de estudiar por separado.

CAPÍTULO II

LAS EMOCIONES EN UN NIÑO ABANDONADO POR SUS PADRES

En casi todas las civilizaciones antiguas practicaron el infanticidio, lo cual era moralmente tolerable. Los antiguos Griegos, en Esparta, que era una nación guerrera, querían soldados fuertes, y cuando encontraban un recién nacido con algún defecto físico, lo arrojaban desde lo alto de una colina. Los antiguos Egipcios se deshacían de los niños dejándolos correr en cestas en la corriente del Nilo. Los Chinos solían dejarlos abandonados en el medio de los campos de arroz, especialmente a las hijas mujeres, quienes no ayudaban al sostenimiento económico de la familia. En el imperio Inca, los niños que nacían con deficiencias mentales o físicas eran arrojados a los rodaderos de la ciudad. Desde civilizaciones ancestrales se observó el rechazo hacia los niños que no eran aceptados por sus padres.

El abandono de los niños ha perdurado en nuestra cultura hasta hace menos de medio siglo. Con el advenimiento del Cristianismo, durante el siglo XVI en adelante, se humanizó el concepto de hijos abandonados, reunidos en hospicios y casas de expósitos; y el nombre de las madres continuó en el anonimato.

De acuerdo con el estudio de Unicef (2012), en Argentina “(...) hay 14.675 niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales.” (El Fondo de la Infancia de las Naciones Unidas [UNICEF], 2012, p.17). Esto es, niños y niñas que por algún motivo no viven con sus familias de origen e ingresan a una institución de puertas abiertas o a un programa cuidado familiar, hasta que se resuelve el conflicto que los alejó de su casa y pueden volver, o son adoptados por otra familia, o cumplen la mayoría de edad y se independizan.

“Los principales motivos de ingreso a estas instituciones o programas alternativos de cuidado familiar son la violencia doméstica y el maltrato: (...) el 44% de los chicos y chicas sin cuidados parentales se alejó o fue separado de su hogar por esta razón. En segunda instancia se ubica el abandono, que explica el 31% de las intervenciones, y en tercer lugar el abuso, con el 13%.” (UNICEF, 2012, p.20).

En términos generales, los especialistas de SENNAF (Secretaría de niñez, adolescencia y familia de Argentina) y UNICEF concluyeron que las condiciones de alojamiento han mejorado en este último tiempo, y que se está trabajando en las instituciones para seguir garantizando el derecho a la salud, educación, documentación y demás derechos sociales como la Asignación Universal por Hijo y pensiones asistenciales en caso de discapacidad, siendo una tarea fundamental el

acompañar a las provincias en lo que implica el desafío de la transformación de las instituciones para mejorar la protección de los derechos de los niños .

La orfandad en los niños es el estado de abandono en el que quedan los hijos por la muerte de sus padres o de uno de los dos, a pesar de vivir con su familia, se considera huérfano aquel que está descuidado, abandonado y que no puede valerse por sí mismo para remediar su abandono o falta de compañía y cariño. Su uso común está referido a niños o jóvenes que han perdido a ambos padres. Sobre esta base los medio huérfanos son los que tienen un padre aún vivo.

El niño huérfano se convierte en niño pobre de objetos, de acciones y de atenciones, llegando a adquirir un comportamiento agresivo y antisocial. (...)

Cuando el comportamiento y las normas sociales del niño son debidas al desamparo cultural, en su contacto cultural puede acusar fracasos que afectan a su personalidad y su autoestima. Si pertenece a un grupo discriminado, religioso o racial, pueden manifestarse situaciones de agresividad o ansiedad. (Juan Pablo II, 2009, p. 38)

Ante lo citado, se entiende por abandono infantil a la falta injustificada de asistencia de un niño de corta edad o dicho de otra manera, es la falta de atención a las necesidades básicas y desprotección para un menor. Estos niños saben que su aceptación en un grupo o comunidad es debido a un factor condicionante. Por ello, la conducta de relación con otros tiende a ser defensiva o ansiosa debido a las carencias que se observa en su manera de ser, pensar y actuar.

Y abarcando el concepto, se puede plantear dos categorías: Primero, el abandono moral que es entendido como la falta de acción educadora, incluyendo la formación intelectual y del carácter, así como la vigilancia y corrección de conductas. Luego, el abandono material que se identifica como la falta de asistencia alimenticia, vestimenta, vivienda y necesidades básicas. Aquellos que carecen de recursos para subsistir es decir, los niños expuestos en la vía pública para ocultar su filiación y los entregados por sus padres a las casas de maternidad, con el propósito de romper toda relación con ellos. Por todo lo expuesto, es necesario explicar la importancia y relevancia en este tema de la teoría del apego que plantea John Bowlby en 1962. Esta teoría explica el comportamiento del niño en relación con el vínculo que tuvo con la madre, pues el vínculo afectivo en la primera infancia aporta muchas sensaciones de seguridad y satisfacción en el individuo.

2.1.- La teoría del apego.-

John Bowlby (1958, 1971) afirma que la necesidad del apego es una necesidad primaria que se desarrolla de modo independiente a las necesidades fisiológicas y orales. Por eso, desde el nacimiento, el niño es orientado hacia los otros, ya que está dotado de una disposición innata para privilegiar estímulos que proceden de las personas. Aunque su trabajo despertó un atractivo popular aún hoy, hubo un gran foco de inquietud profesional, tanto que la Organización Mundial de la Salud lo obligó a publicar un refutatorio titulado "Necesidad del cuidado materno. Una reasignación de sus efectos".

El núcleo fundamental de la teoría de Bowlby se encuentra en las experiencias con el medio ambiente. Por ello, recalca la importancia de las actitudes de los padres frente a los hijos. Si bien, de manera tradicional, la persona con la que se establece el vínculo de apego más fuerte ha sido con la madre, hoy en día, se observa la importancia de la implicación del padre en los cuidados de la primera infancia. Los motivos de horarios laborales, número de hijos, recursos económicos, y otros factores emocionales, determinan la necesidad de una corresponsabilidad por parte de ambos progenitores en las labores de atención al niño. Aún, aceptando esta realidad, no se debe olvidar que es la madre la que está en disposición de efectuar una relación especialmente fuerte con el hijo, desde un punto de vista biológico y evolutivo.

La importancia del buen establecimiento del vínculo de apego, ya en las primeras etapas, va a tener unas consecuencias concretas en el desarrollo evolutivo del niño. Por lo tanto, se afirma que dedicar tiempo al bebé, en una interacción de cuidado y atención, por parte de las figuras de apego, es la ideal manera de inversión para garantizar la estabilidad emocional del niño en su desarrollo.

El vínculo de apego no debe entenderse como una relación demasiado proteccionista por parte de la madre hacia el bebé, sino como la construcción de una relación afectiva en la que la atención y los cuidados de la madre en las primeras etapas (el niño se siente atendido en sus necesidades), va a propiciar la paulatina adquisición, desde una

plataforma emocional adecuada, de los diferentes aprendizajes y, por tanto, de las primeras conductas autónomas (Bowlby, 1995, p. 24).

Si bien el niño quizás tardará unos meses en desarrollar el apego hacia la figura materna, el vínculo emocional de la madre hacia el bebé se desarrolla rápidamente, teniendo lugar en los momentos posteriores al parto. El apego puede formarse con una o varias personas, pero siempre con un grupo minoritario. La existencia de varias figuras de apego es, en general, la mejor manera de fomentar un adecuado desarrollo afectivo dado que el ambiente de adaptación del niño es la familia y no exclusivamente la relación dual madre-hijo.

Dentro de su teoría Bowlby distingue cinco comportamientos principales de apego: "(...) la succión, el abrazo, el seguimiento, (para el niño al principio será esencialmente seguir con la mirada), el llanto y la sonrisa" (Baudier et. al., 1986, p. 269). Estos comportamientos tienen influencia en el aprendizaje del niño y en su interacción social. Debido a la aceptación incondicional que siente el niño desde su nacimiento.

"(...) la teoría de aprendizaje social propone que el vínculo madre e hijo surge porque la madre alimenta al hijo, asociándose así de forma positiva, la satisfacción de necesidades primarias como el hambre con la presencia de la madre". (Cassidy, 1999, citado en Carrera, 2011, p. 49).

Además, Bowlby plantea que el ser humano nace con la capacidad de regular sus emociones. Por ello, el niño necesita un sistema regulador diádico, donde las señales del niño sobre sus estados deben ser entendidas y respondidas por las figuras significativas. También, las experiencias pasadas con la madre son incorporadas como modelos representacionales que se denomina "Modelo de funcionamiento interno".

El comportamiento de apego tiene su propia dinámica y no se reduce a una necesidad secundaria. El apego es un hecho primario y no es derivado de la oralidad. El ser humano no es una criatura aislada movida por la pulsión en busca de un objeto sobre el cual descargar o saciar su energía acumulada, sino una persona en comunicación con otras. (Prada, 2004, p.78).

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que el apego es una función primaria y tiene el objetivo de preservar la especie. Por eso, el niño se aferra a la madre, para buscar protección del mundo externo, hostil y amenazante. Los niños que han tenido un buen cuidado parental tienden a desarrollar un apego seguro. Por el contrario, los que han sufrido abandono tienen a desarrollar un apego inseguro.

La teoría del apego de Bowlby tiene tres fases. Primero, postula la fase de protesta, que se desencadena rápidamente. Se puede observar llanto, sacudimiento y giros en la cuna. El niño siempre aguarda alguna señal visual o auditiva que sobreentienda la presencia del cuidador. A la vez que rechaza la figura sustituta, aunque pueda producirse un aferramiento. Luego, surge la fase de desesperación, que es cuando se disminuye o interrumpe los movimientos. El niño, en esta etapa, llora sin interrupción, se muestra retraído e inactivo, porque muestra una mayor pasividad. Sin embargo, si alguien del entorno familiar se presenta, disminuye la reacción. Por último, surge la fase de desapego, que es cuando el niño rechaza la presencia de un cuidador sustituto. En esta fase el individuo acepta que lo cuiden, le den alimento y juguetes.

Bowlby explica la génesis del vínculo del apego en cuatro fases, según las edades cronológicas. En la primera fase, que es desde que nace hasta los tres meses, el niño percibe orientaciones y señales que no discrimina o distingue. A partir de los tres meses hasta los seis, durante la segunda fase, el niño percibe orientaciones y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas. Ya en la tercera fase, desde los seis meses hasta los dos o tres años, el niño tiene una proximidad con una figura discriminada, por medio de la locomoción de señales. Por último, desde los tres años a más, el niño pasa por una cuarta fase, donde es capaz de buscar compañía en vista de la similitud de objetivos, es decir ya puede buscar un par que comparta factores emocionales en el juego, en la conversación o en su interacción social.

2.1.1.- Trastornos del vínculo según la teoría del apego.-

Dedicar calidad de tiempo a los niños es un tema de importancia. Desde la psicología infantil se afirma que tiempos insuficientes o de mala calidad pueden determinar en nuestros hijos

pequeños, inseguridad, miedos y retraimiento hoy en día. En estas situaciones, se hace referencia al Trastorno del vínculo cuando se han producido rupturas traumáticas en el lazo afectivo niño y madre desde las etapas más tempranas.

Experiencias potencialmente más disruptivas, que incluyen la pérdida del padre o la madre, también el divorcio o una enfermedad severa debilitadora o la muerte. Del mismo modo, que las separaciones que ocurren dentro de un contexto de abuso infantil o negligencia, con posteriores lugares de acogida, imponen múltiples problemas y retrasos en el desarrollo (...) (Martínez, 2011, p.78).

Diversas pueden ser las causas: abandono, maltrato, separaciones, niños ingresados en centros de acogida y posteriormente adoptados, niños que han estado en incubadoras, entre otros. La sintomatología se manifiesta desde un retraimiento extremo a conductas inadecuadas que se manifiestan con hiperactividad, déficit de atención e impulsividad.

Sin embargo, no siempre hacen falta grandes traumas para que un niño pueda desarrollar problemas de vinculación. Las largas horas de trabajo de muchos padres, los progenitores sustitutos temporales, la guardería en etapas anteriores a dos años, no facilitan que se establezcan los tiempos y la calidad de relación que muchos niños necesitan.

El vínculo es la relación emocional especial que se establece entre el niño y la persona que lo cría o se encarga de él. Se expresa por la manera en que el niño que lo establece emite determinadas conductas con el objetivo de mantenerse físicamente cerca de la persona de referencia. Estas conductas pueden ser evidentes a partir del primer mes de vida.

La función primordial del vínculo establecido por el niño en sus primeras etapas evolutivas obedece a una necesidad vital de reducir la ansiedad que permita el afrontamiento de situaciones generadoras de ansiedad. (Molina, 2008, p. 78).

Bowlby ya expuso que las relaciones primarias perturbadas madre-hijo deberían ser consideradas como un precursor clave de la enfermedad mental. La naturaleza de muchos trastornos psiquiátricos, los estados de ansiedad y depresión producidos en la vida adulta pueden relacionarse de manera sistemática con los estados de ansiedad, desesperación y desapego. Estos estados se provocan fácilmente, siempre que se separa a un niño pequeño de la figura materna durante un periodo prolongado, cuando aquel prevé la separación, o cuando la separación es definitiva.

Por lo general, los niños que presentan alteraciones en el vínculo afectivo tienen el hábito de poner a prueba constantemente el amor de sus progenitores y los lazos que tienen en común. Ellos lo hacen mediante un proceso sutil de exigencias, manipulaciones, mentiras e, incluso, utilizando comportamientos donde se muestra agresión y violencia hacia las personas que tienen afecto o cariño. A veces, ese comportamiento es contra ellos mismos.

Esta conducta muestra al niño como si tuviera la constante necesidad de reafirmar la presencia física y la proximidad de los padres, aunque sea para que les riñan. Otros, presentan somatizaciones frecuentes (dolores de cabeza, supuestas enfermedades para conseguir la atención de la madre). Pueden aparecer expresiones verbales del tipo “nadie me quiere” o “me gustaría morirme.” De hecho un trastorno del vínculo puede derivar hacia un cuadro depresivo.

Algunas veces los síntomas se presentan de forma tardía, durante el crecimiento del niño y cuando la seguridad alcanzada en su momento se pierde debido a algún hecho que irrumpe inesperadamente en la vida del niño (enfermedad de la madre, separación de los padres, pérdida de alguno de los padres y cambios repentinos de residencia).

Cada niño es diferente, por eso se tiene que analizar con cautela su propia historia y sentimientos, así como otros elementos de riesgo presentes. Es necesario tener conocimiento de algunas herramientas

generales para trabajar con todos aquellos niños que de una u otra forma manifiestan problemas derivados de un vínculo afectivo no establecido adecuadamente en su momento u obstaculizado, cuando ya estaba alcanzado su seguridad, por nuevas circunstancias vitales imprevisibles y que vive de forma dolorosa condicionando su comportamiento.

La función principal del llamado vínculo o apego establecido por el niño, en sus primeras etapas evolutivas con las figuras de la madre y el padre, obedece a una necesidad vital de reducir la ansiedad que permita el afrontamiento de situaciones generadoras de ansiedad.

En general, se afirma, que un vínculo roto, no establecido o deficiente va a cursar probablemente con un niño inseguro, temeroso de su entorno y el futuro.

Ante ello, se puede ubicar dos conductas que presenta el niño. Primero, en la que la alteración dominante de la relación social reside en la incapacidad emotiva y persistente para iniciar la mayor parte de las relaciones sociales y responder a ellas de modo adecuado al nivel de desarrollo del sujeto. Esta conducta demostraría a un tipo inhibido, ya que tiene deficiencias en su interacción social. Por otro lado, cuando la alteración dominante de la relación social se centra en una sociabilidad indiscriminada o una ausencia de selectividad en la elección de figuras de vinculación, al contrario del anterior, sería un tipo desinhibido.

Adicional a esta información, Zeanah, Mammen y Lieberman complementaron la teoría de Bowlby al describir cinco tipos de trastornos del apego, debido a las conductas sociales que presentaban los niños.

Los cinco tipos que proponen son: Tipo I. Desapego, que más que un trastorno en el balance exploración/seguridad, representa una falla en la figura de apego preferida (...). El Tipo II, apego indiscriminado, guarda cierta correspondencia con el apego desinhibido; el niño o niña presenta un desequilibrio en las funciones de exploración/seguridad al no regresar con la figura de

apego en un ambiente desconocido, así como tampoco buscarla cuando tiene miedo o ansiedad. El Tipo III, lo determinan apego inhibido. El tipo IV es el apego agresivo, y el Tipo V es el apego de inversión de roles. (Zeanah, Mammen y Lieberman, 1993, citado en Dallal, 1997, p. 117).

Para detallar lo propuesto por los autores citados, los cinco tipos de trastorno de vínculo se explican de la siguiente manera: El niño que sufre de desapego, en el tipo I, observa fallas en su aproximación con la madre. Desde la manera en que succiona, asimila o rechaza los estímulos afectivos del progenitor. En el tipo II, el niño percibe y asimila de manera indiscriminada todo el contexto que le rodea, desde la elaboración de operaciones concretas y a manera de buscar una identificación en un grupo. Por lo tanto, prefiere la exploración antes que la seguridad, incluso en momentos de miedo o ansiedad y no desarrolla la autonomía para seleccionar elementos. En el tipo III, el niño prioriza la seguridad y muestra acciones donde predomina su apego por la misma, pues el niño se retrae de un grupo y sufre problemas de identificación con el entorno. En el tipo IV, se intensifica el aspecto de seguridad al punto que deja de explorar su contexto. Esto es debido a que el niño tuvo una carencia de seguridad y la suple con situaciones que lo hicieron sentirse bien. Para finalizar, en el tipo V, el niño siempre tiende a pensar en lo que otro piensa. O a ponerse en las situaciones del otro. Esto es debido a la carencia afectiva, donde el niño busca satisfacer a otro para ser aceptado. Todos estos tipos hacen referencia a que el niño busca ingresar a un grupo y sentir afecto, creyendo que todo afecto es un factor condicional.

2.1.2.- Importancia del vínculo con los padres.

Por todo lo expuesto, se sabe que un vínculo seguro entre la madre y el niño durante la infancia influye en su capacidad para establecer relaciones sociales saludables a lo largo de su vida, ya que, cuando los primeros vínculos son sólidos y seguros la persona tiene la capacidad de establecer un buen ajuste social. Por el contrario, la separación emocional con la madre, la ausencia de afecto y cuidado

puede provocar en el hijo una personalidad poco afectiva o desinterés social.

Según indican las investigaciones mencionadas, la baja autoestima, la vulnerabilidad al estrés y los problemas en las relaciones sociales están asociados con vínculos poco sólidos. Si las experiencias de vínculo han sido negativas y graves, el ser humano es más propenso a desarrollar trastornos psicopatológicos. Son las interacciones madre-niño las que influyen en el desarrollo socio-emocional y en la conducta actual y futura del menor.

Durante los primeros tres años de vida, el cerebro desarrolla un 90% de su tamaño adulto y coloca en su lugar la mayor parte de los sistemas y estructuras que serán responsables de todo el funcionamiento emocional, conductual, social y fisiológico para el resto de la vida. De allí que las experiencias de vinculación conducen a un apego y capacidades de apego saludables cuando ocurren en los primeros años.

La relación más importante en la vida de un niño es el apego a su madre o cuidador primario, esto es así, ya que esta primera relación determina el “molde” biológico y emocional para todas sus relaciones futuras. Un apego saludable a la madre, construido de experiencias de vínculo repetitivas durante la infancia, provee una base sólida para futuras relaciones saludables. (Hernández, 2014, p.7)

El apego es considerado como la búsqueda de compañía o proximidad de alguien, se forma a partir de experiencias de vinculación con la madre o persona que cuida al niño y es saludable si es que desde el nacimiento se establece un contacto directo con el bebé. Al mirarlo directamente y acariciarlo mientras está lactando, estamos brindándole experiencias positivas que van a consolidar una base segura en su desarrollo emocional.

En la lactancia, la madre brinda un espacio de contacto íntimo con el bebé, puesto que al succionar se estimula al pezón produciendo la prolactina, sustancia que estimulará a la vez las conductas

maternales, el contacto corporal, el olor, el sonido de la voz, las miradas, serán las primeras demostraciones de afecto y de comunicación entre la madre y el bebé. Amamantar ofrece un espacio para el contacto íntimo.

Es una relación sentimental basada en contacto, olor, sabor, miradas y el inicio de un diálogo que luego se producirá a través de las palabras. Por otro lado, la leche materna es especial, el cerebro se alimenta de nutrientes que consolidan el sistema inmunológico del recién nacido. (Asociación Española de Pediatría [AEP], 2009, p. 12).

El tomar al bebé en brazos es otra expresión de apego. Este determina los procesos de maduración. Cumple esencialmente una función de protección contra todas las experiencias, a menudo angustiosas, que se siente desde el nacimiento, ya sean de naturaleza física o psíquica del cuerpo.

Además de la manifestación de estas conductas, es importante el establecer la empatía entre los padres y el bebé, comprenderlo y sentir cuáles son sus necesidades, sus estados anímicos y sostenerlo en brazos hará que calme sus sensaciones de angustias de naturaleza psíquica o fisiológica.

El que el apego sea fuerte, débil o inexistente causará diferencias que durarán toda la vida. Los bebés que crean un apego saludable y seguro ven a sus padres o cuidadores como una fuente de consuelo y una plataforma sólida desde la que pueden explorar el mundo y jugar. Estos bebés echan de menos a sus progenitores cuando se van y se sienten aliviados cuando regresan. Gracias a una fuerte base emocional basada en la confianza, se vuelven adultos seguros, competentes y bondadosos.

2.2.- La conducta social de los niños abandonados por sus padres.-

Muchos niños que son abandonados por sus padres tienen limitaciones y complicaciones para mantener relaciones sociales. Esto es en gran parte, debido a no tener una figura saludable que les sirva de ejemplo delante de

ellos. Además de la sensación de rechazo y exclusión que ellos experimentan. Los padres que tratan a las madres con respeto y tratan los conflictos de una manera conciliatoria dentro de la relación son más propensos a tener hijos que saben cómo tratar a las mujeres cuando se convierten en adultos. Estos niños también tienen menos probabilidades de involucrarse en situaciones violentas. Además, tienen más probabilidades de tener hijas que saben cómo pueden esperar ser tratadas por sus parejas. Los niños con padres ausentes a menudo encuentran dificultades para mantener relaciones sanas a medida que crecen.

El abandono está directamente relacionado con situaciones de rechazo registradas en la infancia y puede intensificarse a lo largo de toda la vida, principalmente cuando se vivencian otras situaciones de rechazo y/o abandono. Cada vez que vivenciamos situaciones de pérdida es como si estuviésemos reviviendo la situación original de abandono, que difícilmente se olvida. Podemos, sí, reprimir, huir de esos sentimientos, pero raramente conseguimos lidiar sin sufrimiento con cualquier posibilidad de pérdida y/o rechazo. (Zago, 2014, p. 23)

El abandono de los padres también puede llevar a los niños a la conducta antisocial y la rebelión debido a que no sabe enfrentar situaciones de frustración. Esto es porque toda situación de frustración le genera el recuerdo de no ser amado, querido o aceptado en su primer grupo social, que es la familia. Por ello, los niños que no tienen una fuerte relación con sus padres dependen de la aceptación de un grupo y eso los hace más propensos a exhibir el consumo de drogas, la violencia y otros hábitos de conducta delictiva.

Los niños abandonados de padres generan a largo plazo un desarrollo social poco saludable. Ellos se ven privados, en la mayoría de los casos, de la exposición consistente y real al amor, el afecto, el calor que contribuyen a la conexión social saludable. El contacto físico contribuye al desarrollo del sistema nervioso, la confianza en los demás y un sentido de autoestima. Los niños privados de contacto son más susceptibles a la paranoia, la inseguridad y la desconfianza por una percepción del rechazo.

Todas las conductas mencionadas, suceden en el niño abandonado de manera gradual. Es decir, en correlación con la edad cronológica y mental. Pues recordemos que según Piaget el niño a los seis años está terminando de desarrollar un pensamiento preoperacional y desde los siete años hasta los doce tiene un pensamiento operacional concreto. Según Selman el niño a los seis años asume papeles sociales informativos, desde los ocho hasta los diez años asume papeles autorreflexivos y desde los diez años hasta los doce años asumen papeles mutuos. También, se debe considerar que el niño desarrolla dos estadios de conciencia moral, la preconvencional y convencional. Toda esta información influye en el sentido de observar como el niño interactúa con su entorno en relación con los trastornos del vínculo.

Las conductas agresivas, de oposición, desobedientes o desafiantes se encuentran a menudo en la población infantil como parte de un desarrollo evolutivo "normal". Establecer los límites en donde se debe acudir al profesional de la salud es difícil de concretar. Las pistas nos las tiene que dar la frecuencia, magnitud y perseverancia en el tiempo de la conducta en cuestión en función de la edad del niño.

El niño que sufrió abandono a los seis años presenta ciertos rasgos que lo hacen diferente en cuanto a su conducta en un grupo. Ya que, como los demás niños propios de su edad, el niño abandonado a los seis años tiene una visión idealizada del amor. La particularidad reside en que el niño tiene una visión ansiosa y añorada del vínculo amoroso. Esto, a veces, lo lleva a decir mentiras, pues el niño es consciente de que todas las personas que lo rodean lo asisten por un compromiso. Y al no tener el vínculo de apego desde los primeros meses hasta los tres años, el niño requiere de una identificación con un progenitor a fin de que haya una dualidad entre exploración del contexto y seguridad.

Debido al trastorno de vínculo el niño necesita suplir ese apego a una situación que lo identifique. Pues lo que lo identifica en esa situación justo es la carencia de padres, por lo tanto, el niño empieza a contener el dolor y las mentiras son el resultado de la creación de un pensamiento mágico que crea un mundo hecho a sus requerimientos.

La mentira [en los niños de seis años] constituye también una forma de fantasía para los niños, que describen las cosas como desearían que fueran y no como son. (...)

En los niños en edad escolar, la mentira suele constituir un esfuerzo para ocultar algo que no quiere aceptar en su comportamiento. Por tanto, inventan mentiras para sentirse bien y protegidos ante la pérdida de autoestima. (Bherman, Kleigman y Jenson, 2006, p. 88).

Este es el paso para que el niño, abandonado por sus padres, a los siete años empiece a promulgar la violencia. Esta situación tiene que ver con el ataque a los vínculos que sufrió en su desarrollo psicosocial, la manipulación de los sentimientos y la frustración. Esto tiende a generar una dependencia tiránica o dictatorial en su interior, por eso utiliza la amenaza y la seducción para organizar su funcionamiento interno. De acuerdo con esto, lo más frecuente es que se presente una modalidad de aprendizaje por sometimiento a un líder, que se caracteriza por su rapidez y gratificación en los miembros dependientes de un grupo que quisiera pertenecer.

Al experimentar el rechazo de los padres, el niño siente violencia. Pues siente agresión hacia su autoestima, al ser consciente del rechazo desde su primer vínculo. A diferencia de los seis años, el niño desde los siete años realiza actividades que lo incluyan en un grupo donde experimenta la sensación idealizada de la aceptación. Esto es a partir de un concepto de desesperanza. Pues el niño es consciente que la asistencia que recibe por parte de los adultos es debido a un factor condicionante.

En su preocupación por ser aceptado en un grupo y por tener apego hacia algo que lo haga sentirse seguro, el niño que sufrió abandono de los padres emana ansiedad persecutoria y depresiva.

La ansiedad persecutoria se refiere a peligros sentidos como amenazando el yo y la ansiedad depresiva a peligros sentidos como amenazando el objeto amado. Esto significa que estas dos formas de ansiedad comprenden todas las situaciones de ansiedad por las cuales pasa el niño. Así, el miedo de ser devorado, de ser envenenado, de ser castrado, el miedo a ataques en el "interior" de su cuerpo, pertenecen a la ansiedad persecutoria, mientras todas las ansiedades referidas a los

objetos de amor son de naturaleza depresiva. Sin embargo, las ansiedades persecutoria y depresiva, aunque conceptualmente distintas desde el punto de vista clínico, a menudo se mezclan. (Klein, 1944, citado en Stierlien, 1979, p. 58)

Según lo planteado por Melanie Klein (1994) en su obra “la vida emocional del niño”, se afirma que el niño desde los siete años se muestra ansioso de que no se vea afectado el objeto amado, porque es ahí donde él estableció el vínculo de apego. Por ello, el niño siempre busca la aprobación de los demás, a fin de no volver a sufrir agresión u otra muestra de violencia que vaya dañando su autoestima.

La ansiedad persecutoria se muestra cuando el niño tiene miedo a los ataques que vaya a sufrir el cuerpo. Pues como ya experimentó la agresión al ser abandonado, el niño tiene miedo al maltrato físico o a la agresión verbal. El niño no desea ser cuestionado debido a que no quiere sufrir una exclusión del grupo. Por eso, depende mucho de la aprobación de otros. Debido a que si tiene aprobación, tiene menos probabilidad de ser agredido.

De la ansiedad persecutoria, deriva a la ansiedad depresiva. Pues el niño busca amor en los otros y por eso realiza acciones a fin de ser aceptado y experimenta un sentimiento de culpa intrínseco. El sentimiento de culpa, vinculado con la ansiedad depresiva, se refiere al daño causado desde el momento del destete, ya que, el niño siente que pierde su primer objeto de amor (el pecho de la madre) tanto como objeto externo y como introyectado, y que esta pérdida se debe a algo malo que él ha hecho. La culpa hace surgir el impulso a reparar el objeto de amor así dañado, a preservarlo o restaurarlo, impulso que profundiza los sentimientos de amor y promueve relaciones objetales y concretas.

Los sentimientos de culpa son dirigidos hacia sí mismo y hacia los demás con extrema agresión, por esto atacan a sus cuidadores y se autoagreden de diferentes maneras. (...)

Los menores abandonados corren un gran riesgo de cometer un acto suicida por la depresión que generalmente los acompaña. Esta reacción depresiva aparece por la pérdida de su objeto más amado: la madre. Ellos, al sentir que nadie los ama, se tornan agresivos y

depresivos, o se llenan de sentimientos de culpa por la ira que sienten hacia sus padres. De esta manera el suicidio es un gesto de súplica, para atraer el afecto o el castigo paternal. (Rendón y Sierra, 2007, pp. 34- 35).

La agresión hacia otros niños es una forma de desfogue emocional. Pues el niño busca culpar a los demás del abandono que sufre. Busca sacar la ira del abandono en la agresión hacia otros. Además, el niño busca la autoagresión, en algunos casos suicidio, para captar la atención del grupo a fin de ser tomado en cuenta de forma positiva o negativa. Lo que le interesa al niño es que el grupo siempre lo tome en cuenta o lo considere. De esta manera, el niño, también suple la carencia afectiva de los trastornos de vínculo.

Frente a lo expuesto, también se toma en cuenta que el niño abandonado no es consciente de la estimulación premio o castigo de las autoridades o progenitores en un grupo. Porque, busca desfogar la ira y el dolor contenido desde que es consciente de su existencia. El niño solo tiene el interés de ser identificado en un grupo y establecer vínculos con él, sin que lo dañen. La violencia se interpreta entonces como una defensa, forma de desfogue y una identificación.

Todas las actitudes mencionadas son muestra de que los niños abandonados por sus padres padecen de trastornos de conducta que es en la infancia. “Ésta se caracteriza por un comportamiento antisocial que viola las normas y reglas adecuadas para la edad.”(Crepeau, Cohn y Schell, 2011, p. 335).

Es difícil saber qué tan frecuente es este trastorno, lo cual se debe a que muchas de las cualidades necesarias para el diagnóstico, como la actitud desafiante y la desobediencia de las reglas, que son difíciles de definir. Para realizar un diagnóstico de trastorno de conducta, el comportamiento tiene que ser mucho más extremo de lo que es socialmente aceptable.

Los niños abandonados por sus padres con trastorno de conducta tienden a ser impulsivos, difíciles de controlar e interesados por cómo llamar la atención sin tomar en cuenta los sentimientos de otros. Por eso, los síntomas que pueden abarcar se muestran en diversas acciones como

romper las reglas sin una razón clara. Comportamiento cruel o agresivo hacia personas y animales (por ejemplo, intimidar, pelear, usar armas peligrosas, forzar la actividad sexual y robar). Mentir para conseguir un favor o evitar tareas que tiene que hacer. Escaparse de un recinto. Muestras de vandalismo o destrucción de la propiedad.

En general, estos niños a menudo no hacen ningún esfuerzo por ocultar su comportamiento agresivo y pueden tener dificultad para hacer amigos verdaderos. Pues los trastornos de conducta no son una entidad simple, sino el resultado de la interacción de diferentes tipos de vulnerabilidad psicobiológica y de muchos tipos diferentes de estresores ambientales.

Desde la bioquímica se señala el problema de la autorregulación del sistema nervioso autónomo y, problemas del metabolismo de las sustancias noradrenergicas, que estarían implicadas en la manifestación de agresividad. Aún no verificado del todo, algunos investigadores apuntan a la presencia de un nivel más elevado de testosterona en los sujetos con T.C. lo que les predispondría a episodios disruptivos con mayor facilidad. (Stanislav, 2008, p. 34)

La bioquímica explica que hay una deficiencia en la autorregulación del sistema nervioso además de problemas en las sustancias noadrenergicas, que facilitan la atención y transmiten el sistema de estímulos y recompensas en los niños. Esta deficiencia, sumado a un elevado nivel de testosterona, genera que el niño muestre acciones de agresión producto de la situación depresiva que le genera el hecho de haber sido abandonado. De esta manera, los niños tienen acciones que no colindan con su entorno con la finalidad de afirmar su presencia en un grupo.

2.3.- Situación emocional de los niños abandonados por sus padres.-

El padre es una figura tan significativa en la vida de cualquier persona que aunque se haya ido sigue presente en la mente de los niños. Muchos de ellos lo buscan afanosamente por años, aunque no sea físicamente, alimentándose con pedacitos de información. Incluso esta búsqueda se refleja en la pertenencia de un grupo que le genere aprobación a todo lo que hace.

Si sucede lo contrario el niño despliega furia que lo hará tener un lugar dentro de un colectivo de personas.

Cuando el niño es rechazado en el modo de mirar, expresar, hablar, comer, sentir, existir, no obteniendo el reconocimiento de su valor, es inevitable que esto se registre como abandono, pues de alguna manera, aunque sea inconsciente, se abandona a sí mismo para convertirse en quien se espera que sea. El niño se siente abandonado porque no se ha sentido por encima de todo amado y eso puede sentirse antes incluso de nacer, aún en el útero materno.

El psicoanálisis se remonta, en el análisis de la historia individual hasta el momento en que el niño abandona el vientre materno. Pues cuando el niño experimenta el rechazo en el destete, surge la presunción en la acción propia de un acto erróneo. Esto deriva a la culpa por alejamiento y el rechazo del ser amado. (Pareja, 1984, p. 56)

El niño que sufrió abandono por parte de los padres vive aterrorizado ante la perspectiva del rechazo. Ese rechazo es dado desde el momento del destete, donde el niño tiene sentimientos de culpa. Para el niño, el abandono por parte de los padres equivale a la muerte, pues además de sentirse abandonado, él mismo aprende a abandonarse.

El niño abandonado al no tener contacto con sus padres suele presentar generalmente la carencia por insuficiencia, para determinar el grado de afectación se deben considerar las siguientes variables: tiempo de duración de la separación o abandono, edad del niño al ser abandonado y antecedentes del abandono. Esos factores determinan sus operaciones cognitivas, su actividad social y su modo de percibir las diversas situaciones que se le presenten en la vida.

Las respuestas generales del niño entorno al saberse abandonado oscilan en tender a una relación de apego y dependencia hacia el otro y los demás (demanda afectiva continua) o se muestra en actitud de oposición agresividad hacia el otro. Hay muestras de ira en sus acciones debido a esa carencia afectiva.

La carencia afectiva se caracteriza por producir en el niño un estado psicológico de avidez afectiva y miedo de pérdida o de ser abandonado, tanto si ha padecido en la realidad una privación afectiva maternal como si lo ha sentido como tal. Permanece en un cierto estado de búsqueda afectiva, de necesidad de saturación, que se manifiesta por una actitud de reasegurarse de la existencia permanente del afecto del otro y así sentirse seguro.

La carencia afectiva [en los niños abandonados] puede ser considerada de tres formas, por discontinuidad que aparece por la ruptura constante con los progenitores, por insuficiencia, que se da en caso de negligencia del adulto responsable y por distorsión, por no recibir los cuidados afectivos. (Bielsa, Bassa y Thomas, 1981, p. 32)

Cuando se menciona que la carencia afectiva se manifiesta por discontinuidad, es porque aparece por la ruptura repetida de la relación establecida entre la madre y el niño, ligada a cambios cualitativos en esta relación, enfermedad súbita de la madre, desviación de la atención afectiva por la irrupción de otras necesidades en el seno de la familia, falta de recursos económicos, embarazo no deseado, entre otros. Todos estos factores son aspectos que influyen en la percepción del rechazo que experimenta el niño.

La carencia afectiva por insuficiencia aparece, en el caso de negligencia manifiesta del progenitor, es más frecuente en instituciones de asistencia o en el hospital. El niño encuentra un sustituto maternal adecuado o recibe una modernización totalmente insuficiente y por ello no tiene posibilidades de interacción adecuada con una figura de autoridad.

La carencia afectiva deriva una serie de síntomas que aparecen durante la infancia y pueden mantenerse en la edad adulta si no hay una intervención terapéutica. Guex (1973) otorgó una descripción detallada de esta patología diferenciando los síntomas afectivos, somáticos y cognitivos en su teoría denominada "Neurosis del Abandono".

Es una neurosis caracterizada por una profunda inseguridad afectiva. Por lo general, afecta a los sujetos particularmente sensibles a toda situación que pueda suscitar de cerca o de lejos la ansiedad persecutoria y depresiva de una ausencia de amor o una amenaza afectiva.

Los síntomas afectivos hacen referencia a que la relación con los demás está alterada, porque el niño tiene angustia de que los otros le retiren su afecto; tiene la impresión de que le falta algo fundamental, y no quiere establecer lazos afectivos por temor a perder de nuevo el objeto de amor; él es sensible a cualquier situación susceptible de abandono.

El niño abandonado toma medidas de protección ante el abandono, ya sea sometiéndose al otro, de esta manera evita cualquier desacuerdo o reafirmación de sí mismo, o rehusando el afecto o separándose prematuramente, pues él abandona para no ser abandonado, el destruye para no ser destruido. Hay que entender que “El niño mal amado no sólo tiene una mala imagen de sí mismo, sino que desarrolla una visión del mundo que le es amenazante y poco segura (Winnicott, 1993, p. 16).

El niño abandonado exige cosas que lo hagan sentir querido, sin límites. Él no estima plenamente, pero reivindica constantemente, incluso tiraniza; exige no solo ser entendido sino también adivinado; duda de las intenciones de los demás y entiende siempre los hechos de manera ambigua; exige pruebas tangibles de afecto, como regalos, gestos, o palabras halagadoras. No puede creer en el afecto de alguien que no se lo manifieste constantemente: no se lo cree, no perdona la espera, y peor, la ausencia. Todo tiene un sentido, no existe el suceso inesperado; no concibe que el otro pueda existir fuera de la relación con él: siempre siente una falta, un vacío importante.

La avidez afectiva es tan masiva, el temor a la pérdida del objeto amoroso es tan intenso que todo se presta a la reivindicación que todo le parece una amenaza de frustración. El niño hace pagar a los demás sus sufrimientos pasados ya sean reales o imaginarios, de todas las formas que se le ocurran. Somete constantemente a prueba el afecto de los demás: lo rechaza esperando que el insistirá, actitudes de dureza, palabras o gestos hirientes para saber hasta qué punto es estimado. La carencia afectiva somete a prueba hasta provocar la ruptura.

La falta de afecto maternal se caracteriza por producir en el niño un estado psicológico de avidez afectiva y miedo de pérdida o de ser

abandonado, tanto si ha padecido en la realidad una privación afectiva de la madre o como si lo ha sentido como tal. Es tal la necesidad de recibir una señal de afecto que permanece en un cierto estado de búsqueda afectiva, de necesidad de saturación, que se manifiesta por una actitud de reasegurarse de la existencia permanente del afecto del otro y así sentirse seguro. (Gueux, 1973, p.46).

El niño toma medidas de protección ante el abandono, ya sea sometándose al otro y evita cualquier desacuerdo o reafirmación de sí mismo, ya sea rehusando el afecto o separándose prematuramente. Él abandona para no ser abandonado y destruye para no ser destruido. Por eso, el niño se ha quedado en el estadio receptivo y captativo que recuerda la pasividad afectiva. Esto se reconoce en su egocentrismo y en las ansias de ser querido. Por eso, es pasivo y dependiente, esperando recibir de los demás.

El niño abandonado por sus padres presenta baja autoestima, porque niega su valor, se considera como un fracasado, se destruye psíquicamente, se desprecia a sí mismo; se complace en el masoquismo de considerarse desgraciado, porque es una forma de culpabilizar a la madre o padre de su falta de afecto. El niño duda de sí mismo en cuanto a despertar afecto o simpatía. Por ejemplo se plantea pensamientos como: nadie me quiere; no soy amable, lo que me ocurra no le preocupa a nadie. Por lo que tiene una importante inseguridad y sentimiento obsesivo de exclusión, de no estar en ningún lugar, de molestar o estar de más. Las prohibiciones o las privaciones impuestas por los demás son vividas como agresiones, injusticias.

El niño abandonado por sus padres tiene dificultades para aceptar que en la realidad hay límites. Ciertas frustraciones son particularmente mal toleradas, tales como la privación de un plato deseado o el rechazo de permisos o libertades. Las prohibiciones son intolerables ya que son vividas como signo evidente de ser rechazado. (Lemay, 1979, p. 97).

Algunos niños abandonados pueden verse a sí mismos como personas diferentes, fuera de lugar, no bienvenidos o rechazados. Algunos de estos sentimientos pueden resultar del abandono inicial de los padres biológicos y de crecer lejos de sus padres biológicos, hermanos, y familiares; otros

también pueden surgir de un sentimiento continuo de ser diferente a las personas no adoptadas quienes conocen sus antecedentes genéticos y familia biológica y pueden estar más seguros de su propia identidad como resultado.

Otro aspecto a explicar es que los niños abandonados por sus padres muestran intolerancia a las frustraciones. Las prohibiciones o las privaciones impuestas por los demás son experimentadas como agresiones, injusticias o muestras de violencia hacia él. El niño abandonado por sus padres presenta dificultades para aceptar que en la realidad hay límites. Ciertas frustraciones son particularmente mal toleradas, tales como la ausencia temporal del ser amado, la privación de un objeto deseado o el rechazo de permisos o libertades; el niño establece una relación equivalente entre la persona amada, la comida y los regalos, a partir de su relación oral. Las prohibiciones no son tolerables, ya que son vividas como algo pasajero en un universo globalmente gratificante, pero que atenta a la integridad del sujeto, como signo evidente de ser rechazado.

Dentro de su sistema nervioso somático, el niño abandonado por sus padres, experimenta diversos trastornos en su sistema nervioso somático. Como el retardo estado ponderal, la propensión a enfermedades y accidentes, alteración del esquema corporal y perturbaciones en el área cognoscitiva.

Por lo general, el niño que sufrió abandono por parte del padre presenta un grado de retardo estado ponderal que altera su crecimiento físico y que lo ubica considerablemente por debajo de la media de su edad. Esto es ocasionado porque el sentimiento de abandono genera desinterés en la alimentación del niño. A la vez que la carencia afectiva influye en su desarrollo físico.

El sentimiento de abandono y tristeza explica que el niño tenga menor interés por la comida y que esté insuficientemente alimentado. El retardo estado-ponderal no se explica solo por una carencia alimentaria sino por la carencia afectiva en la relación durante la alimentación. (Hernández, 2012, p.112)

La actitud de privarse de los alimentos, también es una manera de llamar la atención del progenitor y un reflejo de su baja autoestima. Esto se

debe a que el niño con la acción de no comer logra una identificación en el grupo. Ya sea por ser contraria a lo establecido en la normativa vital. También, es por el rechazo que percibió al no recibir la alimentación de la madre quien debía darle la teta. Como no se formó este vínculo, entonces el niño no muestra el estímulo y vínculo de seguridad en la alimentación.

La propensión a enfermedades y accidentes es otro rasgo somático de los niños que sufrieron abandono por parte de sus padres. Este tipo de infantes muestran menores resistencias a las infecciones dado que los mecanismos de defensa inmunológicos no están desarrollados adecuadamente, por la mala asimilación de alimentos. Esto se debe a la débil pulsión de vida, es decir, a la falta de aspiraciones y esperanzas en su existencia. Por eso, no está muy desarrollado el sentimiento de responsabilidad hacia su cuerpo, es más negligente y puede contraer ciertas enfermedades o ser víctima de pequeños accidentes fácilmente.

Otra alteración somática es la correspondiente al esquema corporal. Pues en estos niños se observan principalmente dificultades de la coordinación motora, por ejemplo en los deportes. Además, se muestra una torpeza motriz global, o bien síntomas de hiperactividad. La integración sensorio-motriz es insuficiente, porque el cuerpo no ha sido cuidado con responsabilidad.

Es necesario describir que el niño luego de ser abandonado por sus padres pasa por una fase de duelo. Se conoce como duelo a la reacción natural ante la pérdida de una persona, objeto o evento significativo, abarcando componentes físicos, psicológicos y sociales con una intensidad y duración proporcionales al vínculo y significados personales. Por lo tanto, el ajuste ante una pérdida implica dolor y esfuerzos para reconocer la realidad de lo acontecido, aceptar que la persona desaparecida no está y que no regresará más. Y en este sentido, las situaciones de duelo en la infancia son parte de la estructuración psíquica del ser humano, nuestro desarrollo, está lleno de ausencias, separaciones y frustraciones imprescindibles para la maduración de la identidad personal.

Así mismo, se entiende que este proceso abre la oportunidad de restaurar vínculos y generar otros. Y en el caso de los niños Rodríguez Fernández y Serrano (2000) afirma que:

(...) una parte crucial en las experiencias de duelo, está en otorgar oportunidades de expresión emocional y acompañamiento, respondiendo a preguntas lo más honesto posible y describe las siguientes etapas: Negación, Desorganización, el enojo, la culpa, la curación y restablecimiento. (p. 34).

La negación se caracteriza, porque el niño hace preguntas reiteradas sobre la persona que lo ha abandonado, ¿dónde está?, ¿cuándo viene? a pesar de la explicación brindada. También, puede crear una fantasía, al no entender adecuadamente las situaciones que llevaron al padre para que lo abandone; por lo tanto, es primordial explicar con claridad, empleando ejemplos de la vida cotidiana y no alimentar pensamientos mágicos.

Cuando se mencione el término desorganización en los niños abandonados, es porque ellos son capaces de percatarse de que algo sucede, siente los cambios de su ambiente y, en la mayoría de los casos, desarrollan síntomas somáticos (descrito en líneas arriba).

Como ya se ha mencionado los niños abandonados por los padres sienten culpa. A veces, estos niños tienen la fantasía que su comportamiento pudo haber generado el suceso de abandono, incluso desde el momento del destete. El niño piensa que él algo ha hecho para que la madre lo deje de amamantar, aún, cuando nunca experimentó el vínculo con la madre. Por eso, es importante escuchar, validar los sentimientos expresados, pero al mismo tiempo aclarar que no tienen la culpa de lo ocurrido.

Ante todo, esto es necesario que el niño pase por una etapa de curación. Este es el proceso previo para el alivio ante una pérdida y está vinculado con las expresiones de “adiós”. Ya que esto, reafirma el amor o cariño sentido hacia la persona, situación u objeto, asimilando que ya no está, pero que aquello que estuvo allí, tiene un nuevo lugar. Y en esta parte del tema es importante, permitirle al niño que exprese dentro de sus capacidades su despedida. Generalmente los hacen con verbalizaciones de contenido religioso como “Te fuiste al cielo”, “no estará, pero será mi angelito” o “Diosito

te cuidará”. Esto hace que el niño siempre cree la imagen de que alguien está a su lado o lo vigila.

Finalmente, el niño debe pasar por la etapa de restablecimiento. Esto ocurre cuando el niño abandonado vuelve a ejercer las funciones académicas, familiares y sociales de manera integrada y recuperando en sí mismo la imagen de plenitud que de antemano percibió debilitada.

En el proceso de duelo, el niño tiene la posibilidad de percibir la realidad inalterable de la vida, una realidad que no puede estar distante de las pérdidas. La pérdida afectiva es parte del crecimiento y debe reflexionarse como un hecho natural de la propia formación y existencia. Las circunstancias que vive el niño abandonado son determinantes para la elaboración del duelo.

El proceso de duelo puede manifestarse con emociones ambivalentes resaltando agresión, venganza, culpa, melancolía y un marcado apego a la figura del otro que reemplace al vínculo con la madre y el padre.

Puede pertenecer a la clasificación de duelos complicados, no resueltos, siendo un duelo inhibido que se produce una “anestesia emocional”, con dificultad para expresar las manifestar las emociones de la pérdida, abandono y ausencia. Un duelo prolongado o crónico se da con persistencia de los síntomas depresivos, más allá de los seis o doce meses. Un duelo no resuelto es cuando la persona se ha “fijado” en la imagen de la persona desaparecida y en las circunstancias que lo llevaron a abandonarlo. El duelo intensificado se produce por una intensa reacción emocional tanto precoz como mantenida en el tiempo. Finalmente, el duelo enmascarado, se manifiesta clínicamente por síntomas somáticos, con respuesta emocional normal o escasa.

El niño abandonado por sus padres, como ya se ha descrito, presenta deficiencias en el manejo emocional de sus emociones. Por lo tanto, busca y exige afecto. Esto lo lleva a pensar que tiene derechos innatos en su interacción con otras personas. Esta situación refleja que el niño tiene mucha dependencia hacia el dolor.

Sobre esto Papalia, Wendkos y Dustin (2005) señalan que:

(...) el niño [que sufrió abandono] expresa su derecho a tener sentimientos de muerte, a hablar de su dolor cuando tenga ganas, a expresar los sentimientos a su manera, a que lo ayuden a sobrellevar el dolor, a disgustarse por problemas cotidianos, a sufrir oleadas de dolor, a preguntarse por qué lo ha abandonado la persona querida y a recordar a la persona que lo ha abandonado. (p. 45).

Cuando el niño menciona que tiene derecho a tener sentimientos por el abandono de su padre o su madre, quiere dar a entender que puede enfadarse, sentirse triste o solo. Es decir, que puede tener miedo. Por eso, puede sentirse insensible a lo que le rodea, o a veces, puede no sentir nada en absoluto. Ya que nadie va a sentir lo mismo que él exactamente.

Luego, el niño menciona que tiene derecho a hablar de su dolor siempre que tenga ganas. Pues piensa que cuando surja la necesidad de hablar, encontrará a alguien que le escuche y le quiera. Cuando no quiera hablar, no pasa nada; también estará bien, pero nadie le prestará atención.

Además, el niño abandonado por sus padres afirma que tiene derecho a expresar los sentimientos a su manera. Ya que, cuando los niños sufren, les gusta jugar para sentirse mejor durante un rato. También, piensan que pueden enfadarse y portarse mal. Esto no quiere decir que sea malo, sino que tiene sentimientos que le asustan y que necesita ayuda.

Este tipo de niño, también, presume de tener derecho a que los demás lo ayuden a sobrellevar el dolor. Especialmente los adultos que lo quieren. Básicamente, necesita que le presten atención a lo que siente y lo que dice, y que lo quieran pase lo que pase.

Otra demanda, es que el niño demanda del derecho a disgustarse con los problemas normales y cotidianos. A veces, puede estar de mal humor y puede tener problemas en las relaciones.

Adicional a ello, el niño siente tener derecho a sufrir oleadas de dolor. Estas oleadas de dolor son sentimientos de tristeza repentinos e inesperados que a veces lo invaden, incluso mucho tiempo después del abandono de una persona. Estos sentimientos pueden ser muy fuertes e incluso le pueden dar miedo. Cuando se siente así a lo mejor tiene miedo de estar solo.

El niño tiene derecho a preguntarse por qué lo ha abandonado la persona querida. Sin embargo, si no encuentra una respuesta, no pasa nada. Las preguntas sobre las actitudes erróneas de los adultos con los niños son las más difíciles de contestar.

Por último, hay que describir que el niño abandonado por sus padres tiene derecho a recordar a la persona que lo ha abandonado y a hablar de ella. Debido a que en algunas ocasiones, los recuerdos serán alegres y en otras tristes. Sea como sea, los recuerdos me ayudan a mantener vivo mi amor por la persona que lo dejó. Sin embargo, la situación se complica cuando el niño ha tenido ningún vínculo con la persona que lo abandonó. La ausencia de recuerdo genera un sentimiento de ansiedad.

La ansiedad como emoción es parte constitutiva del desarrollo humano. Puede experimentarse como incomodidad emocional asociada a la anticipación de peligro o de amenaza. La ansiedad es un estado de espera expectante y no siempre tiene connotación negativa. La ansiedad está presente a lo largo del desarrollo en tareas que el individuo debe resolver en el proceso de construcción de su persona. Se ha usado el término angustia para referirse al correlato físico de la ansiedad, es decir su expresión corporal. En el presente trabajo monográfico, los términos ansiedad y angustia serán usados como sinónimos. Los miedos o temores se asemejan a la ansiedad en ser emociones básicas, pero se diferencian en que las primeras generalmente se relacionan con una situación u objeto que es temido e identificado por el sujeto. Se entiende por ansiedad normal aquella respuesta emocional al entorno que es adecuada al nivel de desarrollo evolutivo y que promueve en el sujeto una respuesta de adaptación al medio.

La ansiedad por separación de los padres en los niños se considera un fenómeno universal que se da, por norma general, a partir de los 6 u 8 meses de edad, y que puede persistir en distintos niveles de intensidad hasta los 2 o 3 años. El miedo es habitual, sano y adaptativo en niños menores de dos años y medio. Un bebé necesita a sus cuidadores (padres, abuelos, hermanos mayores, etc.) para su supervivencia física y desarrollo psicológico. Por eso, muchos lloran con desesperación ante la separación de sus principales figuras de apego o de su hogar con quienes mantienen más

relación. La vivencia psicológica del niño le transmite que quien le protege de los peligros, le da seguridad y serenidad, en este caso le deja desamparado.

El llanto del niño ante la separación es el reflejo del sentimiento de frustración por la separación. El miedo a separarse de los cuidadores es una fase frecuente que va de los 8 a los 14 meses. Pero el escenario cambia a partir de los dos años y medio.

Si esta ansiedad propia de los bebés se mantiene durante la infancia, o si un niño que no la sufría empieza a manifestar los síntomas de malestar físico y psicológico ante la separación o ante la anticipación de la misma, se convierte en un trastorno que tiene consecuencias en su actuar con otros niños y los adultos. Se calcula que cerca del 4% de los niños sufren ansiedad por separación. (Rodríguez, 2012, q 6).

El niño tiene miedo de que sus padres no regresen nunca. Los síntomas de la ansiedad por separación (agitación, palpitaciones, llantos) pueden acompañarse de depresión o tristeza. Otros signos frecuentes son los temblores, los dolores de cabeza o de estómago y los vómitos. Son pequeños que se resisten a separarse de los adultos, que necesitan dormir siempre con sus padres o suelen tener pesadillas.

La ansiedad provoca graves problemas en distintos ámbitos de la vida del pequeño que ha sido abandonado por los padres, como en el colegio o en sus relaciones con niños o adultos. Más aún: la ansiedad por separación es una de las principales causas de absentismo escolar y se suele confundir con fobia escolar, muy habitual entre los cinco y los doce años, o con la creencia que el niño lo hace para librarse de algún tipo de responsabilidad, como acudir a clase. En este trastorno se aplican técnicas cognitivo-conductuales. Por eso, estos niños intensifican la necesidad de ser vigilados por alguien. Además, el miedo a la separación es la primera defensa frente al abandono, que si no se resuelve satisfactoriamente se puede trasladar a objetos diferentes que le generan un vínculo.

La sensación de ser valorado es esencial para la salud mental. Esa certidumbre debe ser obtenida en la infancia. Por otra parte, el niño que es verdaderamente amado, sintiéndose valorado, aprenderá a cuidar de sí

mismo de todas las maneras que fueren necesarias, no abandonándose cuando adulto.

Según se percibe, consciente o inconscientemente, y aún de muy pequeños, que la manera en cómo procede el niño no agrada a los otros, va a intentar adecuar o adaptar su forma de ser y, poco a poco, distanciarse de quién es de verdad, procediendo de manera que sea aceptado. Es cuando se empieza a desarrollar lo que se denomina un falso self, porque se pasa a un estado de incomunicación con él mismo, generando una sensación de vacío.

El falso self es un mecanismo de defensa, pero que dificulta el encuentro con el self verdadero. Es muy común que niños que nacieron en familias con algún desequilibrio (...), hayan sufrido la negación de su verdadero yo. (...)

Puede pasar que ese crío se desarrolle de modo a revelar solamente lo que es esperado de él, difícilmente sospechando cuánto existe de sí mismo por detrás de las máscaras que ha tenido que crear para sobrevivir. (Zago, 2014, p. 23)

Es decir, que el niño con tal de ser aceptado en un grupo social, es capaz de crear un falso self. Negándose a demostrar sus duelos ante la ausencia de padres y el rechazo que siente desde que es consciente. Debido a la dependencia del afecto de factores externos, el niño empieza a actuar de la manera que otros esperan de él. Se debe entender que el niño abandonado ha creado máscaras para poder sobrevivir y recibir la atención de otros.

El verdadero self queda obstaculizado y anulado. Pues el niño tiene miedo de perder la aprobación de otros y de esa manera carecer de cariño. Este verdadero self no le otorga la seguridad de pertenecer a un grupo y él antes de ser abandonado, prefiere abandonar, porque antes de ser maltratado, prefiere maltratar.

La sensación de ser valorado define la autoestima de cualquier persona. Se debe tomar en cuenta que el niño abandonado por sus padres, sufrió un rechazo y no siente valoración. Ante esto, el niño crea y adopta actitudes que le hagan sentir valor en base a la aceptación externa. Por lo tanto, el niño debe recibir apoyo para aprender a tener una autoaceptación y

una buena autoestima. Ya que, la manera en cómo se cuida un adulta, refleja la manera en cómo ha sido cuidado de niño.

Se produce cuando el cerebro del niño no recibe los estímulos necesarios para desarrollarse adecuadamente y, como resultado, le fallan los cimientos (como las estructuras del lenguaje que nos sirven para elaborar los pensamientos) sobre los que asentar nuevos aprendizajes. En clase, es como si les quisiéramos explicar lo que es una raíz cuadrada cuando no tienen aún la noción de la suma y la multiplicación. Se les exige de acuerdo a la edad cronológica, sin tener en cuenta su desarrollo cognoscitivo, los niños se ven sobrepasados, se desmotivan y dejan de atender.

CAPÍTULO III

EL APRENDIZAJE EN EL NIÑO ABANDONADO POR SUS PADRES

La demostración de afecto es parte fundamental del proceso de formación del niño lo que significa que sus comportamientos serán reflejados con plenitud en sus acciones que se basan en el grado de cariño y de atención brindadas. Las demostraciones de cariño a los niños son importantes, porque de esta forma se les ayuda a que ellos desarrollen su propia habilidad para guiar sus propias acciones y comportamiento, de una manera apropiada en todas las situaciones, inclusive cuando se encuentran solos.

Por esta razón, a los niños abandonados se les dificulta desarrollar competencias en el área emocional y cognitivo. Esto se traduce a que como emocionalmente les cuesta comprender, manejar, expresar las emociones y adaptarse a nuevas situaciones de la vida. De igual manera, les cuesta comprender una lectura, formular soluciones a problemas matemáticos, expresar su opinión sin agresividad, participar en el aula de manera constructiva y a fomentar un buen clima de aprendizaje.

El abandono infantil, en la mayoría de los casos, refleja un bajo rendimiento escolar generado por la agresividad, rebeldía, ansiedad, miedo, culpa o desconfianza. Estas características emocionales que presenta el niño, deterioran sus facultades mentales, principalmente en el área cognitiva. Como ya se había mencionado, la bioquímica influencia en las reacciones emocionales del niño y en su sistema cognitivo. Ya que, el niño no puede autorregular por las deficiencias que tiene en las sustancias noadrenergicas. Debido a eso, el niño no atiende la explicación docente en el aula o prefiere tener estados de soledad. Además, se ha explicado que el niño es agresivo en el aula debido a un elevado nivel de testosterona.

A estos niños, les resulta sumamente difícil estudiar por una motivación primaria, desarrollar un interés verdadero, objetivo, por las materias de enseñanza, puesto que constantemente les apremia ante todo *su necesidad de cariño no satisfecha*, su deseo de ver reconocidas sus cualidades y de ser objeto de distinción. (Correll, 1975, p. 194)

Las perturbaciones relacionadas con el estudio en los niños abandonados, no se atribuyen a la falta de talento. Sino a los trastornos emocionales anteriormente descritos. Ellos no se sienten estimulados o motivados por destacar en los estudios debido a la falta de cariño. Esta falta de cariño solo les permite destacar de manera

que puedan captar la atención de las autoridades. El niño solo quiere que le reconozcan sus cualidades y lo hagan parte de un grupo. Pero no una cualidad aceptada por los adultos, sino que sea aceptada por sus pares, es decir otros niños. Esta situación debe ser manejada por el maestro en el aula, pues otorgándole cierta confianza y aprobación a los logros que tiene y destacándolo entre los demás. Lo va a hacer formar parte de un grupo desde otra óptica.

Para aprender, el niño abandonado, como cualquier otro niño debe relacionar su organismo individual heredado, su inteligencia autoconstruida en su interacción social y manejar la arquitectura de su deseo, que siempre se atribuye a su interrelación con otros niños. En estos tres elementos el niño abandonado lleva cierta desventaja frente a un niño normal, porque carece de una buena autoconstrucción de la inteligencia en relación con su medio, debido a que no ha establecido un vínculo materno.

También, se debe tomar en cuenta que el aprendizaje ocurre dentro de los primeros vínculos (vínculo con la madre) que genera el niño. Pues de esta manera va comprendiendo su entorno y ambiente. Además, con los primeros vínculos el niño logra identificar sensaciones de satisfacción o desagrado. Va desarrollando la memoria sensitiva y otorga respuesta a las sensaciones. Por ejemplo el placer lo puede reflejar en una sonrisa, mientras que la frustración con el llanto.

El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación, inteligencia- deseo y del equilibrio asimilación- acomodación. En el humano, el aprendizaje funciona como equivalente funcional del instinto. Para dar cuenta de las fracturas en el aprender, necesitamos atender a los procesos (a la dinámica, al movimiento, a las tendencias) y no a los resultados o los rendimientos [*sic*] (ya sean escolares o psicométricos). (Fernández, 2012, p.54).

Según lo planteado, en los niños abandonados habría cierto desnivel en el aprendizaje por dos razones. Primero, que el aprendizaje tiene una raíz vincular y al no existir un vínculo materno, este muestra dificultades en cómo el niño interpreta su entorno, como debe actuar en un medio y como debe adaptarse o acomodarse en él. Segundo, que este aprendizaje es funcional en el instinto, y al no poder concentrarse o tener un trastorno de conducta (falta de atención o hiperactividad), él no logra asimilar y crear nuevos conceptos. Ante esto, ellos sufren por impotencia y

terminan siendo las víctimas. Algunos, ni siquiera entienden por qué deben estudiar, qué sentido tiene en sus vidas. Esto es debido a que el niño abandonado no actúa por estímulo o compensación. Solo actúa en base a la aceptación de un grupo.

3.1.- Dificultades en el aprendizaje del niño abandonado por sus padres.-

El niño abandonado presenta un el lento progreso académico observado en su rendimiento escolar. Después de una fase inicial de adquisición de la nueva lengua aparentemente rápida y la adaptación a sus nuevos hogares y escuelas, algunos de estos niños pueden mostrar dificultades en su trabajo académico, que a menudo trae problemas conductuales y emocionales. Ya que, sus problemas de aprendizaje pueden persistir y hasta empeorar mucho tiempo después, como para ser atribuidos a problemas bilingües o de adaptación. A medida que pasan por los distintos niveles escolares, parecen ir cada vez más atrás en su funcionamiento escolar y de conocimientos.

En el área cognitiva las perturbaciones aparecen en diferentes áreas, muestra normalmente un retardo intelectual con un coeficiente intelectual (CI) inferior a la media que conlleva normalmente trastornos en el aprendizaje o déficit de rendimiento escolar. Este retardo intelectual es debido a la falta de estimulación socio cultural durante la primera infancia.

El niño abandonado tiende a modificar su percepción espacio – temporal ya que difícilmente puede valorar el tiempo de una forma objetiva: considera los momentos agradables como demasiado cortos y los momentos desagradables como muy largos. Por ello, no puede llegar a construir una historia con un pasado y un futuro; tiene dificultades en situar en el tiempo las fechas importantes de su vida, o de acordarse de acontecimientos significativos que lo han marcado; también tiene dificultades en anticiparse al devenir y hacer proyectos realistas. (Bielsa, Bassa y Thomas, 1981, p. 76)

Sus problemas de aprendizaje pueden persistir y hasta empeorar mucho tiempo después, como para ser atribuidos a problemas bilingües o de adaptación. A medida que pasan por los distintos niveles escolares, parecen ir cada vez más atrás en su funcionamiento escolar y de conocimientos.

Como sucede, en la mayoría de los casos, la dinámica total de nivel cognoscitivo / lengua desarrollada y de funcionamiento académico, en algunos niños de adopción no logra ir emparejada con los esfuerzos comprensivos y tenaces de sus padres adoptivos y del resto profesionales de campos diferentes.

Estos niños pueden experimentar lo que se conoce como el Déficit Cognoscitivo Acumulativo (DCA) un término acuñado por un psicólogo, M. Deuchst en el año 1960. Este trastorno hace referencia a una tendencia hacia abajo en la inteligencia moderada o en los logros escolares de niños culturalmente y socialmente excluidos, en relación con las normas sociales propias de su edad.

Se produce cuando el cerebro del niño no recibe los estímulos necesarios para desarrollarse adecuadamente y, como resultado, le fallan los cimientos (como las estructuras del lenguaje que nos sirven para elaborar los pensamientos) sobre los que asentar nuevos aprendizajes. En clase, es como si les quisiéramos explicar lo que es una raíz cuadrada cuando no tienen aún la noción de la suma y la multiplicación. Se les exige de acuerdo a la edad cronológica, sin tener en cuenta su desarrollo cognoscitivo, los niños se ven sobrepasados, se desmotivan y dejan de atender. (Muñiz, 2007, p.128)

Según lo planteado por Marga Muñiz (2007) el niño por cada tres o cinco meses de vida en un orfanato, en una familia sustituta o en abandono, presenta el retraso de un mes en el crecimiento lineal en todos los términos físicos. Pero en términos de crecimiento cognitivo y emocional no se puede realizar el mismo cálculo. Lo que sí queda claro es que este crecimiento cognitivo y emocional presentan ciertos retrasos.

Estos retrasos son manifestados de la siguiente manera: Falta de habilidades estratégicas adecuadas a su edad, limitada organización de la base del conocimiento, que le impide transferir o generalizar lo aprendido, insuficiente motivación intrínseca que se presenta como la falta de memoria o atención y la regulación inmadura de la conducta que provoca problemas de comportamiento.

En 2005, Boris Gindis, citado por Muñiz (2007), menciona que este déficit se caracteriza por “un aprendizaje lento de los aprendizajes escolares después de una fase inicial de aparentemente rápida adquisición del lenguaje y ajuste a sus nuevos hogares y colegios.” (p. 128).

El origen del presente déficit está en la falta de estimulación en durante los seis primeros años de vida, cuando la mayor actividad del cerebro se produce y las sinapsis o interconexiones neuronales se multiplican. Durante estos períodos, conocidos como “ventanas de aprendizaje”, la estimulación de cualquiera de sus funciones también desarrolla las demás, de modo que a mayor conocimiento adquirido en forma ordenada y predecible, se observa una mayor capacidad del cerebro para procesar toda esa información, ordenarla, jerarquizarla y descubrir las reglas que la rigen. En conclusión, un mayor desarrollo de la inteligencia.

Por esta razón, el niño que no haya tenido un vínculo adecuado son menos eficaces para adaptarse a su entorno y de aprovechar sus beneficios. Ya que es de conocimiento que para que ocurra un buen aprendizaje es preciso considerar: la genética, un ambiente estimulante y una nutrición adecuada.

La desnutrición constituye uno de los factores no genéticos más importantes que provocan trastornos en el desarrollo del sistema nervioso central. En el caso de los niños, la desnutrición ocurrida en los dos primeros años de vida es capaz de ocasionar alteraciones que provocan una disminución del número de neuronas y de sinapsis en un área del cerebro denominada hipocampo.

El hipocampo es una estructura cerebral implicada en el aprendizaje, la memoria, y las emociones, pues forma parte de lo que se llama sistema límbico. El sistema límbico es lo que permite a las especies más evolucionadas defender a sus cachorros con su propia vida, reaccionar ante el estrés, o no dejar morir a las crías de inanición. (Santana, 2006, p.27)

Los niños abandonados que, tras aprender el nuevo idioma e iniciar la escolarización sin grandes problemas, a medida que avanzan los cursos, se van quedando rezagados. Se observa como estos niños pudieron ser

brillantes en cuanto al desarrollo de actividades creativas durante los años de aprendizaje en el inicial, normales en el primer grado de primaria y tropiezan durante el segundo grado, que el niño lo cursa a los siete años. Por ello, es menester describir los factores que influyen en su fracaso escolar, pues los maestros toman como referencia su desempeño escolar en base al desempeño de los otros niños. Además, el bajo rendimiento escolar genera en ellos una exclusión y rechazo, por el cual ellos reaccionan con desinterés o agresividad ante ellos.

3.2.- El bajo rendimiento académico en el niño abandonado por sus padres.-

El rendimiento académico proviene de dos factores a tomar en consideración la estructura individual del niño y su situación individual. Por ende, se explica que el fracaso escolar es por la deficiencia del niño en articular y construir conceptos que percibe en un ambiente. Para entender la manera de aprender del niño abandonado por sus padres es necesario que el maestro o tutor se acerque para entender su historia.

Cuando la institución educativa menciona que hay un problema de aprendizaje, le va a corresponder a un proceso psicodiagnóstico indagar qué lugar ocupa este problema en relación a la constitución subjetiva, y así poder determinar la especificidad de dicha problemática. Ya que un problema de aprendizaje es la lectura de un fenómeno con múltiples determinantes. (Auglagnier, [s.f.], citado en Prol, 1996, p. 4)

Lo que comúnmente se denomina como fracaso escolar se puede evitar, porque no existe el “fracaso escolar del niño”. El niño no tiene fracaso escolar. El niño sufre a consecuencia de esa situación, pero ni lo crea ni lo difunde, ni lo provoca. El niño siente frustración por las consecuencias del fracaso escolar, que no es sino el fracaso de alguna acción educativa. El niño tendrá, muy posiblemente, una dificultad para relacionar y construir saberes.

Podemos considerar al problema de aprendizaje como un síntoma, en el sentido de que el no aprender no configura un cuadro permanente sino que ingresa en una constelación peculiar de comportamientos en los cuales se destaca como signo de compensación. (Paín, 2012, p. 32)

El fracaso es de alguna acción educativa que no ha orientado correctamente las dificultades del niño, ni las ha tratado con el necesario acierto. Ya que, la culpa no es del niño, sino del eslabón más débil de la cadena. Primero, porque es niño. Segundo, porque ya se ha establecido en que es un niño que tiene dificultades y carencias. Tercero, porque el niño no es un técnico ni en pedagogía, ni en psicología, ni es maestro, ni ninguno de los profesionales que, se supone, son quienes trabajan para enseñarle y conducir sus aprendizajes.

Los niños con dificultades lo pasan mal. Especialmente si, a causa de sus dificultades, son humillados, castigados, censurados o reñidos. Pero los niños con dificultades existen y, además no son la raíz problema. El problema es que si no se resuelven sus dificultades les condenamos al fracaso. Una dificultad no es problema si se sabe cómo darle solución. La solución buena consiste en ver qué dificultad concreta muestra un niño con trastornos de aprendizaje. Después, detectar todos los factores que intervienen en su dificultad. Y, sabiendo las implicaciones del caso, construir un programa de objetivos para ese niño, y ponerlo en práctica.

Los casos más recurrentes que se encuentran en los niños abandonados por sus padres son: El niño que no se concentra, el niño que no tiene motivaciones, Trastorno de Déficit de Atención, Trastorno Cognoscitivo Acumulativo, el niño inseguro y el niño manipulador.

Diferentes estudios que abordan la relación del abandono infantil con el aprendizaje (Tizard, Cooperman, Joseph y Tizard, 1972; Bousha y Twentyman, 1984; Rutter y Lord, 1987; Martínez y De Paúl, 1993; Gaudin, Polansky, Kilpatrick y Shilton, 1996; González, Quintana, Barajas, Linero, Goicoechea, Fuentes, Fernández y De la Morena, 2001; Ruiz y Gallardo, 2002; Moreno, 2003) señalan que los procesos psicopedagógicos más afectados en los niños en situación de desprotección y carencia afectiva son los siguientes: deficiencias importantes en el desarrollo del lenguaje y en el empleo del lenguaje común, retrasos en la adquisición, desenvolvimiento y aplicación correcta del lenguaje común de uso, con tendencia hacia desviaciones del argot, incapacidad para abstraer y generalizar los conceptos, retrasos en el desarrollo global, incompetencia en el reconocimiento e

identificación de las emociones (miedo, disgusto, felicidad, tristeza o rabia) de los otros a través de la expresión facial, dificultad para relacionarse con otros y refrenar los impulsos ante el surgimiento de la mínima presión ambiental o contrariedad, reacciones de agresividad verbal y física, alteraciones en la fluidez verbal (disfemia), mutismo, atención fluctuante, dispersa y débil (inestabilidad psicoafectiva), pobre sentido crítico hacia las realidades objetivas, mientras que la imaginación es desbordante y muy fantasiosa, limitación del razonamiento lógico, incompetencia en el funcionamiento social, entre otros.

Para Rondal (1999):

(...) los desarrollos fundamentales del sistema lingüístico se producen antes de los 5-6 años. El niño de esta edad dispone de un lenguaje cercano al del adulto. Manifiesta un dominio fonológico, comprende cerca de unas 2.500 palabras y tiene adquiridos los principios que rigen la formación de frases. (p. 67).

Es decir que puede expresar el carácter definido e indefinido de la palabra a través de la selección del artículo, concuerda apropiadamente los artículos, adjetivos, pronombres y nombres, incluso los sujetos y verbos, sitúa adecuadamente un acontecimiento en el espacio, a través de diferentes adverbios y preposiciones.

El déficit cognitivo acumulativo en los niños abandonados se manifiesta primordialmente en el manejo del lenguaje. Ellos han aprendido a hablar con un lenguaje coloquial, y muestran deficiencias en el lenguaje formal o académico, pues les falta fluidez en el vocabulario. Además, han aprendido muchas otras cosas con prisa y dependiendo situaciones y momentos. A esa situación se le tiene que considerar que en la primaria los niños deben manejar desde dos hasta tres idiomas al mismo tiempo. El resultado es que a mayor exigencia, mayor incapacidad. El niño empieza entonces a necesitar tener un recordatorio de conocimientos completo, porque entonces las explicaciones fallarán. Debería empezar desde abajo, desde el primer curso, para que el niño pueda enterarse de algo.

En el aspecto de la lectura, estos niños al no tener bien desarrollada la memoria, por su déficit de atención, tienen periodos cortos de memoria. Esto

ocasiona que ellos no puedan establecer relaciones semánticas entre un grafema y un fonema. Se les hace difícil recordar cómo se escribe una palabra o la entonación para pronunciarla. Esto dificulta la comprensión de oraciones compuestas y de palabras largas.

Muchos niños que han sido abandonados por sus padres son propensos a tener dislexias. Pues se les hace difícil comprender las correspondencias entre grafema y fonema. Pues ellos invierten un gran esfuerzo por aprender y manipular el código alfabético. Esta regla de grafema y fonema, para ellos es un proceso largo, mientras que para otros es sumamente corto.

Con una enseñanza específica, dirigida a facilitar el aprendizaje y automatización de las reglas grafema – fonema, pueden superar este obstáculo, pero en los muchos casos en los que no cuentan con esta ayuda especializada, van pasando de curso sin haber conseguido ese aprendizaje y sus dificultades se hacen cada vez más evidentes entorpeciendo todo el aprendizaje y abocándole al fracaso escolar con el consiguiente descenso de autoestima. (Cuetos, 2008 a, p. 111)

Esto quiere decir que el maestro debe realizar actividades a este tipo de niños que les pueda facilitar la relación de reglas entre grafema y fonema. De esta manera el niño no sentir frustración por no poder comprender lo que lee. Pues se toma en cuenta que por cada sentimiento de frustración, el niño recuerda su condición de abandonado y se niega a aprender, pues prefiere suplir su carencia captando la atención de los adultos. Además, si el docente no trata de que el niño supere esa dificultad, el niño va a seguir teniendo la misma dificultad siempre por no saber establecer relaciones.

Estos niños presentan problemas con las normas ortográficas, la adecuada formación léxica de las palabras e, incluso, en la pronunciación, pues ello es una muestra del almacenamiento en la memoria en torno a la funcionalidad de los fonemas y de su relación semántica con los grafemas. Ya que, el niño debe recordar cómo escribir una palabra que pronuncia o cómo leerla según la regla del código alfabético.

Fruto de esta mala pronunciación o representación gráfica de palabras u oraciones. Estos niños presentan trastornos en la escritura, uno de ellos es

la disgrafía fonológica. Pues el niño solo escribe las palabras que él puede reconocer o identificar.

Según Cuetos (2009 b) se afirma que la disgrafía fonológica es:

(...) una alteración en el sistema de conversión fonema – grafema, con lo cual el paciente sólo puede escribir aquellas palabras para las cuales tiene representación léxica.

(...) cometen errores derivativos, esto es, errores con los sufijos de palabras compuestas, y así, escriben “navegante” como “navegación” o “bebe” como “bebía”.
(p. 59)

Esta disgrafía fonológica presenta cierta similitud con la dislexia fonológica. Los niños que han sufrido abandono tienen a tener errores en la pronunciación y en la escritura por deficiencias en la memoria y la atención. Además, que solo se centran en la posibilidad de ser comprendidos y no se preocupan en la funcionalidad de la ortografía y de la buena pronunciación.

Estas deficiencias van relacionadas a que estos niños tienen problemas con la conciencia fonológica. Esto hace referencia a la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado.

Es la capacidad o habilidad que le posibilita a los niños reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen a las palabras. La conciencia fonológica opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. (Jiménez y Ortiz, 1999, p.56)

El desarrollo de la conciencia fonológica en niños no sólo favorece la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, sino que les posibilita descubrir con mayor facilidad cómo los sonidos actúan o se “comportan” dentro de las palabras. Es importante considerar el desarrollo de

esta capacidad cognitiva como un paso previo imprescindible antes de comenzar la enseñanza formal del código alfabético.

Los niños abandonados por sus padres no tienen desarrollada completamente la conciencia fonológica debido a que no hubo un vínculo materno que le permita reconocer los sonidos. Esto es un factor importante debido a que el niño no experimentó su reconocimiento con el entorno y con la guía paterna. Él aprendió los sonidos en base a su interacción condicionante con otros adultos.

Estas deficiencias en las competencias lingüísticas generan que los niños de primaria que sufrieron abandono de los padres no puedan tener un buen desempeño escolar si es que se los mide igual que los otros niños. El docente debe tomar en cuenta estas deficiencias para poderlas trabajar en aula y no ocasionar que el niño sienta frustración en su proceso de aprendizaje. Pues toda frustración le hace recordar su estado de abandono y el rechazo que sufrió por parte de los padres.

Según Risueño y Motta (2010), “Los niños con problemas disléxicos, suelen presentar además trastornos específicos del cálculo: **discalculias** o alteración específica de la capacidad de aprendizaje de la aritmética.” (p. 94). Pues si se observan limitaciones en el desarrollo de las competencias lingüísticas, se debe observar limitaciones en el desarrollo de las competencias matemáticas, al observarse dificultades en la formulación e interpretación de enunciados lingüísticos que generan relaciones semánticas.

Por eso, con respecto a la adquisición de habilidades matemáticas, estos niños presentan deficiencias, porque el rendimiento en Matemáticas es significativamente inferior al esperado a su edad y por debajo de su nivel de funcionamiento intelectual. Se puede observar las diferencias de logro en comparación con sus compañeros sin déficit y se analizan las dificultades y errores cometidos en las diferentes fases de la resolución de operaciones matemáticas.

Se observa que estos niños tienen un déficit visoespaciales. Es decir que no utilizan efectivamente imágenes visuales y pueden encontrar dificultades en tareas que requieren procedimientos holísticos y visuales, de

manera que obstaculizan tareas que exigen diferenciación entre números similares desde el punto espacial (6 y 9), símbolos, monedas, manecillas del reloj; memorizar ordenadamente los números de cantidades (escribe 13 por 31, 84 por 48 o viceversa) o alinear números para hacer operaciones. Este déficit está relacionado con la discalculia que suelen sufrir. Pues tienen dificultades para interpretar un procedimiento matemático y realizar una operación.

Según Kosci, 1974, citado por Danisilio (2010) se trata de:

(...) [un] trastorno estructural de las facultades matemáticas el cual se origina en alteraciones congénitas o genéticas de aquellas partes del cerebro que constituyen los substratos anatómicos y fisiológicos directos para la maduración de dichas facultades, de manera acorde a la edad y sin que haya perturbaciones simultáneas en las funciones mentales generales. (p.4)

Esto quiere decir que el niño presenta deficiencias debido a una mala estimulación cerebral desde el vínculo con la madre, porque el niño no establece relaciones matemáticas de acuerdo a su edad. Por eso, Temple, 1992, citado por Danisilio (2010), establece que “la discalculia constituye un trastorno en la competencia numérica y las habilidades matemáticas (“arithmetical skills”), las cuales se manifiestan en niños de inteligencia normal que no poseen lesiones cerebrales adquiridas.” (p.3)

Este tipo de niños tienen escasa habilidad para contar progresivamente, es decir que tienen cierta deficiencia para plantear un conteo ordinal y rutinario. Además, tienen dificultad en la comprensión de conjuntos y en la conservación de los procedimientos. También, el niño presenta dificultad para los cálculos, incapacidad para comprender y recordar conceptos, reglas, fórmulas o secuencias matemáticas. Por otro lado, ellos tienen deficiencias en asimilar los conceptos abstractos del tiempo y orientación espacial. Ya que se les hace difícil entender signos y direcciones, alinear los números y símbolos, y establecer la comprensión del valor según la ubicación del número.

Las dificultades descritas, también se deben a otras funciones comprometidas que son frecuentes encontrar en personas que sufren

Transtorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Pues tienen un lento procesamiento lingüístico, una deficiente memoria de trabajo verbal y visoespacial deficiente y problemas para ejecutar procedimientos secuenciales.

Geary, 1993, citado en Ardila, (2005). Intenta clasificar “(...) la discalculia en tres grupos basándose en los tipos de error que observa: 1) visoespacial, 2) memoria semántica y 3) procedimental.” (p. 54).

Según Kosci, 1974, citado por Danisilio (2010) hay seis tipos de discalculias: La verbal, donde la dificultad se centra en la designación de los términos matemáticos. La apraxognósica, pues la dificultad se observa en la manipulación de objetos de un modo matemático. La lexical, la dificultad se observa en la lectura de símbolos matemáticos. La gráfica, la deficiencia del niño es en la escritura y relación semántica de los símbolos matemáticos. La ideognósica, pues el niño no puede entender los conceptos matemáticos y tiene dificultad para soluciones mentales a los problemas matemáticos. Por último, la operacional, donde el niño tiene dificultades para realizar operaciones matemáticas. (p.9)

En conclusión, la discalculia en los niños se puede observar desde cuatro áreas. En el planteamiento verbal de problemas matemáticos, porque no comprende los términos relacionados con la matemática, pues hay dificultades al momento de convertir problemas matemáticos en símbolos, por ejemplo cuando se elabora una ecuación o regla de tres, a partir de un enunciado lingüístico. En la atención, porque hay retraso a la hora de copiar figuras o símbolos operacionales correctamente. En la percepción, debido a que hay problemas para comprender y reconocer los símbolos. Tampoco, se ordenan los grupos numéricos de forma correcta. Por último, en el área de Matemática, que engloba toda la discalculia, los principales problemas derivan a la realización de operaciones básicas, como la suma, resta, multiplicación y división.

La dislexia y la discalculia, según Risueño y Motta (2010), generan que los niños de 6 años presenten dificultades para articular palabras, confundir fonemas si habla rápido, por eso se les debe invitar a hablar despacio, y muestran dificultad para los ejercicios sensorio-perceptivos, donde distingue

colores, formas, tamaños o posiciones. Desde los siete hasta los nueve años, los niños tienen dificultad para aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar, en general para retener secuencias, por la falta de atención y concentración y la frustración les genera un posible inicio de problemas de conducta. Mientras que en los niños que circundan las edades de nueve a doce años, se observa errores de lectura y algunas lagunas en su comprensión lectora, pues se demoran para copiar del pizarrón y para comprender un lenguaje escrito. A la vez, tiene dificultades para seguir instrucciones. Por ello, hay un aumento de la carencia de autoconfianza y aumento de la frustración. Pues se muestran problemas conductuales como la impulsividad y el corto margen de atención.

Otro aspecto a describir, a partir de lo mencionado en el capítulo dos, es que los niños abandonados por sus padres suelen tener Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad o Sin Hiperactividad. Con esto nos referimos a que el niño en el aula no se puede concentrar y tiene un periodo corto de atención. A la vez, que se ve afectado el desarrollo de la memoria a largo plazo.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un síndrome conductual. Se trata de un trastorno en el comportamiento humano caracterizado por distracción moderada a grave, períodos de atención breve, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas. Acciones que carecen de una reflexión o de un manejo consciente de los impulsos.

Aproximadamente un 20% de los niños hiperactivos tienen problemas en el lenguaje oral. Su comprensión lectora es deficiente, tienen dificultades en la comprensión de textos largos a pesar de no tener puntuaciones bajas en vocabulario. Por su impulsividad y los problemas de atención suelen omitir palabras e interpretan mal el contenido de la lectura. (Vallet, 1980, p. 45)

De esta manera en la comprensión de instrucciones escritas, el niño realiza la tarea en función de la información que ha logrado retener, considerando solo algunas variables en la ejecución de tareas. Esto quiere hacer mención de que el niño no es capaz de retener todas las ideas contenidas de una lectura y por lo tanto no puede llevar a cabo un aprendizaje significativo.

El abordaje escolar es necesario porque los niños con TDAH ante una tarea escolar se muestran desorganizados, impulsivos e ineficaces; sumado a eso, las dificultades de atención, motivación, de mantener el esfuerzo mental ante tareas más repetitivas y monótonas, interfieren en su ejecución. Por lo tanto, su rendimiento escolar se ve afectado y sabe que ello no es una cualidad que lo identifique en un grupo, mas sí la censura del docente.

Por otro lado, el comportamiento del niño con TDAH en el aula también interfiere en su rendimiento y en el grupo clase, principalmente por su impulsividad ya que no pueden inhibir la primera respuesta espontánea. Por tanto, es muy importante que los maestros y profesores tengan estrategias para manejar el comportamiento de estos niños y más teniendo en cuenta que debido a la alta prevalencia del trastorno en población escolar, hay muchas posibilidades de que se encuentren en el aula un niño con TDAH por año escolar.

En los factores neurofisiológicos del TDAH Luria (1980) citado por Sciotto y Niripil en 2014, asume que

(...) el funcionamiento cerebral se lleva a cabo con la participación, conjunta e indispensable, de las tres unidades o bloques funcionales básicos del cerebro. El primero es el bloque de la activación, encargado del tono cortical o estado óptimo de activación de la corteza cerebral. (...)

El segundo bloque funcional, o bloque del input, está al servicio de la recepción, elaboración y almacenamiento de la información. (...)El tercer bloque, llamado bloque de programación y control de la actividad, abarca los sectores corticales situados por delante de la cisura de Rolando (o central). (p.203)

Siendo el TDAH un trastorno de conducta, donde su principal síntoma es la falta de control de impulso y el escaso seguimiento de normas, en psicología se han desarrollado diversas formas de tratamiento, dentro de ellas podemos citar a las técnicas de enfoque conductual y cognitivo, como también la terapia emocional.

El TDAH en el ámbito emocional está en relación a las dificultades que vienen asociadas al niño que tiene este trastorno. Por ejemplo, si un niño

presenta dentro de sus características conductuales lo siguiente: es agresivo, molesta demasiado, suele quitar las cosas a sus compañeros y por ende sus compañeros evitan juntarse con él, no lo invitan a las fiestas de cumpleaños ni realizan juegos, esto genera que el menor incremente su molestia y se sienta rechazado por el grupo, por lo que será necesario trabajar lo concerniente a habilidades sociales, manejo y expresión de emociones, entre otros.

Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV) establece ciertos criterios para valorar la desatención que se describen de la siguiente manera: El niño no presta atención a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares. Muestra dificultades para mantener la atención en las tareas y en actividades lúdicas, por lo tanto parece no escuchar cuando alguien le habla directamente. No sigue instrucciones y no finaliza las tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo. Tiene dificultades para organizar actividades y tareas. Frecuentemente evita tareas que le requieran un esfuerzo mental y extravía objetos necesarios para sus actividades. El niño siempre se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes y es descuidado en sus actividades diarias.

Sin embargo, el DSM también ha establecido criterios para valorar la hiperactividad que se explica a continuación: el niño con frecuencia mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento. Siempre abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado. Corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo. Tiene dificultades para jugar a realizar actividades de ocio con tranquilidad. Actúa como si tuviera un motor. Habla en exceso y es impulsivo. Otorga respuestas antes de terminar la pregunta. Tiene dificultades para aguardar su turno. Interrumpe o se inmiscuye en actividades de otros.

En los niños con TDAH se pueden observar otros síntomas asociados como: la baja autoestima, la búsqueda de sensaciones, la baja tolerancia a la frustración, muestran inestabilidad emocional e inseguridad, tienen sensación de fracaso y una fuerte tendencia a la irritabilidad y cambios de humor.

Algunos de estos síntomas se manifiestan incluso antes de los siete años de edad y perduran hasta la adultez si es que no son tratados. Incluso se ha mencionado que el TDAH tiene factores heredofamiliares, pues se ha

comprobado que los padres o familiares que tengan una filiación con el niño son propensos a tener un historial de juventud con TDAH.

Todos los trastornos y deficiencias mencionadas generan que los niños abandonados por sus padres no obtengan un buen desempeño escolar, por lo tanto, se dice que sufren un fracaso escolar. Sin embargo, debemos ser claros al mencionar que el fracaso escolar no existe, pues el fracaso está en la situación de aprendizaje, este depende de la interacción docente, estudiante y el medio. En todo caso, se debe revisar los factores que no generan el logro de aprendizaje esperado y trabajar en ello. Si un niño aprende es un niño que se siente satisfecho, querido y comprendido. Por lo tanto, no habrá frustración ni rebeldía en su actuar diario. Se debe tomar en cuenta que en el proceso educativo de estos niños, es necesario resaltar sus logros y empezar el proceso de aprendizaje desde algo sencillo a algo complejo, que esté en su posibilidad.

3.3.- Relación entre las carencias emocionales del niño abandonado por sus padres y su desempeño escolar.-

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil o capaz es el elemento central. En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

En éste orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se torna riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante, y en tal caso, el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Lo anterior significa que en una situación de éxito, las auto percepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes que han sufrido el abandono de sus padres, ya que, éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad. (Convignton y Omelich, 1979 a, p. 1489)

Esto tiene que ver que el maestro si encuentra el caso de que un niño abandonado no realiza esfuerzos y tiene una capacidad limitada debe cambiar la manera de trabajar los conocimientos y saberes. Pues este estudiante desde los seis años hasta los doce, es decir toda la primaria, no siente interés por el actuar estímulo, premio o castigo. Esto es debido a que él conoce que los adultos, que están a su alrededor, interactúan con él por un factor condicionante. Ya que el niño al no tener el vínculo con la madre o el padre, siente la carencia de amor o afecto verdadero. Es ahí donde él descubre y siente que debe sobresalir por sus propios medios.

Según Covington (1984 b):

Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso e la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc. (p. 12)

Se debe tener en cuenta que el niño abandonado siempre busca protegerse de las situaciones de fracasos, pues todo fracaso le hará recordar el rechazo que siente al reconocer su estado de abandono por parte de sus padres. Por ello, no tienen una participación académica activa y líder en el

aula. Ya que, ellos buscan que el maestro los tome como una referencia que llame la atención de sus compañeros. Por este motivo, el niño a veces no presenta las tareas, hace trampas durante los exámenes o interrumpe las sesiones de aprendizaje.

Esto tiene relación con la teoría del apego de Bowlby. Ya que si se observa un desarrollo anormal de la teoría del apego, esto, se sabe, que lleva a una serie de trastornos cognitivos en el desarrollo del niño, tales como la dislexia, la discalculia o el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Como ya se explicó en el capítulo anterior, que un buen vínculo de la madre y el hijo genera beneficios en su desarrollo físico, emocional y cognitivo. Es en este contexto que el niño aprende a comunicarse y a entablar mejor sus relaciones interpersonales y otras conductas que son claves para un desarrollo saludable. Sin embargo, la falta de experiencias enriquecedoras, como la lactancia, o como las caricias de los padres, genera que este niño tenga retrasos en su desarrollo motor, del lenguaje, social y cognoscitivo del niño.

La madre otorga a través de palabras o caricias un sentido a las acciones del bebé. Por ejemplo: si el niño llora, se sabe que es un pedido al que ella acudirá. Y todo cambio gestual o tónico le dará información. De esta manera el niño ya sabe cómo actuar con la madre y establece relaciones de causa – efecto en su actitud. Poco a poco la madre le va otorgando orden de ritmos, ya sea de alimentación, sueño, juegos, entre otros. Y también empieza a relacionar sensaciones positivas y negativas, es el caso del placer y displacer, gusto y disgustos, alegría y enojo, y otros analógicos.

Estas experiencias son fundamentales porque “(...) son estas primeras experiencias las que se imprimen en el psiquismo del bebe, dejando sus huellas que siempre tendrán consecuencias en su posterior desarrollo psíquico y cognitivo”. (Maidagan, 1995, p. 45) Pues la importancia del vínculo radica en la estimulación y respuesta que siente el niño en sus acciones como resultado de su percepción de sensaciones.

Las consecuencias de una relación anormal en el vínculo con la madre generan deficiencias en la percepción, lenguaje y atención. Esto se debe, a que en los dos primeros años de vida el niño empieza a experimentar sensaciones en su relación con sus padres en la interacción de sus cuidados. Estos cuidados le permiten al bebé tener contacto con el mundo que le rodea.

Con respecto a la percepción, los niños recién nacidos pueden percibir con la mirada ciertos estímulos que les dan los padres, por ejemplo: la distinción de colores. Esto genera que el niño vaya madurando el ojo y las estructuras cerebrales encargadas de la visión. Poco a poco va reconociendo las figuras que se mueven y el estado de los cuerpos. Además, desarrolla una sensibilidad auditiva que le permite una selección de sonidos. Por eso el niño responde a llamados, ya que identifica los sonidos de su propia lengua, a través de la interacción con la madre. Desarrolla la sensibilidad olfativa (desde el vientre) y gustativa, pues poco a poco da a conocer sus sensaciones de gusto o disgusto o es estimulado a dominar sensaciones con el cuidado de la madre.

En el ámbito de la atención, se sabe que los seres humanos desde que nacen tienen cierta predilección por los objetos en movimiento. Una vez que los niños identifican los objetos sienten interés por la novedad, es ahí donde surge una atención cautiva, que poco a poco se va a derivar en una atención voluntaria.

Marchesi (1999) señala que en esta etapa de los dos primeros años se desarrolla la atención que le permite desarrollarse con su entorno:

(...) se trata de una atención rudimentaria de atención y de expectativas ante acontecimientos, pero se trata de una prueba más de que los bebés tienen desde muy temprano el funcionamiento de su maquinaria cognitiva que les permite relacionarse con su entorno de forma creciente y compleja. (p. 56)

Es decir que la estimulación de los padres en la atención durante los primeros años de vida del niño es fundamental para establecer relaciones semánticas en su interacción social. Además, los padres controlan y guían la exploración del entorno que establece el niño. De esta manera, el niño va aprendiendo a cultivar la atención en cosas que le generen interés o por la

cuales puede obtener un beneficio. Un buen estímulo de la atención, generará su buen desarrollo y una buena repercusión de la memoria durante su infancia. Por lo tanto, el niño que tiene la ausencia de los padres por abandono, difícilmente puede haber desarrollado la atención a consecuencia de una carencia de estímulos.

Sobre el desarrollo del lenguaje es necesario considerar que el niño inicia un proceso de comunicación con la madre, porque ella lo protege contra estímulos excesivos y gradualmente lo ayuda a tratar con estímulos de su interior, como por ejemplo la sensación de hambre. Pues el niño empieza a comunicarse con el llanto cuando siente hambre, sueño o impaciencia. Como se observa hasta que el lenguaje no es desarrollado, la comunicación entre madre e hijo se da entre signos y afecto.

En consecuencia, surge la relación madre e hijo con el balbuceo. Este balbuceo tiene como función principal constituirse en un entrenamiento y en una actividad lúdica, una maduración lingüística fruto de la relación madre e hijo. La madre reconoce los sonidos y las respuestas del niño. Pues la palabra surge de una necesidad y el niño empieza a articularlas a los diez meses como una muestra de su impaciencia.

Cuando la madre empieza a tener una comunicación en base a frases el niño empieza a desarrollar mejor las habilidades motoras, pues cuando la madre le dice "no", esto implica una simultánea aparición del gateo, caminar o manipular objetos.

Entonces, si el niño no ha tenido un buen cuidado materno y paterno durante los primeros años de vida. Difícilmente, podrá articular palabras, controlar emociones, distinguir sensaciones, desarrollar la atención y apaciguar su impaciencia. De esta manera el niño que sufrió abandono de los padres va a otorgar muestras de ansiedad ante lo que desea y tristeza profunda ante la frustración. Pues toda esta carencia de estímulos afectivos ocasiona un retraso en el desarrollo cognitivo.

Además, se debe tomar en cuenta que el niño abandonado por sus padres tiene un retraso en su desarrollo cognitivo, esto es a consecuencia de las circunstancias de rechazo que experimentó y de los miedos al fracaso que

dominan su actuar. Por eso, se afirma que este retraso es debido a la falta de cariño y afecto durante los primeros años de vida. A esto se le denomina retraso del desarrollo por la carencia de estímulos afectivos adecuados. Con esto se afirma la importancia de los afectos en el desarrollo del infante y las causas medio ambientales que confluyen en un niño para el desarrollo de su aprendizaje. Más aún, cuando la situación que le circunda en el ambiente es desfavorable para el niño.

Las funciones motrices y perceptivo ejecutivas son afectadas por trastornos biológicos, mientras que las áreas cognitiva y del lenguaje son afectadas tanto por los factores biológicos como por los factores de riesgo medioambiental. (Aylward, 1997, citado en Lejarraga, 2008, p. 4).

Este tipo de niños retrasa su desarrollo porque el contexto familiar es ausente, mientras que el grupo con el que interactúa no le proporciona los estímulos necesarios. La carencia de estímulos sensoriales, afectivos, motrices y cognitivos tendrá un impacto mayor o menor en dependencia a la edad de separación de los padres. Es decir, un niño abandonado de sus padres desde su nacimiento, tendrá mayores deficiencias que uno, a los tres años.

El vínculo con la madre también influye en los cuidados de alimentación, manejo del temperamento, psicomotricidad y coordinación motora, entre otros. Ya que, el niño con carencia de cuidados no ha recibido los estímulos necesarios para su crecimiento y desarrollo físico y cognitivo. Independientemente del contexto socioeconómico o de la formación de los padres. Los niños abandonados por sus padres sienten estar solos y tener la fuerte necesidad ser aceptados por un grupo o tener la aprobación de otros para dar un paso. Este niño no arriesga ni se esfuerza, por miedo a la exclusión y a que ya no lo quieran. Pues teme a las situaciones de fracaso que le hace recordar su estado de abandono y rechazo que sufre desde que tiene consciencia.

Es necesario, tener en cuenta que el niño no pudo relacionar sonidos de su propio idioma desde la boca de sus padres. Por lo tanto, es importante para dar a conocer que él tiene deficiencias en la comunicación verbal, escrita y gestual. Esto le va a generar que en la escuela tenga dificultad para

sobreentender las acciones o llamadas de atención de los docentes o de los adultos a su cargo.

Por lo expuesto, muchos niños abandonados por sus padres pueden sufrir de dislexia y disgrafía. Pues como no han tenido el vínculo materno y no se ha estimulado la sensibilidad auditiva con palabras en su idioma, estos niños requieren de un tratamiento en su aprendizaje que parta de lo sencillo a lo complejo para poder entender una lectura o una frase. Por eso es importante que el maestro le genere la satisfacción al niño en poder leer, escribir o hablar.

Muchos autores se han referido a que la dislexia tiene causales emocionales. Sobre esto, Halgreen (1959) explica que una causal de la dislexia es por “una discordancia entre el nivel mental general y el nivel de lectura y escritura.” (citado en Asociación Española de Lingüística Aplicada [AESLA], 1983, p. 324). Cuando Halgreen menciona el nivel mental general hace referencia a todos los hemisferios cerebrales que han debido recibir los estímulos adecuados durante los primeros dos años de vida, donde el niño reconoce sonidos, identifica sensaciones o reconoce palabras para interpretarlas, entender su significado y saber cómo actuar. Como el niño abandonado no ha tenido esa estimulación adecuada, es muy propenso a no distinguir sonidos y a no relacionar los grafemas con los fonemas para nombrar cosas o manifestar lo que piensa y siente.

Nieto Herrera (1976) explica que:

La dislexia engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como disminución o incapacidad de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo este último un síntoma determinante por medio del cual va a ser posible identificarla. (citado en AESLA, 1983, p. 324).

Cuando se menciona que el niño presenta síntomas de inmadurez neurológica, quiere decir que el cerebro del niño no está bien estimulado para recepcionar, comprender, interpretar y responder a mensajes. Esto es debido a que como no ha tenido contacto afectivo en sus primeros años, no ha desarrollado una buena estimulación de las sustancias noradrenergicas, por lo que se le hace difícil entender lo que lee.

La Asociación Española de Lingüística Aplicada explica que “(...) se considera disléxico a cualquier niño que presenta un retraso escolar de dos años en el aprendizaje de la lectura, en relación con su edad mental”. (p. 323). Por eso, se debe considerar que todo niño que tuvo una carencia afectiva durante los primeros años de desarrollo, siempre sufre retraso en su desarrollo físico y cognitivo, por lo menos de tres meses. En consecuencia, los niños abandonados por sus padres podrían sufrir de dislexia debido a esa carencia de estimulación comunicativa.

Bowley y Gardner (2001) confirman las versiones otorgadas:

La mayoría de los niños con dificultades para la lectura tienen otras dificultades educacionales, determinadas por lo común por muchas causas: emocionales, culturales y neurológicas, que llevan a considerarlos simplemente “disléxicos”. (p.85).

Las autoras hacen referencia a que el niño al tener problemas de autorregulación del sistema nervioso autónomo y los problemas de la sustancia noradrenergicas, no han estimulado el cerebro para centrar la atención en los mensajes lingüísticos. Por lo tanto ellos actúan en base a la ansiedad que sienten. Se debe recordar que el niño empieza a balbucear para manifestar sus ansiedades o deseos, entonces como hubo una carencia no hubo quien supla esa ansiedad. Esto tiene que ver con que el niño se siente frustrado cuando no utiliza o articular bien una palabra o cuando no entiende una lectura. Pues el niño siente frustración de tener problemas comunicativos. Esto también recae en los casos de disgrafía.

Al no tener una buena estimulación auditiva o recibir mensajes verbales de los padres durante los primeros años de vida, el niño no relaciona la magnitud semántica de las mismas y no le da importancia a la ortografía. El niño abandonado solo se preocupa por llamar la atención del otro y toma como deber implícito del receptor de su mensaje la comprensión del mismo. El niño atribuye como deber del adulto, el poder entender su mensaje, ya que piensa que tiene derecho a ser comprendido. Esto explica por qué muchos niños abandonados también pueden tener problemas de disgrafía.

Por las razones expuestas, los niños abandonados por sus padres pueden tener deficiencias en su desempeño escolar en las áreas de Lenguaje o de Idiomas. Estos niños muestran dificultad para pronunciar palabras largas o pronunciar y leer palabras en otro idioma. A ellos les da miedo la frustración del bajo desempeño de esa materia, y de tener desventaja frente a sus compañeros. Por eso, es necesario que los maestros otorguen el clima adecuado y tengan la capacidad de comprender la lentitud de ellos en el aprendizaje de los idiomas y en la lecto-escritura.

Se debe tomar en cuenta que los niños abandonados por sus padres no cuentan con una buena estimulación del reconocimiento del espacio y de la percepción visual. El niño durante los primeros dos años de vida está motivado por descubrir cosas nuevas, por eso observa objetos movibles o los cambios de figuras y colores. El niño abandonado por sus padres no tuvo esa estimulación, por eso no puede relacionar objetos en cuanto a cantidad, forma o espacio. Por esta razón, muchos de ellos pueden tener problemas de discalculias.

Investigaciones recientes, realizadas en personas sanas mediante técnicas de neuroimagen, señalan que el procesamiento numérico se localiza principalmente en el lóbulo parietal. No obstante, otras regiones cerebrales, como la corteza prefrontal, la parte posterior del lóbulo temporal, la corteza cingulada y distintas regiones subcorticales también contribuyen al correcto funcionamiento de estas capacidades. (Alonso y Fuentes, 2001, p. 70)

Esto quiere decir que el cerebro debe estar bien estimulado en su hemisferio izquierdo para no padecer discalculias. Sin embargo, se debe observar que los niños que han sido abandonados por sus padres no han tenido respuestas motoras, porque no han tenido estimulación verbal de los padres. Entonces, no coordinan el espacio, el lugar y los objetos. Por eso, se les hace difícil coordinar cantidades, densidades o características. Es ahí donde radica la propensión a padecer discalculia.

Estos niños en el aula no siguen numeraciones o tienen dificultades para realizar operaciones numéricas. Ellos muestran un déficit en la representación numérica, esto indica que la discalculia de desarrollo se debe

a trastornos en la representación mental de los números que afectan a la comprensión de su significado, así como a otras tareas aritméticas.

Esta falta de estimulación del hemisferio izquierdo y de la coordinación motora, también genera un déficit en el acceso, esto quiere decir que el niño con discalculia de desarrollo tiene dificultades específicas en la representación de las cantidades a través de símbolos numéricos. Pues, el niño abandonado por sus padres no tuvo quien le mencione elementos en base a colores, cantidades, espacios, formas o magnitudes.

Es de conocimiento científico que para realizar tareas de cálculo, se necesita de la memoria de trabajo para mantener los símbolos en la conciencia, mientras se realizan operaciones.

Tal es la función de la zona prefrontal, que además de esto, participa en la planificación del proceso y en el control de errores que se comenten en la actividad matemática. Por su parte el cortez occitotemporal cumple la labor de reconocimiento de cifras arábigas y símbolos verbales de las cantidades. (Serra, J. et al., 2010, 42)

El niño que sufrió abandono, carece de los estímulos de cantidad, magnitud, y capacidad visoespacial. Por lo tanto, está propenso a tener discalculia. Sin embargo, a diferencia de otros niños con discalculia, a él no le va a gustar el desempeño en las matemáticas y por lo tanto va a preferir dedicarse a otra cosa. Va a perder el interés en la resolución de tareas porque no le otorgan satisfacción. Ante esto, se corre el riesgo de que el niño tenga aversión a las resoluciones de operaciones matemáticas. Por ende el docente debe partir a ejemplificar los conceptos de operaciones matemáticas con el entorno del niño, de esta manera el niño puede comprender la utilidad de la matemática e ir trabajando sus capacidades visoespaciales y mejorar sus representaciones numéricas.

Además, se observa que durante los dos primeros años el niño no ha tenido una estimulación debida de la atención y la memoria, debido a la carencia de las figuras materna y paterna. Por ello el niño solo atina a reaccionar por medio de impulsos dando a conocer sus ansiedades y necesidades que no sabe cómo expresar en concordancia con el contexto y su interacción con las demás personas.

Ante ello, el niño tiene deficiencias para poder centrar su atención y focalizar su percepción en una sola cosa. Pues solo la puede tener por un corto periodo de tiempo. Esto se debe, a que el niño no desea tener filiación con las cosas debido a que no quiere experimentar rechazo o abandono por segunda vez. Por ello, el niño prefiere disfrutar del momento o de lo que sabe y está seguro que va a disfrutar. Debido a esto, los niños abandonados por sus padres tienen fuerte propensión a padecer el Trastorno de Deficiencia de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Se sabe que en el cerebro la dopamina (DA) actúa sobre el sistema frontal, mientras que la noradrenalina (NA) regula el sistema posterior. Si estas dos sustancias cerebrales confluyen, el cerebro mantiene una regulación de los impulsos y el individuo tiene la capacidad para poder retener información, analizar situaciones o saber cómo actuar en situaciones de dificultad. (Schiotto y Niripil, 2014, p. 205).

Los niños que manifiestan TDAH tienen la dopamina disminuida, por ello muchos requieren de una medicación para manejar los impulsos. Es paradójica la afirmación de que un niño con TDAH tenga que ser medicado por ser un deprimido neurobioquímico. Por eso, se recurre a psicoestimulantes como la cafeína, porque actúa prolongando la acción de la dopamina. Debido a esto el consumo de cafeína en dosis de 4 miligramos por kilo de peso al día logra controlar la hiperactividad.

También, es necesario hablar de un control dietario, pues los niños hiperactivos reducen sus conductas disruptivas cuando se les restringe o controla el consumo de glucosa. A muchos de ellos, se les restringe chocolates, golosinas, y bebidas gasificadas con colorante, no dietéticas.

Sin embargo, ocurre que los niños abandonados por sus padres no tienen el cuidado debido o adecuado. Por ello, se descuida su alimentación que se ve reflejado en el funcionamiento del cerebro. Pues estos niños tienden a tener conductas disruptivas con frecuencia. Es porque no están acostumbrados a interactuar en grupo o porque buscan llamar la atención. Sumado a ello, lo hacen por una deficiencia en su sistema nervioso. Además, al carecer de dopamina, estos niños tienen conductas agresivas por su alto

índice de testosterona. Por lo tanto, no miden la consecuencia de sus acciones y presentan una conducta impulsiva.

Estos niños actúan en búsqueda de la aprobación de sus pares (otros niños) a fin de pertenecer a un grupo. No tienen una conducta llevada por el estímulo o premio, porque solo buscan la aceptación y el destaque en un grupo. Por lo tanto, se muestran rebeldes en actividades de aprendizaje donde saben que no van a obtener un logro destacado. Ellos sienten temor a la vida académica, porque por lo general les puede traer fracasos y todo fracaso le hace recordar su situación de abandono. Por eso, el niño agrede en la escuela, antes de ser agredido. El niño es rebelde con su docente, antes que él le llame la atención. Estos niños tienen preocupación por ver sus errores, pues solo consideran actuar para formar parte de un grupo y con él suplir el vínculo carente que no pudo establecer con la madre o el padre.

Muchos de estos niños, en ese afán de buscar aceptación, van a presentar trastornos somáticos antes que le llamen la atención por incumplir una tarea. Por ejemplo, presentan dolores de cabeza, dolores de estómago, fiebre alta, entre otros. Esto ocurre con la finalidad de generar la captación del docente y obtener una mirada más afectuosa. Aunque de mala forma. Pues el niño prefiere que el docente sea compasivo con él, antes de que le imponga reglas. De esta manera siente afecto que no tuvo por sus padres.

El niño abandonado va a girar su vida escolar en torno a la aceptación de otros debido a que pasa por una fase de operaciones concretas y de una conciencia moral convencional. Sumado a ello, tiene carencias afectivas que las suple con los vínculos que establece con otros niños. Es necesario que el maestro tome en cuenta estas particularidades de conducta y de procesos cognitivos, con el fin de lograr que este estudiante sienta satisfacción y felicidad en el aula.

CONCLUSIONES

Los niños que sufrieron abandono por parte de los padres, tienen tendencia a tener un bajo desempeño escolar en un porcentaje del 0,12% del total de la población de niños, niñas y adolescentes, sin cuidados parentales, según lo muestra Unicef, Argentina y Sennaf en el 2012. Esto como consecuencia de un trastorno de vínculo generado desde el abandono de la madre. Este abandono origina que el niño tenga carencias afectivas, que se refleja en la carencia de estímulos psicomotores. Por eso, estos niños tienen dificultad para relacionarse con otros, interpretar mensajes o realizar operaciones de lógica. Estos niños dependen mucho de la aceptación que sientan de otros niños en un aula.

El niño durante la educación primaria, que comprende desde los seis hasta los doce años, pasa por diversas etapas en su aprendizaje. A los seis años, según Piaget, el niño tiene una fase pre operacional, por lo tanto, empieza a crear un mundo de fantasía hecho a su medida. Sin embargo, Piaget plantea que el niño desde los siete años hasta los doce, empieza a realizar operaciones concretas. Por eso, el niño empieza a valorar lo que puede percibir por los sentidos y actúa por la estimulación de una premiación o castigo. Lawrence Kohlberg estipula que el niño de seis años tiene una conciencia moral llevada por sus propias sensaciones de placer, mientras que a partir de los siete años hasta los doce, realiza acciones para integrar un grupo de niños, por eso su conciencia moral se guía en torno a sus relaciones interpersonales y actúa por estímulos de castigo o premio otorgados por los adultos. El aprendizaje de los niños, durante la primaria, depende de la guía del adulto en cuanto al desarrollo de su pensamiento divergente, en un inicio, y a la formación de su pensamiento convergente, llevado por la lógica, desde los siete hasta los doce años.

Todos los niños que fueron abandonados por sus padres presenta características psicológicas que le impiden desarrollar su proceso cognitivo de igual manera que sus compañeros de aula. Este tipo de niño tiene un trastorno con el vínculo materno, porque no ha recibido los estímulos de caricias y afecto desde la lactancia. Bowlby plantea que este niño no ha intercambiado con la madre las sensaciones de placer o insatisfacción y por lo tanto no hubo una comunicación con ella en el reconocimiento de voces o ruidos. Además, Stanislav plantea que este tipo de niños tiene tendencia a mostrar conductas disruptivas debido a que hay un

problema de autorregulación del sistema nervioso autónomo y en las sustancias noradrenergicas, por lo tanto no desarrolla adecuadamente la atención y tiende a distraerse con facilidad. Sumado a ello, estos niños muestran un alto índice de testosterona por lo que muestran conductas agresivas. Melanie Klein explica que estos niños muestran conductas agresivas porque desean darse a conocer en un grupo y que reemplazan la carencia del vínculo materno con la aceptación en un grupo. El niño abandonado tiende a pedir muestras de cariño de muchas maneras, por eso es agresivo, hiperactivo, exige que lo escuchen y lo atiendan en sus diversas formas de expresar su dolor por verse abandonado, no tolera el rechazo o fracaso y siempre buscará que se le tome en cuenta, pues no desea ser excluido. Zago señala que estos niños no toleran el rechazo debido a que ese les hace recordar el abandono de los padres y lo llegan a contrastar con la muerte. Debido a sus miedos al fracaso y que este los lleve a un rechazo, estos niños prefieren agredir antes de ser agredidos.

Se afirma que los problemas psicológicos y emocionales de los niños abandonados por sus padres repercuten en su proceso de aprendizaje debido a que al no obtener un buen estímulo del vínculo, se ve dañado el desarrollo de su atención, su memoria lingüística, su capacidad de percepción visoespacial y su control de acciones disruptivas. Sobre esto Deutsch explica que estos niños tienden a tener un Diagnóstico Cognoscitivo Acumulativo (DCA) que perjudica su capacidad en la memoria. Esto se debe a que el niño durante los dos primeros años de vida no recibió los estímulos auditivos y visuales de manera adecuada. Sobre el problema de la dislexia muchos autores, entre ellos Cuetos Vega, plantean que también se puede generar debido a un problema emocional. El problema emocional en estos niños es la carencia de afecto materno durante los primeros años, pues no hubo comunicación con la madre y asimilación de palabras, por lo que muchos de ellos podrían tener este trastorno. Además, tienen un alto índice de ser más propensos a presentar disgrafías, ya que no relacionan grafemas de fonemas. A la vez, estos niños tienen más predisposición a padecer el trastorno de discalculia, ya que, la madre no le generó estimular su capacidad visoespacial por medio de figuras de todas las texturas. Por último, estos niños van a presentar rasgos de un trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), porque debido a sus deficiencias en su autorregulación del sistema nervioso, ellos tienden a mostrar conductas disruptivas con la intención de llamar la atención y contar con la simpatía de otros niños.

Los niños abandonados por sus padres siempre tienen una desventaja frente a los niños que han sido criados con la presencia de ellos. Estos niños no van a tener un buen desempeño escolar por las consecuencias en el trastorno de vínculo. Por lo que se recomienda que el docente trabaje con ellos desde las operaciones lógicas y semánticas más sencillas para ir a lo complejo. Además, estos niños tienden a negarse ante el fracaso, entonces todo trabajo académico va a generar una desventaja en ellos, por lo que van a preferir destacar haciendo bromas, chistes o agrediendo a otros antes de sentirse agredidos. El niño no va a tener disposición por el trabajo académico porque sabe que lo puede llevar al fracaso, por eso tienen un miedo que se muestra con la agresividad. El miedo es a ser rechazado por un fracaso, por eso buscarán su mecanismo de defensa en un falso self o falso yo. Por último, el niño que tuvo ausencia de padres a temprana edad, tendrá más deficiencias que el que tuvo esta ausencia luego. Lo único que buscan estos niños es sentirse queridos y amados. Si el adulto le ofrece la seguridad de sentirse querido y aceptado en un grupo, él podrá tener un mejor desempeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, A., Rosselli, M. y Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje*. México D.F.: Manual Moderno.
- Argentina, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y El Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas. (2012). *Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales*. Buenos Aires: UNICEF.
- Baudier – Delay, A. (1989). *Introducción a la psicología del niño*. (Trad. L. Medrano). Barcelona: Herder (Original en francés, 1986).
- Behrman, R., Kliegman, R. y Jenson, H. (2006). *Nelson: Tratado de Pediatría*. (17a. ed.). (Trad. Diorki Servicios). Madrid: Elsevier. (Original en inglés, 2006).
- Bianchi, A. (1972). *Psicología Evolutiva de la infancia*. Buenos Aires: Torquel.
- Bielsa, A., Bassa, N. y Thomas, J. (1981). *Carencia afectiva, hipercinesia, depresión y otras alteraciones en la infancia y la adolescencia*. (2a. ed.) Barcelona: Laertes.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. (3a. ed.). (Trad. G. Ventureira). Barcelona: Gedisa. (Original en inglés, 2005).
- Boujon, Ch. y Qualreau, Ch. (2004). *Atención aprendizaje y rendimiento escolar: Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental*. Madrid: Narcea.
- Bowley, A. y Gardner, L. (2001). *El niño disminuido*. (11a. ed.). (Trad. I. Lozano). México D.F.: Médica Panamericana (Original en inglés, 2001).
- Brueckner, L. y Bond, G. (1980). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. (8a. ed.). (Trad. A. de la Orden). Madrid: Rialp (Original en inglés, 1979).
- Correll, W. (1975). *El aprender*. Barcelona: Herder.
- Crepeau, E., Cohn, E. y Schell, B. (2011). *Terapia ocupacional*. (11a. ed.). (Trad. D. Klajn). Buenos Aires: Médica Panamericana (Original en inglés, 2008).
- Cuetos Vega, F. (2008a). *Psicología de la lectura*. (7a. ed.). Madrid: Wolters Kluwer España. (Colección Educación Infantil y Primaria).
- Cuetos Vega, F. (2009b). *Psicología de la escritura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. (3a. ed.). Madrid: Wolters Kluwer España. (Colección Educación Infantil y Primaria).
- Dallal, E. (1997). *Caminos del desarrollo psicológico*. (Vol. I). México D.F.: Plaza y Valdés.
- España, Asociación Española de Pediatría. (2009). *Manual de lactancia materna: de la teoría a la práctica*. Madrid: Médica Panamericana.

- España, Asociación Española de Lingüística Aplicada. (1983). *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*. Murcia: SGEL- Educación.
- Fernández, A. (2012). *La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. (16a. ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Feldman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (6a. ed.). México. D.F.: McGrawHill.
- Gesell, A., Bates, L., Ilg, L. y Bullis, G. (1984). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. (Sección II). Barcelona: Paidós.
- Gonzáles, A. y Ramos, J. (2006). *La atención y sus alteraciones del cerebro a la conducta*. México D.F.: Manual Moderno
- Guex, G. (1973). *La neurosis del abandono*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1945). *Psicología del desarrollo hoy*. (vol. I). Madrid: McGraw- Hill.
- Jiménez Gonzáles, J. y Ortiz, M. (1999). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Juan Pablo II. (2009). *Familiaris Consortio*. Bogotá : San Pablo.
- Kelly, W. (1982). *Psicología de la educación*. (7a. ed.). Madrid: Morata.
- Klein, S. (1994). *Aprendizaje: Principios y aplicaciones*. (2a. ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Kolb, B. y Wishaw, I. (2009). *Neuropsicología humana*. (5a. ed.). Madrid: Médica Panamericana.
- Lemay, M. (1990). *Tengo problemas con mi madre*. (Trad. E. Mollà). Barcelona: Icaria.(Original en francés, 1979).
- Lorenzo, L. (2011). *Psicología de la atención visual*. Santiago de Compostela: Fondo Editorial de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Martínez, M. (2011). *Trastornos del vínculo en la infancia: separación y privación*. Barcelona: Fondo Editorial de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Molina, M. (2008). *Trastornos del vínculo en la infancia: trastornos reactivos al vínculo*. Barcelona: Fondo Editorial de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muñoz, A. (2007). *Cuando los niños no vienen de París: orientación y recursos para la adopción*. Tarragona: Noufront.
- Paín, S. (2012). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. (30a. ed.) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Powdermaker, F. y Ireland Grimes, L. (1959). *Cómo atender al niño: manual para padres y maestros*. (4a. ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Porot, M. (1968). *La familia y el niño*. (6a. ed.). (Trad. E. Peñas de Ros). Barcelona: Miracle (Original en francés, 1968).

- Prol, G. (1996). *La psicopedagogía clínica como alternativa en la clínica de niños*. Ficha de Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Papalia, D., Wendkops, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. (9a. ed.). México D.F.: McGrawHill.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. (Trad. A. Hernández). Madrid: Morata. (Original en francés, 1969).
- Prada, J. (2004). *Madurez afectiva: concepto de sí y la adhesión en el ministerio sacerdotal*. Bogotá: San Pablo.
- Risueño, A. y Motta, I. (2010). *Transtornos específicos del aprendizaje: Una mirada neuropsicológica*. (4a. ed.) Buenos Aires: Bonum.
- Rendón, M. y Sierra, G. (2007). *De la mano con los niños*. Bogotá: San Pablo.
- Rygaards, N. (2008). *El niño abandonado*. Barcelona: Gedisa.
- Roca, J. et al. (2010). *Cómo estimular el aprendizaje*. Barcelona, España. Editorial Océano.
- Rondal, J. (1999). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: ISEP
- Rodríguez Fernández, D. y Serrano, G. (2000). *Personalidad y conducta de negociación*. (2a. ed.) Madrid: Pirámide.
- Sandler, J y Davidson, R. (1974). *Psicopatología, teoría del aprendizaje, investigación y aplicaciones*. México D.F.: Trillas
- Sharp, M. (1978). *Psicología del aprendizaje infantil*. (Trad. A. de Cardoso). Buenos Aires: Kaplusz. (Original en inglés, 1977).
- Sciotto, E. y Niripil, E. (2014). *Neuroeducación para educadores: El cómo y el porqué de las dificultades de aprendizaje de nuestros niños*. Buenos Aires: Bonum.
- Stanislav, G. (2008). *Psicología transpersonal: Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. (6a. ed.). (Trad. E. Tremps). Barcelona: Kairós. (Original en inglés, 2008).
- Stuart- Hamilton, I. (2002). *La psicología en la niñez*. (3a. ed.). Madrid: Morata.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. y Oja, S. (1997). *Psicología de la educación*. (6ª. ed.) Madrid: McGrawHill.
- Teruel, J. y Latorre, A. (2014). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide (Colección Ojos Solares).
- Vallet, R. (1980). *Niños hiperactivos: Guía para la familia y la escuela*. Madrid: Cincel Kapelusz
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. (9a. ed.). (Trad. L. Pineda) México D.F.: Prentice Hall. (Original en inglés, 2006)

- Zago, R. (2014). *Traumáticas de infancia: Cuando el pasado se torna presente*. (Trad. T. Sampaio). Madrid: Halquin Ibérica. (Original en portugués, 2013).

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

- Alonso, D. y Fuentes, L. (2001). Mecanismos cerebrales del pensamiento matemático. *Revista de neurología*, 50, 39-46. Recuperado el 17 de noviembre del 2008, de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/3306/I060568.pdf>
- Bowlby, J. (1995). *Maternal care and mental health*. (2ª. ed.). (Trad. Organización Mundial de la Salud [OMS]). London: Pinguin Books (Original en inglés, 1994). Recuperado el 18 de agosto del 2005, de <https://books.google.com.ar/books?id=QVAVnwEACAAJ&dq=BOWLBY+MATERNAL+CARE+AND+MENTAL+HEALTH&hl=es-419&sa=X&ei=nO2BVeP1E8W0-AG8xoGACg&ved=0CB4Q6AEwAA>
- Carboni, A. et. al. (2006). Bases neurológicas de las dificultades del aprendizaje. *Revista Neurológica*, 42, 172- 177. Recuperado el 18 de mayo de 2007, de http://www.uma.es/media/files/BASES_NEUROLOGICAS_DE_LAS_DA.pdf
- Carrera, O. (2011). *Apego y anorexia nerviosa: manipulación de las experiencias tempranas en ratas y desempeño en el procedimiento experimental de anorexia basada en la actividad*. Tesis para optar el grado de doctor, Escuela de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad de Santiago de Compostela, La Coruña, España. Recuperado el 15 de abril del 2013, de <http://dspace.usc.es/handle/10347/2298>
- Covington, M y Omelich, C. (1979). ¿Son causales las atribuciones causales?: Un análisis de la trayectoria del modelo cognitivo de la motivación de logro. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 37, pp. 1487 – 1504. Recuperado el 30 de abril del 2009, de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206011.pdf>
- Covington, M. (1984). El motivo de la autoestima. Investigación sobre la motivación en educación. *La motivación en el estudiante*, 1 (4), 10-16. Recuperado el 26 de abril del 2007, de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Cowen, M. (2004). Infancia, abandono y padres en el S. XIX porteño. *Revista memoria argentina de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata*. Recuperada el 23 de marzo del 2006, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3249/pr.3249.pdf

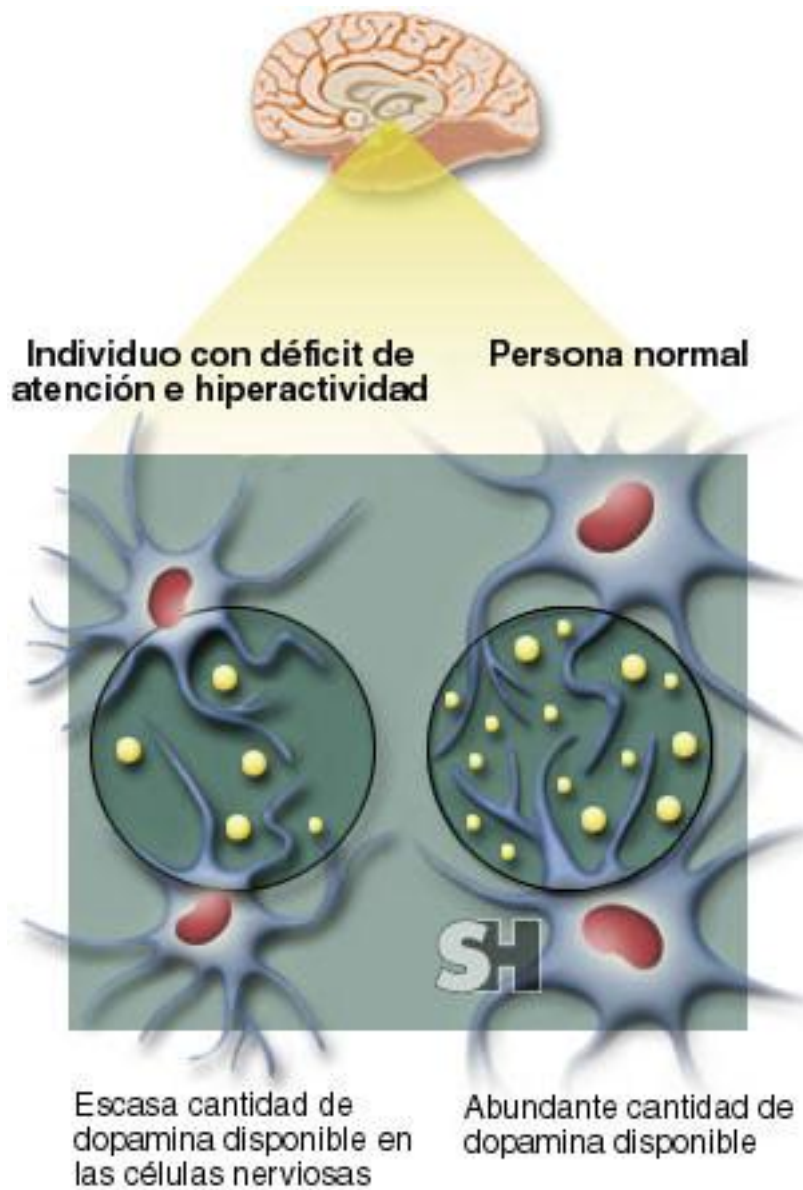
- Hernández, E. (2014). El apego: el vínculo especial madre – hijo. *Revista Infocop*, 67, 7-8. Recuperado el 10 de junio del 2014, de http://www.espaciologopedico.com/articulos/colaboradores.php?Id_autor=172
- Danisilio, S. (2010). *Discalculias: Perspectivas y aspectos neuropsicológicos*. Montevideo: Facultad de Medicina Universidad de la República. Recuperado el 22 de julio de 2010, de <http://www.fnc.org.ar/pdfs/danisilio%20discalculia.pdf>
- Hernández, L. (2012, junio). Carencia afectiva. *Familia Schola*, N 94, 112 – 113. Recuperado el 12 de junio de 2012, de <http://www.familianova-schola.com/files/carencia-afectiva.pdf>
- Lejarraga, H. et al. (1997). Edad de cumplimiento de pautas de desarrollo en niños argentinos sanos menores de seis años. *Revista Social*, 36, 21- 32. Recuperado el 13 de agosto del 2006, <http://www.ops.org.bo/textocompleto/rnsbp97360104sup.pdf>
- Maidagan, M. (1995). *Intervención temprana en una sala de neonatología*. Buenos Aires: Fundación del Centro de Desarrollo Infantil. Recuperado el 9 de junio del 2010 de <http://www.ceciliamaidagan.com.ar/impacto.htm>
- Pareja, M. (1984). *Investigación sobre las causas psicosociológicas del abandono infantil*. Tesis para optar el grado de Magíster, Mención: Psicología de la intervención social, Escuela de Post-Grado, Facultad de Psicología, Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado el 8 de setiembre del 2010, de <http://www.eqdpsicologos.com/componentes/documento/616651PB.pdf>
- Rodríguez, J. (2012, mayo) Separarse de los padres: causa de ansiedad en los niños. *Eroski Consumer*. Recuperado el 11 de enero del 2014, de www.consumer.es/web/es/bebe/bebes/6-meses-1-ano/2012/05/21/20956.php
- Santana, R. (2006). *El cerebro, la conducta y aprendizaje: neuropsicología para padres y maestros*. San José: EUNED. Recuperado el 23 de febrero del 2009, de <https://books.google.com.ar/books?id=YEiCQXgG2MUC&pg=PR6&dq=Santana+r+el+cerebro+la+conducta&hl=es419&sa=X&ei=2wGCVdHXAsXwoATCn6vgCg&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=Santana%20r%20el%20cerebro%20la%20conducta&f=false>
- Stierlin, H. (1979). *Psicoanálisis y terapia de la familia*. (Trad. P.Madrigal) Barcelona: Icaria (Original en alemán, 1979). Recuperado el 20 de noviembre del 2010, de <https://books.google.com.ar/books?id=6aGq2wURNVYC&pg=PA263&dq=stierlin,+h+psicoanalisis+y+terapia+de+la+familia&hl=es419&sa=X&ei=tf6BVfrkAsXdoATT3oGQDA&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=stierlin%20h%20psicoanalisis%20y%20terapia%20de%20la%20familia&f=false>

- Serrat, J. et al. (2010). Bases neuronales del procesamiento numérico y del cálculo. *Revista de Neurología*, 50, 39- 46. Recuperado el 30 de junio del 2013, de <http://www.neurologia.com/pdf/web/5001/bd010039.pdf>
- Winnicott, D. (1993). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Barcelona: Paidós. Recuperado el 11 de diciembre del 2013, de <https://books.google.com.ar/books?id=mKQHAAAACAAJ&dq=winnicott+los+procesos+de+maduracion&hl=es-419&sa=X&ei=UgOCVeagNlvi-QHV34CYCw&ved=0CBwQ6AEwA>

ANEXOS

Anexo 1

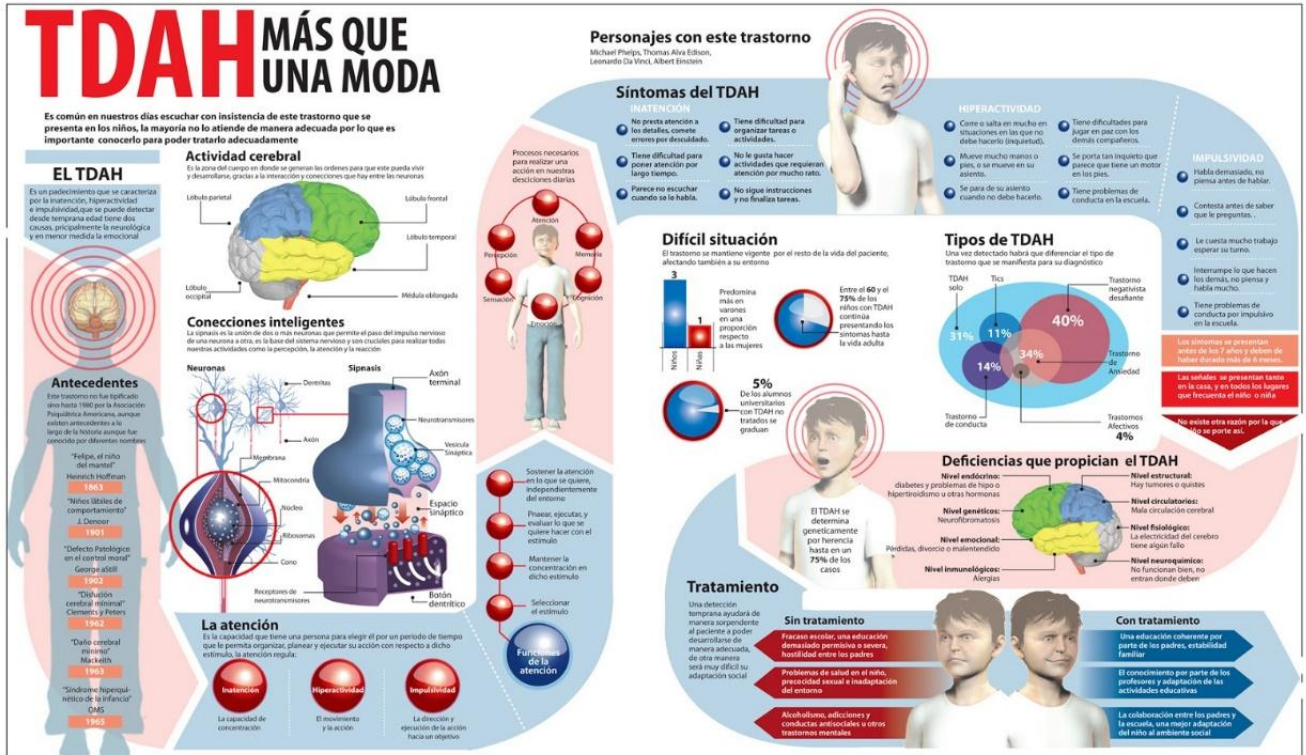
La dopamina en el cerebro de con déficit de atención con una persona que carece de ello



La dopamina. Teresis, blogspot.com.ar., *TDAH*, 2010. Recuperado de <http://teresis.blogspot.com.ar/2010/09/la-dopamina.html>

Anexo 2

Infografía sobre el TDAH



Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Rehabilitacióneducativa.blogspot, por *Rehabilitación Educativa*, 2013. Recuperado de <http://rehabilitacioneducativa.blogspot.com.ar/2013/04/trastorno-por-deficit-de-atencion-e.html>

Anexo 3

Niñas en un hospicio de Buenos Aires en el siglo XIX



Niñas en el Asilo de Huérfanas de Buenos Aires, fines del siglo XIX. Wikipedia, 2008. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Orfandad>

Anexo 4

Ciclo del apego



Importancia de la crianza con apego. Interesante de Ari Cota en Pinterest, 2014. Recuperado de

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/a4/d0/a1/a4d0a10542c7391cd30feb4fc077539f.jpg>


Anexo 5

8 Principios Básicos de la Crianza con Apego



CRIANZA CON APEGO:
8 PRINCIPIOS BÁSICOS

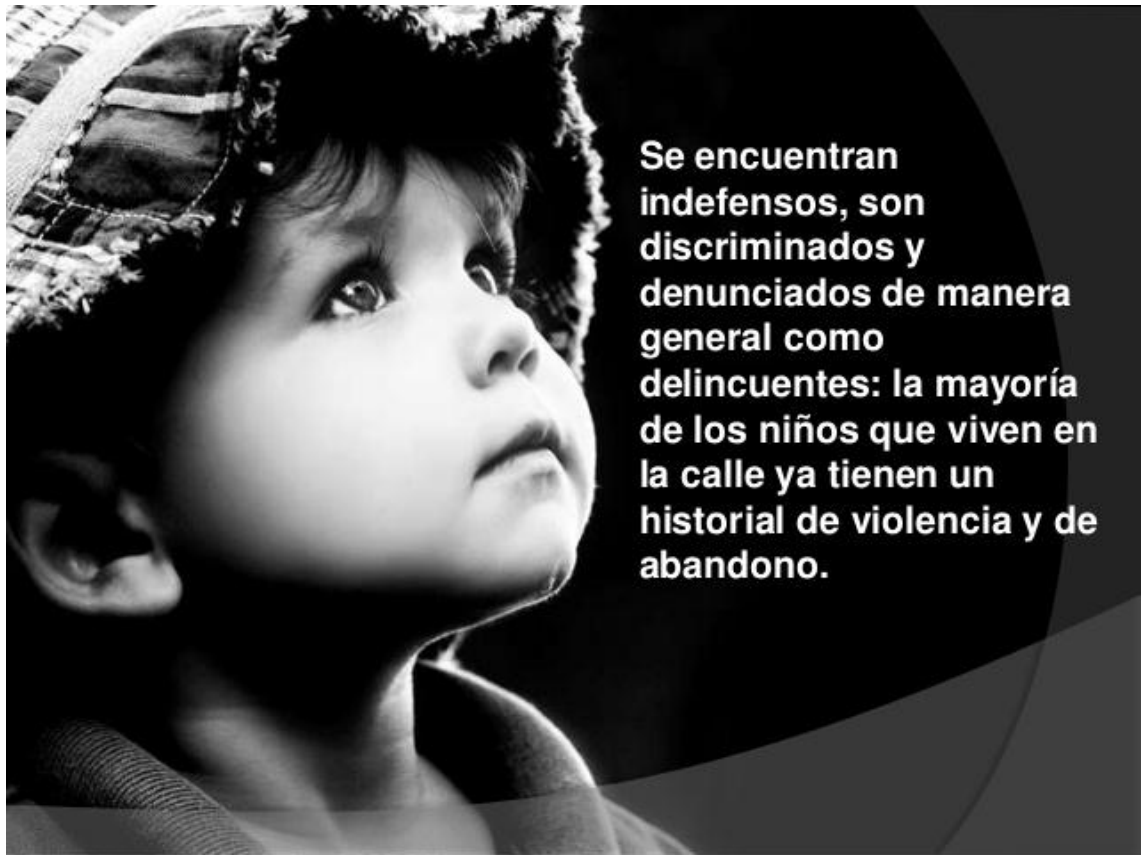
- 1- Lazos afectivos desde el nacimiento
- 2- Lactancia materna
- 3- Llevar al bebé encima (porteo)
- 4- Dormir cerca del bebé (colecho)
- 5- Confianza en el valor del llanto del bebé como lenguaje
- 6- Tener cuidado con los adiestramientos
- 7- Mantener un equilibrio
- 8- Participación de ambos padres en la crianza


popalula

Crianza con apego. Educrea de Popalula en Pinterest, 2014. Recuperado de <https://www.pinterest.com/pin/395542779747945683/>

Anexo 6

Situación de los niños en abandono.



El abandono infantil. El abandono diapositivas en slideshare, 2013. Recuperado por <http://es.slideshare.net/milena1016/el-abandono-diapositivas-23683326>