

Tema 4 Psicología evolutiva: el concepto de desarrollo. Desajustes psicológicos y trastornos de la infancia y adolescencia: características especiales de los trastornos de la infancia y la adolescencia.

TEMARIO PSICOLOGO DIPUTACION DE ALMERIA 2018

[HTTPS://TELEOPOSICIONES.ES](https://teleoposiciones.es)



1 FUNDAMENTOS Y PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

1.1 LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA COMO OBJETO DE ESTUDIO

El ser humano es un animal social y no puede vivir sin sociedad. Debe, en gran medida, sus grandes logros adaptativos como especie a la capacidad de cooperación de sus miembros entre sí.

El hombre vive en un medio que ha sido construido por innumerables generaciones anteriores en su lucha por la existencia. Progresivamente se han ido desarrollando conocimientos, creencias, valores e instrumentos que configuran lo que los antropólogos han denominado cultura. Esta cultura es transmitida de generación en generación a través de los símbolos y, particularmente, del lenguaje.

Para entender al ser humano necesitamos conocer cómo han sido los procesos de humanización desde la perspectiva filogenética y cómo son los procesos de humanización que se producen desde el nacimiento hasta el ser adulto. Esta perspectiva ontogenética es precisamente de lo que se ocupa la Psicología evolutiva. La formación de las conductas y las funciones adultas.

El objeto de estudio de esta disciplina es el estudio de los procesos de cambio comportamental a lo largo del transcurso del tiempo. Cuando hablamos de Psicología evolutiva hacemos referencia al estudio de la evolución y los cambios psicológicos que ocurren a lo largo de la vida humana en todo su ciclo vital:

Las ideas centrales que se manejan en el intento de aproximación al objeto de estudio son cuatro: cambio conductual, proceso, dimensión temporal, ciclo vital.

El interés por el cambio nos lleva a expresar las diferencias y similitudes de la conducta en distintos modelos temporales, ya que lo propio de la psicología evolutiva es la descripción y explicación del proceso mismo del cambio.

La dimensión temporal cobra gran importancia cuando pretendemos estudiar el desarrollo, ya que cualquier desarrollo necesita tiempo para su manifestación. Es la edad la dimensión temporal más usada en psicología, pero no la única posible. Por ejemplo:

- ✓ **Piaget** se preocupa por la evolución filogenética, que hace referencia a la historia evolutiva de la especie. Este factor se recoge en la información genética de cada individuo, a través de la cual se transmiten de generación en generación los logros adaptativos de la especie y, por tanto, las características generales de la misma.
- ✓ **Vigotsky** se preocupa de la evolución ontogénica, que se refiere a las circunstancias a través de las cuales el factor (filo)genético es modulado por el medio ambiente interno y externo desde el momento en que comienza su vida; abarca, por tanto, el periodo que va desde la concepción hasta la muerte del individuo. Se refiere, en definitiva, a la evolución sociocultural.

El desarrollo es continuo, sucede a lo largo de toda la vida. El desarrollo es direccional, esto es, avanza hacia una complejidad cada vez mayor. Todos los logros del desarrollo son el resultado de la interacción de los diversos aspectos. Todo elemento del desarrollo, ya sea físico, cognitivo o social, depende de todos los demás.

Uno de los aspectos determinantes del ser humano es el tener una infancia prolongada, durante la cual gracias a la inmadurez del niño y la plasticidad que posee se abren inmensas posibilidades de aprendizaje. El ser humano tiene que aprenderlo casi todo, ya que nace con un repertorio de conductas muy pequeño

y esto es una de nuestras grandes ventajas como especie, ya que nos permite una mayor capacidad de adaptación a situaciones cambiantes.

La plasticidad e interacción entre el sujeto y el medio permite el surgimiento de una gran gama de diferencias individuales. Cada vida está sometida a cambios individuales en un contexto social, cultural e histórico específico, lo cual determina la individualidad del ser humano.

1.2 LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA EN EL CONJUNTO DE LA PSICOLOGÍA

El estudio de los cambios psicológicos que ocurren a lo largo de la vida humana ha estado sometido a constantes procesos de modificación en las últimas décadas. En la actualidad se puede decir que en la psicología evolutiva se tratan la mayor parte de los campos de estudio de la psicología. La peculiaridad que presenta esta disciplina es que este estudio lo realiza desde la perspectiva del desarrollo.

Aunque el estudio de la psicología evolutiva lleve a los investigadores a la necesidad de especializarse en determinadas áreas, si pretendemos comprender el desarrollo psicológico debemos atender tanto a los aspectos cognitivos, como a los sociales y afectivos del mismo. La necesidad de estudiarlos conjuntamente está determinada por el hecho de que estos aspectos están afectando continuamente al desarrollo.

1.3 INFLUENCIAS SOBRE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA DE OTRAS DISCIPLINAS

La psicología evolutiva ha estado y está constantemente relacionada con otras ciencias que han tenido una gran influencia en su formación. La relación de la biología y la sociología con la psicología evolutiva ha sido tradicionalmente considerada. La biología juega un papel esencial en la evolución del ser humano, pero esta evolución se realiza en un entorno social que es necesario considerar para explicarla. La Psicología evolutiva aparece como una disciplina que puede abordarse desde distintas perspectivas según los aspectos que consideremos centrales en su descripción:

- ✓ **PSICOANÁLISIS.** Esta disciplina no es propiamente evolutiva, pero ha tenido gran repercusión en la conceptualización de la psicología del desarrollo durante una época.

La posición psicoanalítica ortodoxa mantiene que el hombre es esencialmente biológico, que ha evolucionado gradualmente hasta convertirse en una especie dotada de consciencia y de capacidad de razonar, cualidades éstas que quedan superpuestas sobre tendencias primitivas e inconscientes, compartidas con los animales inferiores.

La teoría **freudiana** muestra cierta teoría del desarrollo, pero su acercamiento al desarrollo se produce no por su interés como objeto de estudio en sí mismo, sino como un medio para explicar las patologías que se detectan en la conducta del adulto.

En posiciones posteriores a Freud aparece una orientación evolutiva más clara. A partir de la formulación de las distintas instancias de la personalidad (ello, yo y superyo) surge la corriente conocida como «Psicoanálisis del Yo». **Ana Freud**, desde la perspectiva de la psicología evolutiva, entiende el desarrollo en un contexto amplio en el que no sólo se tienen en cuenta factores inherentes al sujeto, sino también el mundo exterior, el niño deberá conciliar ambos tipos de experiencias.

Erikson, introduciendo un mayor número de innovaciones a la teoría freudiana, analiza el desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad a la que se adapta. Erikson desarrolla una teoría de estadios que se extiende a la totalidad del ciclo vital, en los cuales integra los factores madurativos, afectivos, cognitivos y sociales.

Spitz, Winnicott y Bowlby se centran en el desarrollo afectivo del niño y analizan los efectos de la privación afectiva en el desarrollo del ser humano. Para que el desarrollo afectivo no presente carencias es necesario que el niño establezca los vínculos afectivos que le aportan una base de seguridad sobre la que elaborar las distintas relaciones a lo largo de su vida.

- ✓ **LA ETOLOGÍA.** Surge y se desarrolla a partir de los inicios del siglo XX (**Lorenz y Tinbergen**). El planteamiento etológico concede una gran importancia a la interacción entre el organismo y el medio. Considera que la conducta de un organismo es el resultado de la adaptación de éste a su medio natural (clara influencia de la teoría de **Darwin**). La etología puede definirse a grandes rasgos como el estudio biológico de la conducta de los animales.

Al pretender estudiar las conductas en los ambientes que se producen, la etología, a lo largo de su evolución, ha recobrado y renovado técnicas de observación que han tenido una gran repercusión en la psicología evolutiva y ha contribuido a la divulgación de conceptos tan importantes en la investigación actual como el de validez ecológica; este concepto hace referencia a la semejanza entre las condiciones de la investigación y las condiciones naturales en las que se produce el fenómeno estudiado. La aportación metodológica es uno de los mayores méritos que se les reconoce a las teorías etológicas.

- ✓ **LA ECOLOGÍA.** El término ecología ha sido adoptado de la ciencia biológica en donde se emplea para hacer referencia al hábitat de una planta o de un animal y, de la misma forma, a la estructura biológica, función y características como población de esa planta o animal.

En Psicología la ecología se orienta a la descripción de la gama de situaciones en que las personas intervienen, el papel que juegan en las dificultades que se encuentran y las consecuencias de éstas. Desde una perspectiva evolutiva, se presenta al hombre como un ser total sobre el que actúan muchas influencias de una forma interactiva.

La Psicología ecológica estudia la conducta humana tal como se produce en sus contextos naturales, así como las relaciones entre conducta y entorno, con objeto de producir descripciones detalladas que permitan un análisis cuantitativo.

- ✓ **LA ANTROPOLOGÍA.** No se puede negar la influencia que la antropología está teniendo en la psicología evolutiva. En la actualidad se aprecia el aumento de la utilización de métodos etnográficos, procedentes del campo de la antropología.

La etnografía se centra en la observación participante de una sociedad o cultura a través de un ciclo completo de sucesos que ocurren regularmente. El etnógrafo se plantea su estudio de una manera global para ir focalizándose progresivamente en los aspectos más concretos.

Hay que resaltar la importancia de considerar la Psicología evolutiva desde una perspectiva multidisciplinar. La Psicología evolutiva está influida desde su inicio y durante sus distintas fases de desarrollo por diversas disciplinas que han ido contribuyendo a la riqueza que presenta en la actualidad, tanto desde sus aproximaciones teóricas como metodológicas.

1.4 TRES PRESUPUESTOS: RACIONALISMO, EMPIRISMO Y CONSTRUCTIVISMO

La **epistemología** es una rama de la filosofía interesada en la naturaleza y origen del conocimiento, su objetivo es establecer una teoría del conocimiento que sirva de fundamento a la propia creación científica. Las tres tradiciones epistemológicas que más influencia han tenido en la Psicología en general y en la Psicología evolutiva en particular son:

- ✓ **EL RACIONALISMO.** El origen del racionalismo se atribuye a la filosofía de **Platón**, quién postulaba que todo lo que conocemos está ya en nuestra mente al nacer, y lo que llamamos aprendizaje no sería más que la actualización de ese conocimiento, haciéndolo consciente mediante el desenvolvimiento lógico de la razón.

Dentro de la psicología evolutiva las ideas racionalistas han tenido una expresión particularmente significativa, dado que constituyen el fundamento que subyace a todos los planteamientos «innatistas», ya que esta perspectiva considera que tanto el desarrollo físico como el desarrollo psicológico son esencialmente **procesos de crecimiento o maduración de estructuras innatas**, es decir, de estructuras ya prefiguradas genéticamente.

En la psicología evolutiva contemporánea las ideas racionalistas han encontrado su mejor asiento en el área del lenguaje y el desarrollo lingüístico. En este ámbito sobresale la figura de **Noam Chomsky**, padre de la llamada «gramática generativa» que defiende que la competencia lingüística humana debe provenir de conocimiento esencialmente innato; según su tesis fundamental, este conocimiento recogería la estructura común («gramática universal») de los lenguajes humanos potenciales, a partir de la cual el niño es capaz de «reconocer» cualquier lengua particular a la que se vea expuesto.

- ✓ **EL EMPIRISMO.** El movimiento antagónico al racionalismo es el empirismo, iniciado por **Aristóteles**. El empirismo se ha traducido en lo que conocemos como asociacionismo que es el mecanismo por el que la razón impone forma a los datos de los sentidos a fin de crear conocimiento. Este conocimiento, los conceptos abstraídos de la experiencia no serían más que la representación mental de las asociaciones observadas en el mundo externo, que constituirían, por tanto, la base del aprendizaje y de la memoria.

Desde el “asociacionismo mentalista” se pasaría al “asociacionismo conductista”, el cual no sólo ignora la mente sino que la rechaza como objetivo científico, centrándose exclusivamente en las bases objetivas del aprendizaje conductual. El conductismo fue generando un creciente descontento que desembocaría en un nuevo movimiento: el cognitivismo, que asumiendo un nuevo asociacionismo más abierto, supone para la Psicología la recuperación del “lo mental” como estudio objeto de estudio científico.

- ✓ **EL CONSTRUCTIVISMO.** En un intento deliberado por resolver el antagonismo entre empirismo y racionalismo, **Kant** admite las dos fuentes de conocimiento: la innata, que le da “forma” y la de la experiencia, que proporciona el “contenido”; y las combina y relaciona mediante un argumento aparentemente sencillo: es la propia mente humana la que construye el mundo que conocemos. Y para ello son necesarios los dos tipos de componentes: las categorías lógicas “a priori”, que son universales, intersubjetivas y los conceptos empíricos, que provienen de la experiencia sensorial particular.

Pese a que este planteamiento puede parecer poco novedoso, contiene dos aspectos fundamentales y propios, que constituyen la esencia constructivista: las categorías «a priori» se refieren a verdades lógicas necesarias, es decir, de carácter puramente formal (cantidad,

cualidad, ...) y por tanto no suponen como tales ningún conocimiento del mundo. Esto lo diferencia de los racionalistas. Pero al mismo tiempo hay una diferencia fundamental con los asociacionistas: los dos conceptos empíricos no son simples abstracciones a partir de la experiencia, sino que deben ser siempre «construidos» a partir de los «esquemas» disponibles, esto es, a partir de las construcciones que la experiencia previa ya ha proporcionado.

Donde se ha plasmado de una manera más influyente la nueva perspectiva constructivista ha sido en las teorías sobre el desarrollo, especialmente a partir de la atribución de un papel activo al sujeto. Entre estas teorías están las de **Piaget** y **Vygotski**: el primero desde un enfoque predominantemente individual, mientras que el segundo con una perspectiva declaradamente social y contextual.

1.5 PERSPECTIVA HISTORICA

La historia de la psicología evolutiva no ha sido completamente paralela ni a la de la psicología general ni a otras ramas de la psicología, debido a ciertas peculiaridades propias:

En primer lugar, aunque comparte los orígenes filosóficos de la psicología, la psicología del desarrollo tiene también otras fuentes importantes que se inscriben dentro de motivaciones más aplicadas: la «pedagógica» - el estudio del niño con fines educativos - y la «clínica» - interés por facilitar el desarrollo normal y corregir sus desvíos.

La segunda diferencia es más importante, si cabe, ya que atañe a un importante condicionante metodológico: dado que los más pequeños no pueden estudiarse a través de métodos introspectivos - por sus requerimientos verbales y capacidad de autoobservación - , la psicología evolutiva tuvo que basarse en los métodos indirectos de la «observación y la inferencia», considerados por entonces poco científicos. Paralelamente a la diferencia de los «métodos» existe también una gran diferencia en cuanto a los «contenidos» de la investigación: mientras que la primera psicología experimental sólo se interesaba por los procesos mentales simples (sensaciones, imágenes...), la primera psicología del desarrollo se ocupó directamente de los procesos superiores, como el lenguaje y el conocimiento.

En los siguientes apartados se repasa esta historia principalmente desde la referencia a los métodos empleados en la investigación evolutiva:

✓ **La observación sistemática y la constitución de la psicología evolutiva como ciencia empírica.**

Es a finales del siglo XIII cuando comienza un interés real por conocer científicamente el desarrollo del niño. **Tiedemann** inaugura este primer periodo publicando en 1787 una obra con las observaciones realizadas sobre el desarrollo de su hijo en sus tres primeros años. Al indudable interés teórico del estudio hay que añadir el gran mérito que posee desde el punto de vista metodológico: observaciones sistemáticas, precisas en cuanto a las edades asociadas y relevantes en cuanto a los contenidos.

El trabajo de Tiedemann no tuvo, sin embargo, mayor trascendencia en su momento, y tuvo que esperar al clima propicio que se instaló en Europa a tenor de las teorías de Darwin. Entre los continuadores de estos estudios destaca **Preyer** cuya publicación, en 1882, «El alma del niño» está considerada como el primer manual de psicología evolutiva, considerándose a este autor como el iniciador de la disciplina como ciencia empírica.

✓ **Los estudios estadísticos y el primer constructivismo sobre el desarrollo cognitivo.**

Stanley Hall es considerado como otro de los fundadores de la psicología evolutiva, dado que se convirtió en promotor de todo un movimiento de investigación de la infancia, con el objetivo de obtener patrones normativos sobre la mente y el conocimiento de los niños. Introdujo en EEUU el método de los cuestionarios, mejorando su aplicación y los procedimientos estadísticos de análisis y presentación de los datos obtenidos.

Pero el desarrollo de la psicología evolutiva necesitaba un avance cualitativo desde el punto de vista teórico que permitiera superar el enfoque meramente descriptivista y normativo. Un paso decisivo en esta dirección vendría de la mano de **Baldwin**, cuya aportación conceptual supone la emergencia del punto de vista «constructivista» sobre el desarrollo. El autor desarrolla un sistema teórico que constituye un intento deliberado por coordinar los distintos ámbitos de estudio relevantes a la psicología evolutiva.

✓ **El surgimiento de las grandes teorías y la convergencia con la investigación experimental.**

A principios del siglo XX se producen varios acontecimientos importantes que influirán en el desarrollo de la disciplina, si bien se ubican en otros ámbitos: el educativo y el psiquiátrico. Así, es destacable cómo a partir del movimiento psicoanalítico fundado por **Freud**, comienza a valorarse la posible incidencia de las experiencias tempranas en el desarrollo subsiguiente. Por otro lado, las crecientes preocupaciones pedagógicas por la escolarización y la mejora de la educación de los niños propiciaron la recuperación por el interés por su desarrollo psicológico.

En América surgía el «conductismo», fundado por **J. B. Watson** como una ruptura esencial con la psicología mentalista anterior, promoviendo un acercamiento netamente experimental al estudio de la conducta. En este nuevo marco teórico y de investigación no sólo se desestimaba la influencia de la herencia en el desarrollo, sino que se atribuía un papel decisivo al ambiente, interesando por tanto el aprendizaje y no la maduración.

En Europa, mientras tanto, surgía otra de las grandes perspectivas teóricas de la psicología, la teoría de la **Gestalt** que, como el conductismo, no supuso tampoco una aportación específica significativa a la psicología infantil y evolutiva.

✓ **Emergencia del enfoque cognitivo**

Hacia 1960 tuvo lugar la gran expansión de la psicología evolutiva dentro de la «revolución cognitiva» que está teniendo lugar entonces y que afecta a toda la psicología. Se aplica de un modo generalizado el método experimental. Se ensayaron nuevas técnicas como las de habituación o preferencia, y nuevos indicadores como la fijación de la mirada, etc.

Desde el punto de vista teórico, el cambio de mayor repercusión en este último periodo se refiere a la emergencia del «movimiento cognitivista» a mediados de los cincuenta y que, frente al conductivismo, supone la rehabilitación del estudio científico de lo mental. En la actualidad ha adquirido ya las dimensiones de toda una ciencia, la moderna «ciencia cognitiva», que dentro de un gran esfuerzo interdisciplinar trata de integrar trabajos de filosofía, psicología, lingüística, antropología, inteligencia artificial, y neurociencia.

1.6 LAS DUALIDADES INEVITABLES

Cuando se intenta explicar el desarrollo humano surgen un conjunto de dificultades derivadas del enfoque que se de al estudio. Por ejemplo, qué debemos primar a la hora de caracterizar la evolución individual, el comportamiento afectivo, emocional y social o, por el contrario, el cognitivo o intelectual. Otro ejemplo, cuál de estas afirmaciones se acerca más a la verdad: el aprendizaje fomenta el desarrollo e incluso lo acelera, o el desarrollo permite y es motor del aprendizaje. Una salida al dilema sería tener en consideración los polos de la disyunción, el problema en este caso es de integración: cómo lograr una síntesis y no una mera suma o agregación de las distintas partes.

✓ **Individuo-Sociedad**

Cuando tratamos de entender el desarrollo humano nuestro punto de mira, indudablemente, es el de personas concretas. Lo que ocurre es que si nos olvidamos de que desarrollo se produce, obligatoriamente, en el marco de un contexto social podemos incurrir en una suerte de reduccionismo de carácter individualista.

Cada persona pertenece a una generación específica (tiempo generacional), esta inmersa en una determinada cultura (tiempo sociológico) y cada generación, en su conjunto, está en deuda con un particular período histórico (tiempo histórico). Es un mito pseudocientífico pretender estudiar al individuo aislado de todas estas influencias. El individuo aislado es una ficción.

✓ **Aprendizaje-Genes**

El término «heredabilidad» es una medida estadística de la contribución genética a las diferencias individuales. La heredabilidad nos dice en qué proporción las diferencias individuales en el seno de una población (la varianza) han de adscribirse a los genes. Al afirmar que un carácter presenta una heredabilidad del 50% indicamos que la mitad de la varianza en dicho rasgo está ligada a los genes.

Ahora bien, una cosa es la influencia de los genes en la explicación de las diferencias individuales y otra, muy distinta, la afirmación del carácter innato de las capacidades psicológicas. Habría dos tipos de innatismo:

- a) Un innatismo modular que considera que las estructuras psicológicas son consecuencia de módulos innatos, módulos encapsulados.
- b) Otro innatismo del estado inicial, según el cual el niño está dotado innatamente con un juego de representaciones de entradas particulares con una serie de reglas que operan sobre esas representaciones. En este caso no habría encapsulamiento ni impenetrabilidad: las estructuras iniciales serían revisables a partir de nuevos resultados.

La conducta humana no es una suma de una parte genérica y de otra ambiental. Más bien es la resultante de una compleja interacción entre múltiples factores. Somos seres con una dimensión biológica y con otra cultural, sin olvidarnos que todo ello está impregnado de historia. Fuera de la comprensión histórica el ser humano se nos aparece como un mero conglomerado de mecanismos más o menos biológicos o culturales sin entidad ni consistencia alguna. El desarrollo humano no puede ser comprendido al margen de su dimensión histórica.

✓ **Afecto y Cognición**

La vida es una sucesión continua de cambios: neurofisiológicos, intelectuales, afectivos o sociales. Como se ve, algunos son endógenos, nos sobrevienen y no tenemos poder sobre ellos. Otros son exógenos y, a veces, tampoco está en nuestra mano provocarlos o modificarlos. Entre unos y otros, con unos y otros, el individuo debe forjar su biografía, debe integrar todos estos cambios en un todo coherente, en un proyecto vital capaz de englobar las distintas dimensiones del desarrollo y de dotar de sentido la propia vida.

✓ **Desarrollo-Aprendizaje**

El desarrollo humano se da dentro de situaciones concretas, envuelto en la vida práctica, material, ordinaria, con continuos intercambios interpersonales, cara a cara... Hay distintos modelos sobre el modo en que se produce el desarrollo:

- a) Modelos ontogenéticos: se considera que hay una secuencia evolutiva invariante y universal que afecta a todas las personas. Estos modelos no consideran los logros cognitivos excepcionales.
- b) Modelos sociogenéticos: se predicen numerosas secuencias evolutivas según la cultura, el sexo o la clase social. Es un modelo relativista porque no concibe unas pautas universales de desarrollo.
- c) Modelos no deterministas: las circunstancias biológicas y sociales influyen pero no determinan de un modo absoluto el contenido del desarrollo. Queda un margen considerable para el azar y para el desarrollo de capacidades extraordinarias en sujetos excepcionales.

Independientemente del modelo de desarrollo todos tienen en común una misma orientación: no intentan tan sólo proporcionar una visión de las representaciones y reglas que constituyen nuestro conocimiento adulto del mundo, sino que se centran en el proceso dinámico por el cual se transforman estas reglas y representaciones desde el mismo momento del nacimiento. Hay tres rasgos distintivos de la especie humana que la hacen distinta de todas las demás:

- a) Cada individuo atraviesa una larga inmadurez protegida
- b) Nuestra conducta exhibe una plasticidad inusual en el reino de la naturaleza
- c) Disponemos de una enorme habilidad para adaptarnos a una gran variedad de ambientes, por lo que, por una parte, no estamos limitados a vivir en uno determinado y, por otra, podemos crear nuevos hábitat que no estaban dados de antemano.

El debate está en si el desarrollo es un proceso natural, esté éste promovido por un mero proceso maduracional o por la acción constructiva del niño o, si por el contrario, es el resultado de múltiples aprendizajes. En definitiva, si es el desarrollo quién promueve el aprendizaje (**Piaget**) o si es el aprendizaje quién promueve el desarrollo. **Vygotski** es de la opinión que se da una interacción entre ambas posturas y que por lo tanto ésta es una falsa disyunción.

2 LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO: TEORIA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget sigue siendo la figura más relevante que existe en el panorama del desarrollo cognitivo. A pesar de las numerosas críticas que ha recibido su teoría y de los cambios que se han producido en las últimas décadas, su explicación acerca del desarrollo del pensamiento sigue siendo la más completa y estructurada que nunca se haya formulado en esta disciplina.

Jean Piaget nació en 1896 en la ciudad suiza de Neuchâtel, hijo de un respetado historiador y de una mujer excéntrica que dificultaba la normalidad de la vida familiar. Fue el mayor de tres hermanos y el único varón. A los diez años trabajaba como ayudante del director del Museo de Historia Natural de su ciudad, donde se especializó en los moluscos. A los quince años entró a formar parte de la Sociedad de Ciencias Naturales y empezó a establecer contacto con algunos de los científicos más relevantes de la época en Suiza. Realizó numerosas publicaciones sobre los moluscos y a partir de conocer al filósofo **Henry Bergson** derivó parte de su actividad hacia la filosofía.

Terminados sus estudios universitarios de Ciencias Naturales se trasladó a París donde trabajó dos años en el laboratorio de **Binet**, al tiempo que siguió estudiando en la Sorbona lógica y filosofía de la ciencia. Binet tenía como misión estandarizar los tests de razonamiento de **Burt** en una muestra de niños franceses. Al pasar estas pruebas, Piaget se interesó sobre todo por los errores que cometían los niños, es decir, le llamaron la atención los impedimentos cognitivos que tenían los niños para resolver determinadas tareas aparentemente simples para los adultos. A partir de entonces, Piaget se dedicó a estudiar el desarrollo del pensamiento desde el nacimiento hasta la edad adulta.

2.1 PRINCIPALES CONCEPTOS DE LA TEORIA DE PIAGETIANA

La influencia de las preocupaciones propias de la biología se manifiesta en la teoría de Piaget sobre el conocimiento. Las teorías biológicas tienen como objetivo explicar la existencia de las diversas formas orgánicas y su adaptación al medio, mientras que el objetivo de las teorías epistemológicas es explicar cómo se adaptan las formas de pensamiento a la realidad. Piaget encontró una estrecha relación entre estas dos ramas del conocimiento e intentó unirlos en un marco teórico común que denominó **epistemología genética**, cuyo objetivo principal era estudiar el desarrollo del conocimiento (epistemología) desde su propia génesis. El término «genético» se refiere aquí al origen y formación del conocimiento, a su génesis, y no a los principios biológicos que puedan regular el conocimiento.

La propuesta teórica elaborada por Piaget tiene, como una de sus principales aportaciones, el reconocimiento del carácter activo del sujeto en la elaboración de su propio conocimiento. El organismo interactúa con el medio y gracias a las acciones que realiza sobre él puede conocerlo. A través de la acción se conectan las formas biológicas (los organismos) y las epistemológicas (el conocimiento). Para que un organismo se desarrolle intelectualmente necesita construir y reelaborar la información que capta del medio, de forma que el conocimiento nunca estaría compuesto por asociaciones simples de entre elementos, ni por repeticiones y copias idénticas de lo que se percibe a través de los sentidos. Esta postura epistemológica, en la que el conocimiento del mundo depende de cómo el sujeto interiorice y elabore la información que recibe, ha dado lugar a un enfoque ya clásico dentro de las explicaciones sobre el desarrollo humano denominado **constructivismo**.

2.1.1 LOS FACTORES DEL DESARROLLO

El constructivismo constituye una posición intermedia entre el innatismo y el empirismo. Por ello, aunque pone el énfasis en la acción del propio sujeto, intenta conciliar los elementos básicos de cada una de las posturas en una compleja teoría del desarrollo que postula la existencia de factores innatos y

del medio y, sobre todo, de un elemento de coordinación. Según la teoría piagetiana existen cuatro factores que posibilitan y explican la adquisición del conocimiento:

- ✓ **Maduración**, que se refiere a la herencia genética, a los aspectos biológicos que condicionan nuestro conocimiento y desarrollo.
- ✓ **Interacción con el mundo físico e Interacción social**. A partir de la anterior estructura heredada, el sujeto comienza a realizar acciones sobre el mundo físico y social. A través de estos dos tipos de interacción se pone de manifiesto el peso de la acción como motor del desarrollo, es decir, las acciones que el sujeto realiza sobre el medio físico y las acciones que lleva a cabo con los demás, se convierten en factores fundamentales en la explicación del conocimiento.
- ✓ **Equilibración**. Aunque la tendencia natural del organismo es el equilibrio, la interacción con el medio provoca en el organismo una serie de desequilibrios. Para resolver los desequilibrios y lograr la adaptación, Piaget postula la existencia de un cuarto mecanismo denominado equilibración que coordina el resto de los factores. La equilibración supone un elemento de auto-regulación del propio sujeto que tiende a dotar a todo el sistema del equilibrio necesario para lograr la adaptación.

2.1.2 LOS MECANISMOS DEL DESARROLLO

A pesar del énfasis que la teoría piagetiana otorga a la construcción activa del conocimiento, Piaget no negó el papel que desempeña la herencia considerando la «maduración» uno de los factores fundamentales de su modelo teórico. Así definió dos tipos de condicionantes heredados:

- ✓ **Los invariantes estructurales**, que se refieren a las características que tiene nuestro organismo, principalmente nuestros sentidos, y que nos imponen una serie de restricciones al conocimiento
- ✓ **Los invariantes funcionales** son los mecanismos de funcionamiento que posee el organismo para llevar a cabo esa construcción del conocimiento. Los más importantes son la **asimilación** y la **acomodación**, que son mecanismos que se emplean a lo largo de toda la vida para construir el conocimiento. Igual que los bebés, los niños y los adultos continúan asimilando y acomodando esquemas. Cuando algo no funciona como se espera, según el esquema actual, nos encontramos ante un desequilibrio y para resolverlo tendremos que asimilar primero la nueva información y acomodar nuestros viejos esquemas. Existe diferencia entre el pensamiento infantil y el pensamiento adulto, pero según ésta no se encuentra en el propio mecanismo de construcción del conocimiento, sino en el tipo de operaciones que los sujetos son capaces de realizar y la organización que imponen al propio conocimiento.

2.1.3 EL CONCEPTO DE ESQUEMA

Para entender mejor los conceptos de asimilación y acomodación hay que relacionarlos con el concepto de **esquema**. Para Piaget los esquemas son las unidades psicológicas básicas de funcionamiento. El conocimiento está organizado en esquemas que con el desarrollo se pueden modificar, combinar, reorganizar o coordinar. En cada uno de los períodos del desarrollo humano se construyen esquemas de conocimiento diferentes.

La acción sobre los objetos (succión, prensión, ...) es la única fuente de conocimiento posible para los bebés y, de acuerdo con esto, los esquemas les permiten organizar el conocimiento que van adquiriendo a partir de las acciones que realizan sobre los objetos. Estos primeros esquemas se denominan **esquemas de acción**. Más tarde, hacia el año y medio aproximadamente, los sujetos pueden construir otro tipo de esquemas que se denominan **esquemas representacionales**, es decir que son capaces de formar representaciones mentales. A lo largo del desarrollo, vamos creando esquemas cada vez más complejos y abstractos de forma que el pensamiento también se va haciendo cada vez más complejo y abstracto. El nivel intelectual de una persona dependerá del número de esquemas que haya construido, de su naturaleza y de como los organice y combine.

Cuando un sujeto se encuentra ante un desequilibrio intenta en un primer momento resolverlo mediante la asimilación, es decir, intenta incorporar la información nueva que se le presenta a un esquema que ya posee. Esta es, quizás, la solución menos costosa pero no siempre funciona. Cuando la mera asimilación de la información no sirve para resolver el conflicto cognitivo, entonces el sujeto acomodará su esquema creando uno nuevo para que pueda asimilar dicha información. Aunque hay situaciones en las que predomina la asimilación y otras en las que predomina la acomodación, sin embargo, ambos mecanismos suelen darse de forma simultánea. La asimilación y la acomodación trabajan de forma conjunta para resolver desequilibrios y lograr la adaptación del sujeto.

2.2 LOS PERIODOS DEL DESARROLLO

La genialidad de la teoría piagetiana radica en relacionar los reflejos del recién nacido con la inteligencia lógica. Es decir, en la teoría de Piaget existe una verdadera inteligencia previa a la aparición del lenguaje y del pensamiento lógico.

El desarrollo se concibe, según Piaget, como una sucesión de diferentes **estadios** o **períodos** evolutivos caracterizados por el empleo y la organización de unos esquemas determinados. Piaget describió tres períodos: **período sensoriomotor**, **período de operaciones concretas**, dividido en los subperíodos **preoperatorio** y **operatorio concreto**, y por último el **período formal**. Estos períodos responden a diferentes formas de organización mental, utilizan unas estructuras generales de pensamiento y son momentos de equilibrio en los que el sujeto utiliza esas estructuras cognitivas. El tipo de estructuras que se emplean en unos períodos y otros son cualitativamente diferentes. Así, las estructuras que se utilizan en cada uno imponen una determinada visión sobre el mundo, una forma particular de relacionarse con él y una comprensión sobre las cosas cualitativamente diferente.

PERIODO DEL DESARROLLO	EDADES APROXIMADAS
Período Sensoriomotor	Del nacimiento hasta los 2 años
Período de operaciones concretas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Subperíodo Preoperatorio ✓ Subperíodo Operatorio Concreto 	De 2 a 6/7 años De 6/7 años hasta la adolescencia
Período de las Operaciones Formales	Desde la adolescencia (11/12 años)

Tal y como aparece en la figura anterior, las edades que se corresponden con cada período son sólo aproximadas. Lo importante es que la secuencia del desarrollo es siempre la misma. Todos los niños, en su desarrollo intelectual, han de pasar, según Piaget, por los tres períodos anteriormente reseñados.

Cada período posee un conjunto de rasgos y una estructura que lo define. Además, los logros propios de un período se integran en el siguiente, a la vez que se superan; es decir los períodos del desarrollo de la inteligencia tienen un carácter integrador.

El principal rasgo de la teoría de Piaget es la **continuidad** entre los distintos períodos, más allá de las edades en que se sitúa cada uno. Sin embargo, lo interesante es poder explicar **qué cambia** de período a período. Es decir, la transición de un período al siguiente supone la aparición de características cualitativamente diferentes, y por tanto, de **discontinuidades** en el desarrollo. La teoría piagetiana pretende explicar estas dos dimensiones o aspectos intrínsecamente unidos al desarrollo, las dimensiones de continuidad y discontinuidad entre los períodos diferenciados por este autor en su teoría del desarrollo del conocimiento.

2.2.1 **EL PERIODO SENSORIOMOTOR**

El período sensoriomotor constituye un «viaje» evolutivo que conduce al bebé humano desde la **actividad refleja**, con la que viene equipado tras su nacimiento, hasta la **conducta intencional** más temprana y la **capacidad simbólica**.

Dentro del período sensoriomotor, Piaget diferencia seis **estadios** a través de los cuales el bebé humano realiza el viaje desde el ejercicio de los reflejos hasta el inicio de la conducta primero intencional, y luego simbólica:

✓ **ESTADIO 1: El ejercicio de los reflejos (0-1 mes aproximadamente)**

El bebé recién nacido posee una serie de conductas fijas que no dependen de la experiencia, son los denominados «**reflejos del recién nacido**». Entre los reflejos más conocidos están el reflejo de prensión, el de la marcha y, por supuesto el de succión.

Estas conductas reflejas se van modificando y adaptando a lo largo de los primeros meses de vida. Por ejemplo el reflejo de succión es básico para la supervivencia del bebé, por eso todos los bebés succionan nada más nacer. Sin embargo el pezón de cada madre tiene una estructura particular, igual que los diversos tipos de biberones con los que se alimenta a los bebés. Es por esto que los niños realmente «aprenden» a mamar, o dicho en términos piagetianos, se acomodan a sus fuentes de alimentación, a la vez que asimilan el pecho/biberón a su esquema innato de succión.

✓ **ESTADIO 2: Las primeras adaptaciones adquiridas y las relaciones circulares primarias (1-4 meses aproximadamente)**

Durante el segundo estadio aparecen, porque se han ido gestando desde el nacimiento, las primeras conductas adquiridas y lo que Piaget denominó **reacciones circulares primarias** (RC1), que consisten en la repetición de acciones sobre el propio cuerpo que conducen a un resultado interesante.

En estas acciones se ven implicados claramente los mecanismos de asimilación y acomodación (por ejemplo, asimilación al esquema reflejo de succión y acomodación en el sentido de ampliar los objetos de succión desde el pezón materno al propio pulgar, a biberones...).

✓ **ESTADIO 3: Reacciones circulares secundarias y procedimientos destinados a prolongar espectáculos interesantes (4-8 meses aproximadamente)**

Las **reacciones circulares secundarias** (RC2) implican ya objetos externos al propio cuerpo, por lo tanto, estamos ante bebé que se interesa por los efectos que provocan sus propias acciones: tirar, empujar, golpear, agitar... No obstante, hay que recordar que estamos aún en un estadio en el que no ha hecho su aparición en el escenario psicológico la capacidad intencional, por lo tanto las actividades típicas del mismo no son consecuencias planificadas o buscadas, sino efectos procedentes de descubrimientos azarosos que se repiten por el placer que le proporcionan al bebé.

✓ **ESTADIO 4: La coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones (8-12 meses aproximadamente)**

A diferencia del estadio anterior, en el estadio 4 se observan ya **conductas** claramente **intencionales** (CI). Esta nueva conquista, la intencionalidad, se logra a partir de que el bebé coordina dos esquemas distintos, y uno de ellos se subordina otro, al esquema que constituye el fin u objetivo de la conducta. Por ejemplo un bebé sentado en su alfombra de juegos quiere un juguete al que no alcanza y, como aún no gatea, tira de la alfombra para acercárselo.

Este tipo de conductas ya intencionales coinciden en el desarrollo con los primeros indicios de anticipación por parte del niño. Es decir que se da un reconocimiento de que algo va a suceder, pero siempre en el contexto de acciones rutinarias, que no implican la capacidad representacional. Por ejemplo, el bebé que se encuentra en este estadio anticipa que su madre va a salir de casa cuando la ve poniéndose el abrigo.

✓ **ESTADIO 5: La reacción circular terciaria y el descubrimiento de los nuevos medios mediante experimentación activa (12-18 meses aproximadamente)**

En este estadio nos encontramos con las **reacciones circulares terciarias**, actividades que, como en las anteriores reacciones, se inician de manera fortuita y se repiten, pero sin embargo, en este caso la reproducción de la acción o el fenómeno da lugar a una verdadera experimentación. Ya no es mera repetición *per se*, por el placer que provoca el resultado. En este caso el niño va más allá y varía, gradúa, cambia ligeramente sus modos de acción observando las consecuencias que provocan.

Mediante las reacciones circulares terciarias, el niño provoca situaciones nuevas, acomodándose a los distintos objetos y luego las repite (componentes de asimilación). Su actividad «experimentadora» le lleva a descubrir nuevos medios para conseguir los fines que se propone. No obstante, esta experimentación tiene lugar aún en el plano de la acción sensoriomotriz, no en el de la representación.

✓ **ESTADIO 6: La invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18-24 meses aproximadamente)**

El estadio 6 constituye el punto de tránsito del período sensoriomotor al de operaciones concretas. El inicio de la capacidad simbólica o representacional constituye un hito

importantísimo en el desarrollo de la inteligencia, que supone un cambio cualitativo en el mismo. Se materializa en el paso de la inteligencia sensoriomotriz (no simbólica, no representacional) a la inteligencia operatoria; primero a las operaciones concretas y luego a las operaciones formales.

A diferencia de las acciones que se observaban en el estadio anterior, las conductas propias del estadio 6 no parecen operar ya mediante tanteo en el plano de la acción, sino mediante «invención»; además, la búsqueda de la solución o fin de la acción está de alguna manera controlada por el niño *a priori*, mediante combinaciones mentales. El niño prevé, anticipa qué maniobras ha de llevar a cabo para conseguir lo que quiere.

2.2.1.1 LA NOCIÓN DEL OBJETO PERMANENTE

Aunque pueda parecer extraño en principio, la idea de que los objetos existen más allá de la mirada o de las acciones del que los contempla o utiliza no es inmediata. Piaget señaló que para los bebés del período sensoriomotor los objetos «dejan de existir» cuando ya no están a su vista o alcance, y que la adquisición de tal idea se extiende a través de los seis estadios del período sensoriomotor. La adquisición de la noción de objeto como entidad permanente más allá de la percepción directa necesita de la capacidad representacional, que se conquista, como ya vimos, en el sexto estadio del período sensoriomotor.

2.2.1.2 EL DESARROLLO DE LA IMITACIÓN

La imitación constituye un potente mecanismo de aprendizaje que permite al sujeto humano adquirir numerosas habilidades y conocimientos con sólo estar expuestos a ellos. Sin embargo, lejos de ser unas meras copias del modelo, las conductas de imitación son tipos de comportamiento complejos que evolucionan a través del desarrollo.

Piaget estudió la evolución de la imitación a lo largo del período sensoriomotor, describiendo las características de este tipo de conductas en los seis estadios del mismo y destacando los cambios cualitativos del mismo.

Durante el primer estadio no existe imitación propiamente dicha. Durante los estadios segundo y tercero, el bebé es capaz de imitar acciones previamente conocidas, pero no acciones nuevas. Durante los estadios cuarto y quinto se inicia la imitación propiamente dicha de conductas de otros y emisiones lingüísticas, pero siempre que el modelo a imitar esté presente.

Para poder lograr la **imitación diferida**, es decir imitación en ausencia del modelo, es necesario apoyarse en un recuerdo o imagen, en un esquema interiorizado. Para Piaget la habilidad para representarse algo simbólicamente es en último término una especie de imitación diferida, de ahí la importancia de este tipo de conductas en el desarrollo.

2.2.2 PERIODO DE PREPARACION Y ORGANIZACION DE OPERACIONES CONCRETAS

La capacidad representacional o simbólica marca el paso del tipo de inteligencia sensoriomotriz al pensamiento operatorio. En solo dos años aproximadamente el bebé humano pasa de responder de forma refleja a los estímulos del ambiente a poder procesar y elaborar la información de un modo simbólico.

Piaget definió una **operación mental** como una **acción interna** que permite al sujeto realizar **transformaciones mentales** con los objetos, sean estos del tipo que sean, como por ejemplo reordenarlos, combinarlos, invertirlos, etc. Es evidente que la capacidad simbólica o representacional es un requisito necesario para poder llevar a cabo operaciones mentales, dado el carácter interno de estas. Por otra parte, para Piaget el concepto de operación mental está ligado a la **noción de reversibilidad**.

Una **acción** es **reversible** cuando puede volver a su estado o condición inicial. Por ejemplo, si tomamos una bola de plastilina y cambiamos su forma redondeada por otra alargada, tendremos la misma cantidad de esa sustancia en los dos estados y podremos volver a transformar cuantas veces queramos esta cantidad de materia. Para Piaget una operación mental es una acción que combina las dos propiedades que acabamos de mencionar, es, por tanto, acción interiorizada y reversible.

La superación del período sensoriomotor no conduce directamente al niño de aproximadamente dos años al pensamiento de tipo operatorio. Piaget encontró entre los niños de 2 a 6/7 años una serie de limitaciones en su modo de razonar que los alejaba de los requisitos del pensamiento operatorio. Por eso dividió el período operatorio en dos subperíodos.

2.2.2.1 EL PERIODO PREOPERATORIO

El niño de aproximadamente dos años es un niño dotado de una incipiente capacidad simbólica o representacional, que le permite reconstruir en el plano de la representación mental lo que ya ha adquirido en el plano de la acción durante el período sensoriomotor. Esto no significa, no obstante, que abandone el mundo de la acción, ya que el desarrollo, según Piaget, es de tipo sumativo aunque implique reconstrucciones o reorganizaciones de los esquemas que se van adquiriendo.

Sin embargo el niño de 2 a 6/7 años no es capaz de manejar aún operaciones mentales basadas en relaciones lógicas. Si utilizamos nociones propias de la Psicología del Pensamiento (y de la Lógica en general), podemos decir que el niño preoperatorio no puede utilizar aún plenamente un **razonamiento de tipo inductivo** (que va de lo particular a lo general, y permite generalizar a partir de una serie de hechos que comparten un conjunto de características o propiedades), ni un **razonamiento de tipo deductivo** (va de lo general a lo particular, y permite atribuir a hechos particulares características de la generalidad a la que pertenecen), sino que utiliza un **razonamiento de tipo transductivo**, que establece relaciones entre lo particular y lo particular.

El pensamiento que caracteriza al niño preoperatorio es aún de tipo prelógico, intuitivo o figurativo, y se materializa en las siguientes limitaciones:

- ✓ **Egocentrismo**, que hace referencia a una interpretación del mundo centrada únicamente en uno mismo, en el propio niño, sin tener en cuenta que hay perspectivas o puntos de vista alternativos. El egocentrismo también se materializa en otras características bien conocidas del pensamiento infantil: el realismo, el animismo y el artificialismo.
- ✓ **Centración**, que es la tendencia a focalizar o centrar la atención en un único aspecto de la realidad, de los objetos o fenómenos, sin tener en cuenta otros rasgos o características relevantes, que son ignorados o no atendidos.

Piaget mostró este rasgo del pensamiento infantil preoperatorio en un conjunto de experimentos o **tareas de conservación**, que pretendían demostrar si los niños se daban cuenta de si ciertas características de los objetos, como la cantidad de materia, el volumen, la

longitud o el área, permanecían constantes a pesar de una serie de cambios que se llevaban a cabo sobre «el aspecto» de estas dimensiones.

La típica respuesta no conservadora, propia del niño preoperatorio, consiste en responder que tras la transformación realizada no hay la misma cantidad de materia, o el mismo volumen, etc. Estas respuestas ponen de manifiesto dos rasgos típicos del período preoperatorio: la centración en un solo rasgo y la preponderancia hacia lo perceptivo.

2.2.2.2 EL PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

A partir de los 6/7 años se observa como cambian las respuestas de los niños ante las tareas de conservación. La típica respuesta conservadora, propia ya del niño operatorio, consiste en responder afirmativamente a las preguntas sobre si tras la transformación hay la misma cantidad de materia, o volumen de líquido, etc. Este mismo niño operatorio ya resuelve además otro tipo de tareas tales como seriación, inclusión de clases, clasificación, transitividad...

El pensamiento propio del niño de 6/7 a 11/12 años aún esta demasiado ligado a los aspectos concretos de la realidad, y necesita «liberarse» de esa ligazón, hacerse más abstracto o formal. El niño del período de operaciones concretas sólo es capaz de pensar sobre los aspectos de un problema tal y como se le presentan; se plantea sólo cuestiones relativas a los datos concretos, presentes o reales, sin ser capaz aún de concebir lo posible.

Podríamos plantear la diferencia entre el pensamiento concreto y el formal en los siguientes términos: para el primero lo posible se subordina a lo real, mientras que para el segundo lo real se subordina a lo posible.

2.2.3 EL PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES

Este período supone la culminación del desarrollo intelectual dentro de la teoría piagetiana. Piaget e Inhelder conectaron el pensamiento formal, propio de este período, con las características del pensamiento científico. Es decir, el pensamiento formal para estos autores es el **pensamiento** de tipo **hipotético-deductivo** y **proposicional**.

- ✓ **El carácter hipotético-deductivo del pensamiento formal.** Al igual que las teorías científicas se formulan en términos de hipótesis o suposiciones sobre la realidad que pretenden explicar, del mismo modo las operaciones propias del pensamiento formal adquieren para Piaget e Inhelder esta forma. Así los sujetos de sus investigaciones afrontaban las tareas que les planteaban estos investigadores considerando qué variables o factores estaban implicados en ellas, cómo podrían relacionarse, y deduciendo a partir de las condiciones que se daban en estas tareas las soluciones a las mismas.

Los niños que se encontraban aún en el período del pensamiento concreto no eran capaces de razonar correctamente ante las mencionadas tareas. Les costaba mucho disociar correctamente los factores implicados en las mismas cuando se encontraban en la situación en la que uno de los factores variaba mientras los demás permanecían constantes.

- ✓ **El carácter proposicional del pensamiento formal.** El término proposición es un término utilizado en Lógica que se refiere a la expresión de un juicio entre dos términos, llamados

sujeto y predicado. A través de las proposiciones se afirma o niega algo, se incluye o excluye el primer aspecto sobre el segundo, etc.

¿A qué se refieren Piaget e Inhelder cuando caracterizan el pensamiento formal en términos proposicionales? Se refieren a que son las proposiciones sobre la realidad, sobre los objetos, y no los objetos mismos la «materia prima» sobre la que se fundamenta el pensamiento formal.

2.3 ALGUNAS CRITICAS A LA TEORIA DE PIAGET

Hay que señalar que aunque ciertos aspectos fundamentales de la teoría piagetiana no se consideran hoy válidos para explicar el desarrollo, sigue siendo la formulación teórica más mencionada y, sobre todo, aquella a partir de la cual se han construido el resto de las explicaciones.

- ✓ **El concepto de período del desarrollo.** Según Piaget, alcanzar un período de determinado del pensamiento significa interpretar, analizar y conocer la realidad de una manera particular que tiene que ver con las operaciones propias de dicho período. Esta concepción supone que un sujeto que haya alcanzado un nivel determinado aplicará las mismas estructuras de pensamiento para resolver cualquier tipo de problema.

A pesar de la sensatez de esta idea, poco a poco, diferentes estudios han ido encontrando datos que no encajaban bien con este principio. Así, se halló que un mismo sujeto no resolvía diferentes tareas con una estructura similar y que requerían una misma operación. Este problema se ha denominado **desfase horizontal** y ha supuesto un grave inconveniente para el concepto de período del desarrollo y la idea subyacente de estructura de conjunto.

La postura piagetiana se ha denominado de **dominio general** porque postula que las operaciones del pensamiento se aplican de forma general, es decir a todos los ámbitos del pensamiento o del conocimiento. Otra postura alternativa, denominada de **dominio específico**, postula que la actuación de un sujeto no tiene por qué ser similar en todas las tareas de un mismo nivel y que las operaciones lógicas o estructuras de pensamiento que se activan para resolver un problema, dependen del dominio al que el problema se refiera.

- ✓ **La universalidad de los períodos de desarrollo.** Una de las características más importantes de los períodos, según Piaget, es que son universales. Esto significa que los períodos se suceden en todas las personas, integrándose unos en otros en un orden constante. Así tanto un europeo como un pigmeo atravesarán los mismos períodos en el mismo orden, aunque su momento de adquisición pueda variar. Multitud de estudios han demostrado que esto es así.

La mayor dificultad que la universalidad de los períodos ha encontrado tiene que ver con el período de las operaciones formales. Según la formulación tradicional, a partir de once o doce años los sujetos empiezan a mostrar un pensamiento abstracto que les permite resolver problemas complejos, formular hipótesis y verificarlas, etc. Pero los estudios posteriores concluyen que, al contrario de lo que en un principio defendió Piaget, el pensamiento formal no es un pensamiento universal, es decir, que no todos los sujetos van a poder alcanzar este tipo de pensamiento. Así, se necesita que el medio social y la experiencia proporcionen tanto las herramientas cognitivas como la incitación intelectual necesarias para poder pensar de manera formal.

3 LA NATURALEZA HUMANA DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

En el origen del enfoque histórico-cultural se sitúa la obra de **Vygotski**. Este autor buscaba una explicación científica sobre el origen de las funciones psicológicas superiores. Al igual que su contemporáneo Piaget, se enfrentó a una profunda crisis de la psicología en la que se oponían dos posturas: una psicología intrinspeccionista de carácter idealista y otra psicología objetivista de carácter mecanicista y reduccionista.

La preocupación de Vygotski se centró en la génesis de la cultura; buscaba una explicación científica sobre el origen de las funciones superiores de creación cultural. Vygotski vio en los métodos y principios del materialismo dialéctico una fuente de inspiración para la resolución de los problemas de la Psicología de su época, teniendo las teorías de Marx y Engels una influencia considerable en su elaboración teórica.

La prematura muerte de Vygotski a los 38 años fue causante de que su plan de trabajo quedara sin desarrollar plenamente, ofreciéndonos un conjunto de ideas y concepciones de gran interés, pero no una teoría plenamente acabada. El enfoque iniciado por este autor fue continuado por sus colaboradores **Leontiev** y **Luria**, y otros discípulos, que han realizado importantes aportaciones.

3.1 EL ORIGEN SOCIAL DE LOS PROCESOS MENTALES

Según Vygotski, el objetivo fundamental de la Psicología consiste en el estudio de la naturaleza y génesis de la conciencia y los procesos psicológicos superiores. Desde la perspectiva de este autor, el funcionamiento mental del individuo puede ser comprendido únicamente examinando los procesos sociales y culturales de los que deriva.

Con relación al origen social del funcionamiento, podemos destacar una de las formulaciones de Vygotski con más difusión y repercusión en las investigaciones actuales: la ley de la doble formación.

Según la ley de la doble formación, en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, entre persona (plano interpsicológico) y más tarde a nivel individual, en el interior del propio niño (plano intrapsicológico). La internalización es el proceso a través del cual lo interpsicológico pasa al plano intrapsicológico. La internalización es un proceso de reconstrucción del significado exterior en significado interior.

La distancia entre lo que una persona puede realizar con la ayuda de otro (plano interpsicológico) a lo que puede realizar sola (plano intrapsicológico) se denomina zona de desarrollo próximo. De este concepto conviene destacar dos ideas de suma importancia:

- ✓ El desarrollo aparece directamente relacionado con la capacidad potencial de aprendizaje.
- ✓ El proceso por el que el individuo construye poco a poco su conocimiento se plantea en el marco de la interacción social.

3.2 LA ACTIVIDAD MEDIADA: INSTRUMENTOS Y SIGNOS MEDIADORES

Uno de los aspectos básicos de la psicología de Vygotski es la noción de actividad. Según este autor, la actividad conlleva un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos, es decir, el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos. Este

concepto de actividad está muy relacionado con el de mediación. La actividad humana es una actividad que está mediatizada por un sistema de símbolos y signos.

Vygotski distingue dos tipos de instrumentos, la herramienta y el sistema de signos o símbolos:

- ✓ El instrumento más simple es la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo transformándolo.
- ✓ Un segundo tipo de instrumento es el sistema de signos o símbolos que median en las relaciones humanas.

El signo, a diferencia de la herramienta, no modifica directamente el estímulo, sino que incide en la persona sobre la que actúa de mediador y, por lo tanto, en la relación de ésta con su entorno. La función de los signos es la relación entre personas, los signos tienen una función originaria en la comunicación y son, por lo tanto, un producto social.

La adquisición de los signos se da a través de la interacción y con posterioridad pasan a formar parte del bagaje personal (intrapsíquico) del sujeto. En un principio tienen una función reguladora externa, pero al ser interiorizados sirven para la propia autorregulación, de tal forma que la conducta del sujeto pasa a estar organizada por la conciencia.

La aparición de la capacidad de autorregulación y planificación está directamente relacionada con la interiorización del lenguaje. La función autorreguladora del lenguaje surge primero en el habla egocéntrica. En este momento el niño no ha diferenciado, todavía, totalmente esta nueva función del lenguaje y la función de contacto e interacción social, siendo esta indiferenciación entre el habla para los demás (habla social) y el habla para uno mismo (habla interna) una de las características más destacadas del habla egocéntrica.

El habla egocéntrica ayuda al niño a organizar sus acciones, desempeñando una función reguladora y planificadora de la acción. En un primer momento el lenguaje egocéntrico se producía en el transcurso de las acciones, pero posteriormente se anticipaba a ellas.

La importancia que este autor otorga al origen social de los procesos mentales emerge con claridad en el tratamiento que hace de las funciones del lenguaje. «*La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social*».

Al derivar tanto el habla egocéntrica como el habla interna de la comunicación social que se establece previamente, ambas presentan aspectos característicos de esta comunicación, como es su estructura de diálogo.

3.3 EL DESARROLLO: FILOGENIA Y ONTOGENIA

La comprensión del desarrollo humano, desde la perspectiva de Vygotski, requiere la consideración de dos aspectos: la maduración orgánica y la historia cultural. Estos dos aspectos se funden en la ontogénesis, pero permanecen diferenciados en la filogénesis, por eso este autor propone el análisis de la filogénesis como ayuda para estudiar el desarrollo del niño.

La filogenia de la especie culmina en importantes transformaciones biológicas, pero el cambio fundamental desde la perspectiva que estamos analizando, podemos situarlo en la utilización de

herramientas por los homínidos, siendo este avance un requisito importante para el surgimiento de las funciones psicológicas superiores.

Otro requisito importante en el surgimiento de las funciones superiores es «la historia». La transmisión del uso de herramientas de unos hombres a otros requiere la referencia común sobre los objetos de la actividad conjunta. La comunicación humana precisa de medios para compartir significados. Los signos son, por lo tanto, el resultado de una convención social y el proceso en el cual se negocian se ha producido a lo largo de la historia del desarrollo colectivo de la humanidad. El hombre es, de esta manera, un producto de los cambios biológicos, de la evolución de la especie y del desarrollo histórico de la sociedad.

Entre las características fundamentales a las que debe atenderse el análisis psicológico, Vygotski cita:

- ✓ El análisis del proceso en oposición al análisis del objeto.
- ✓ El análisis debe ser explicativo no descriptivo.
- ✓ El análisis evolutivo reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura.

El aspecto clave del desarrollo para Vygotski va a ser la acción del niño, pero esta acción toma sentido a través del entorno social. La acción está mediatizada. En un primer momento, sobre una base emocional, emergen formas de interacción que no exigen la presencia de los símbolos como intermediarios, pero más adelante la inteligencia práctica del bebé se transforma radicalmente gracias a la regulación ejercida por los otros. El mecanismo que explica el desarrollo es la internalización. Mediante el proceso de internalización el sujeto incorpora los signos en su funcionamiento psicológico y a través de este proceso las funciones elementales (basadas en la experiencia directa de los sentidos) se reconstruyen culturalmente, dando origen a las funciones superiores (basadas en las operaciones con signos).

Los aspectos centrales de la teoría de Vygotski se resumen en tres temas, que no pueden entenderse en su totalidad si no se consideran sus interrelaciones mutuas:

- ✓ La tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales.
- ✓ La tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.
- ✓ La creencia en el método genético o evolutivo.

4 EL ESTUDIO DEL ESTADO INICIAL. LA CONTROVERSI HERENCIA-MEDIO

En este apartado se va a tratar sobre un debate, quizás inacabable, entre las posiciones innatistas (herencia) y las posiciones ambientalistas (medio) a la hora de explicar la conducta humana.

Cuando estudiamos las capacidades iniciales de los recién nacidos, no nos interesan tanto las diferencias entre los distintos individuos como el estudio de las características de la mente humana antes de que se pueda producir un aprendizaje del tipo que sea: perceptivo, cognitivo o lingüístico.

4.1 EL ESTUDIO DEL ESTADO INICIAL

El niño, al nacer, dispone de un conjunto de recursos que le permiten estructurar el complejo mundo físico, natural y social al que viene. Estos recursos se irán modificando (acomodando) a las demandas del medio biosocial lo que le permitirá asimilar de un modo más apropiado la inmensa complejidad a la que se ve expuesto desde el nacimiento. Pero puesto que el bebé no puede informarnos de su mundo perceptivo, los investigadores se han visto obligados a recurrir a procedimientos indirectos con el fin de arrojar algo de luz sobre sus capacidades psicológicas.

A uno de los investigadores pioneros en este campo, **R.L. Fantz**, se le ocurrió la idea de medir el tiempo de fijación que el sujeto dedica a determinado estímulo. La racionalidad de la idea estriba en que de un modo espontáneo el niño, en general, se interesa por lo nuevo y dedica más atención a explorar lo desconocido que lo ya conocido. Así, si comparamos el tiempo dedicado a explorar dos estímulos que varían en algún aspecto, podemos deducir de la diferencia obtenida: si discrimina entre ellos y cuál de ellos es más interesante para el bebé. Si el tiempo dedicado a cada uno de ellos, podemos deducir, por el contrario, que no capta la diferencia entre los objetos o que los dos son igualmente interesantes.

El **método de habituación-deshabitación** es uno de esos procedimientos utilizados. La habituación es la pérdida gradual en la atención prestada a un estímulo repetido. La deshabitación consiste en volver a prestar atención de nuevo a una situación estimulante, previamente experimentada, cuando se ha cambiado algún aspecto de la misma. Con procedimientos como éste, podemos saber si el niño discrimina o reconoce determinados cambios producidos en la estimulación, lo que nos permite inferir, a su vez, de que tipo de habilidades dispone.

Otro **método** es el **de preferencia**, y se utiliza para determinar si los niños prefieren un objeto sobre otro. Se presenta a los bebés dos imágenes, una al lado de la otra, y un experimentador invisible para los niños anota la duración de las fijaciones visuales en cada estímulo. La diferencia entre ambas puntuaciones indicará si el sujeto tiene preferencia o no por alguna de las imágenes.

4.2 LA PERCEPCIÓN

Parece ser que la percepción auditiva predomina sobre la visual hasta los 10 meses de vida. Esto parece deberse a que las vías nerviosas visuales están menos desarrolladas que las auditivas al nacer. Sin duda, esto estará influido por el hecho de que en el útero se puede oír, se puede ejercitar la percepción auditiva, mientras que no ocurre lo mismo con la percepción visual. La categorización de la que hacen gala los bebés a partir de la estimulación auditiva, denota una capacidad para construir clases de equivalencia entre sonidos más que notable.

Hasta hace poco, mucha gente creía que los recién nacidos eran ciegos o visualmente pasivos. Pues bien, Fantz logró demostrar que desde muy temprano los bebés discriminan entre distintas formas geométricas y se interesan de una manera especial por el rostro humano. Y, también, son capaces de detectar propiedades invariantes de los objetos independientemente de su movimiento. Entre las pruebas más populares sobre esta última capacidad temprana de los bebés se encuentra la percepción de la profundidad. La percepción de la profundidad podría estar programada genéticamente en distintas especies animales.

Por **percepción intersensorial** entendemos la capacidad de recibir información simultánea, a través de distintos canales sensoriales (vista, oído, tacto). Los bebés dan muestra de integración táctil-visual desde muy temprano (a partir de un mes aproximadamente), así como de integración visual-auditiva (entre los 4 y los 6/7 meses), y en concreto, de movimientos labiales y los sonidos correspondientes. Los niños desde los 3 meses son sensibles a la congruencia espacial entre la información visual y la propioceptiva.

Por percepción **háptica** se entiende la experiencia perceptiva que resulta de la exploración activa de objetos por el tacto. Es el caso de la exploración manual.

Con el término **propiocepción** nos referimos a la estimulación procedente de los músculos y articulaciones en actividad, que brinda información respecto a la posición de las extremidades y al movimiento de diversas partes del cuerpo, así como a sensaciones de movimiento derivadas del aparato vestibular (órgano sensorial excitado diferencialmente por movimientos de la cabeza) encargado del equilibrio corporal. Los infantes pueden diferenciar la información producida por sus propios movimientos de la información producida por el medio.

Los niños desde los 3 meses son sensibles a la congruencia espacial entre la información visual y la propioceptiva. Detectan discrepancias entre una imagen que invierte determinados invariantes espaciales y lo que ellos experimentan. Al hacerlo demuestran su capacidad para captar variaciones intermodales entre el espacio procesado visual y propioceptivamente.

4.3 LA IMITACIÓN

Se ha podido comprobar que los niños vienen al mundo con la capacidad de realizar determinadas imitaciones faciales como sacar la lengua. Aunque hacia los 3 meses esta conducta parece desaparecer, lo que ocurre, más bien, es que el niño incorpora otras competencias comunicativas que le permiten construir relaciones interpersonales más complejas, y sólo utiliza ese tipo de imitación en condiciones especiales.

4.4 LA CATEGORIZACIÓN PRELINGÜÍSTICA

Parece que los recién nacidos poseen un conjunto de habilidades innatas, expresamente adaptadas para percibir el lenguaje humano. Por ejemplo, pueden discriminar entre pares de fonemas y reconocen un mismo fonema aunque varíe la voz y la entonación que lo emite. Además, pueden emparejar un determinado sonido, oído por un altavoz, con la imagen de la persona que lo está produciendo proyectada en una pantalla.

4.5 LA PRECATEGORIZACIÓN COGNITIVA

Se tiene constancia experimental de que niños de tres meses efectúan inferencias acerca de los movimientos de objetos no percibidos directamente, de acuerdo con el principio de que los objetos no actúan unos sobre otros a distancia sino por contacto. Los principios que rigen las inferencias de los bebés sobre el movimiento son semejantes a los que empleamos los adultos. Ello es una muestra de la habilidad de los recién nacidos para construir categorías perceptivas con las que organizar el mundo.

4.6 INTERPRETACIÓN TEÓRICA DE LOS RESULTADOS EXPERIMENTALES

Más que utilizar los datos experimentales sobre las capacidades de los bebés como apoyo a posiciones innatas, lo que proponemos es que se avance en la elaboración de una teoría que integre de un modo sistemático la exploración, la acción, la percepción y la cognición. Una de las claves que puede explicar el desarrollo de la percepción es el descubrimiento de las oportunidades de interacción entre la criatura y el medio.

El proceso de extracción de información se produce por diferenciación progresiva de la estructura compleja, escondida, relacional y dinámica del mundo.

Las superficies y las sustancias del medio donde vive la criatura le ofrecen oportunidades de diversos tipos para ejercitar sus actividades, dándole una base sobre la que vivir en el mundo. La conducta tiene lugar en un medio, y el control adaptativo de la conducta exige percibir las oportunidades de interacción que permite el medio. La oportunidad de interacción se refiere a las acciones que pueden llevarse a cabo con o sobre alguna cosa.

La conclusión más general que cabe extraer es que los niños no perciben propiedades físicas, externas y objetivas, sino cualidades, propiedades o rasgos relacionados con sus propias capacidades de acción, o sea, relevantes para ellos. Lo que perciben son **relaciones** entre sus propiedades físicas y las del medio. El desarrollo, en general, comienza con la actividad exploratoria espontánea del neonato.

4.7 LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS, AFECTIVAS Y SOCIALES DEL RECIÉN NACIDO

4.7.1 LA INTERACCIÓN NIÑO-ADULTO EN EL DESARROLLO SOCIAL TEMPRANO

La relación entre adulto y niño (intersubjetividad) es muy compleja y no todos los autores la explican del mismo modo. En la actualidad los estudios se centran en la perspectiva de la díada interactiva y no en una perspectiva unidireccional que sólo considera la influencia del comportamiento de los padres en las reacciones de los hijos. Hay dos posturas enfrentadas a este respecto. Según una de ellas la díada es, desde su origen, un sistema regido por la intersubjetividad. Desde esta perspectiva, el recién nacido se concibe como un ser dotado de una organización incipiente que le permite regular sus interacciones con el entorno y que tiene la capacidad de transferir y percibir estados emocionales y afectivos. Según la otra orientación, el sistema alcanza esta intersubjetividad de forma progresiva en contacto con el medio social.

Según **Trevarthen** (1982), defensor de la primera postura, el segundo y el tercer mes es el período de **intersubjetividad primaria** que se caracteriza porque el bebé tiene intención de comunicar. En este momento se pueden detectar diferencias en el comportamiento del niño ante la madre y los objetos. Estas diferencias se manifiestan en la expresión facial, los movimientos de las manos y las vocalizaciones. Dos tipos de comportamientos: acción, cuando se trata de los objetos, y comunicación, cuando se trata de las personas. Las personas y los objetos son dominios de conocimiento distintos y evolucionan de forma distinta en un primer momento, aunque con posterioridad se relacionan dando lugar a la **intersubjetividad secundaria**. La capacidad de coordinar personas y objetos es de gran importancia y a partir de este momento se producen grandes avances en los sujetos.

Los adultos a través de los **formatos** de interacción (término definido por **Garvey** y ampliamente desarrollado por **Bruner**), organizan, regulan, estructuran y dan sentido a los intercambios que se producen entre ellos y los niños. De este modo los niños se van incorporando al mundo social de relaciones humanas, asimilando reglas y convenciones establecidas culturalmente, de un modo activo lo que les permite desarrollar todas sus capacidades comunicativas.

4.7.2 LOS PRIMEROS VÍNCULOS AFECTIVOS

Los defensores de la teoría del apego opinan que los niños al nacer, al igual que otras especies, cuentan con mecanismos innatos que les permiten buscar el contacto y la proximidad afectiva y social, principalmente de sus cuidadores. Sobre estos lazos, no por primitivos menos importantes, se

construirá, después, todo el mundo emocional que se asienta en vínculos básicos de seguridad y de protección.

La teoría del apego, formulada por Bowlby, está muy influida por los planteamientos etológicos. Los estudios etológicos se han orientado fundamentalmente a determinar patrones de conducta de carácter innato. Según Bowlby el apego que se establece entre el niño y la madre es una fuerza primaria determinada por unos planes programados que son heredados, pero éstos se adaptan a las condiciones ambientales.

4.7.3 LA EXPRESIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES

Los seres humanos somos capaces de comprender los sentimientos de otras personas, sus estados emocionales, así como de manifestar los nuestros. La forma en la que expresamos estos sentimientos es fundamentalmente a través de la expresión de la cara.

Aunque el repertorio de expresiones emocionales de los niños se va ampliando a lo largo de su desarrollo temprano, podemos decir que ya desde los primeros momentos de vida, el bebé cuenta con la capacidad de manifestar todas las emociones básicas. De un modo complementario, también puede reconocer las expresiones emocionales de sus cuidadores, y a medida que va creciendo esta habilidad se va haciendo más completa y fiable.

El repertorio de emociones básicas es algo compartido por todos los seres humanos y forma parte de nuestro patrimonio genético. No obstante, esta postura innatista no puede explicar toda la complejidad que irá adquiriendo el desarrollo emocional y tendremos que recurrir a otros factores de tipo psicológico y social para dar cuenta de esta evolución.

4.7.4 CÓMO SE COMUNICAN LOS BEBÉS HUMANOS Y LOS PRIMATES

Hay un conjunto de habilidades que podemos considerar el esqueleto básico de la comunicación humana: el gesto de señalar con el dedo, el seguimiento de la mirada de los demás, la atención conjunta, que permite atender a otra persona y a un objeto, y la referencia social, que permite utilizar la expresión emocional de otras personas para regular su conducta. Sobre este conjunto de competencias preverbales se construye el edificio comunicativo humano. Los otros primates no disponen de un elenco de capacidades tan rico como el humano, aunque en ellos se puede observar precursores de estas competencias.

5 EL ESTUDIO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Cuando hablamos de infancia nos referimos a un período largo en el que se producen muchos e interesantes cambios. Durante estos años (aproximadamente entre los 2-3 y los 12) los niños logran una gran evolución tanto en aspectos físicos como intelectuales y sociales.

Esta etapa se divide en dos períodos: la que podemos llamar **primera infancia** que transcurre desde los 2-3 años de edad hasta los 6-7 aproximadamente, y la **infancia intermedia** que abarca entre los 6-7 años y los 12 años y que se corresponde con la denominada etapa escolar (ya que durante esta época la escuela se convierte en el eje de sus vidas). En este apartado vamos a ocuparnos de la etapa correspondiente a la primera infancia.

5.1 EL MUNDO COGNITIVO DURANTE LA PRIMERA INFANCIA

El avance que marca el tránsito de la etapa anterior a ésta es el surgimiento de la capacidad simbólica que permite a los niños hacer representaciones mentales. Esta capacidad permite el surgimiento del lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida entre otras manifestaciones de la manipulación interna de la realidad mediante símbolos y signos.

Tanto en el lenguaje, como en el juego, como en la imitación diferida o el dibujo, se utiliza un **significante** (ejem.: caja de madera) que ocupa el lugar de un **significado** (ejem.: coche real). El significante es el signo o símbolo que representa un significado u objeto o acontecimiento real. Los significantes se agrupan en dos grandes grupos:

- ✓ Los que son **privados**, no arbitrarios, es decir, que guardan alguna relación con el significado al que se refieren. Por ejemplo, los símbolos oníricos, las imágenes internas. Son los primeros símbolos en aparecer.
- ✓ Los que son **de origen social** y de carácter arbitrario. Por ejemplo, los signos del lenguaje natural o del lenguaje de señas en el caso de los sordomudos.

Como se dijo con anterioridad, la función simbólica se manifiesta de diversas formas. Las más significativas son la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, y el lenguaje.

Piaget denomina a esta etapa **período preoperacional** debido a la incapacidad del niño para realizar operaciones. En este momento el niño está guiado por un conocimiento de tipo figurativo que descansa sobre aspectos superficiales y aparentes de la realidad. Un rasgo llamativo de este período es el egocentrismo que lleva al niño a no poder diferenciar entre el propio punto de vista y el de los demás. Otras características importantes de esta etapa son: el realismo (las cosas son lo que aparentan ser), el artificialismo (los fenómenos físicos son productos de la creación humana), y el animismo (la realidad inanimada tiene conciencia).

La comprensión del mundo mental iniciada por Piaget (1926) ha sido estudiada últimamente por los psicólogos bajo el epígrafe de teoría de la mente. Poseer una teoría de la mente significa ser capaz de comprender cómo funciona nuestra propia mente y la de los demás; es un requisito básico para el desarrollo cognitivo y social de la persona.

5.2 EL MUNDO COGNITIVO DURANTE LA INFANCIA INTERMEDIA

Llamamos infancia intermedia al período que transcurre entre los 6-7 y los 11-12 años de edad aproximadamente. El concepto fundamental que distingue esta etapa de la anterior es el de operación mental. El período al que nos estamos refiriendo, dentro de la designación piagetiana, es el de las operaciones concretas. Una operación, según Piaget, es una acción interiorizada de carácter reversible que se combina con otras formando estructuras de conjunto. Los agrupamientos son las estructuras lógicas propias de esta etapa evolutiva e incluyen dos operaciones fundamentales: la identidad y la reversibilidad:

- ✓ La **identidad** implica que si no se añade o se quita nada a un «todo» éste permanece constante.
- ✓ La **reversibilidad** significa que si se efectúa una transformación en un sentido y a continuación en sentido contrario el «todo» queda igual.

Además de esta tarea de la conservación de la sustancia, Piaget sistematizó un grupo de tareas para caracterizar el paso del período preoperatorio al operatorio concreto:

- ✓ **Inclusión de clases.** El niño preoperatorio es incapaz de pensar en la existencia de subclases pertenecientes a clases. Solo puede comparar subclases.
- ✓ **La clasificación.** Los niños preoperatorios pasan, en sus clasificaciones, de un criterio a otro de un modo inconsistente. Por ejemplo empiezan considerando el color y luego cambian a considerar la forma.
- ✓ **La seriación.** El niño preoperatorio es incapaz de ordenar una serie de objetos similares pero de diferentes tamaños. No alcanzan a «ver» que cada objeto es más pequeño/corto que el que le precede y más grande/largo que el que le sigue.
- ✓ **Transitividad.** El niño preoperatorio es incapaz de realizar asociaciones transitivas. Por ejemplo, después de mostrarle que un objeto A es más pesado que otro B, y que éste es, a su vez, más pesado que otro C, no es capaz de deducir que el objeto A es más pesado que el C.

Los estudios transculturales han confirmado, por lo general, la presencia de operaciones concretas al final de la infancia en multitud de culturas. No obstante, es importante considerar las variaciones culturales que están influyendo en las diferencias de los resultados obtenidos.

5.3 EL MUNDO SOCIAL DURANTE LA INFANCIA

Estamos ante un tema amplio que cubre el análisis de cómo se producen las interacciones entre el niño y las distintas personas, instituciones o medios sociales, debiendo considerar para ello los diferentes contextos en los que se desenvuelven. Dentro de esta amplitud de contenidos, vamos a centrarnos en dos aspectos que consideramos especialmente importantes dentro de las interacciones que se producen en la infancia: la amistad y el juego.

Los niños llegan a ser miembros de una sociedad a través de la construcción y la participación en una cultura de iguales. Esta cultura es un mundo de significados compartidos entre los niños, en los que las relaciones de amistad y las interacciones que se producen en escenarios de juego cobran una gran relevancia.

En todos los estudios realizados se ha observado una evolución en el concepto de **amistad**; se produce un cambio progresivo desde una comprensión individualista y descoordinada, en que la amistad es considerada como un producto del momento (eres mi amigo porque tú tienes el balón), y determinada por las características físicas (eres mi amigo porque eres mi vecino), hasta los niveles superiores próximos a la adolescencia en los que la amistad aparece regulada por aspectos psicológicos como el compartir puntos de vista e intereses, y se fundamenta en una relación mutua y duradera en la que son relevantes aspectos como la intimidad.

El **juego** está muy relacionado con la amistad y tiene también una importante función socializadora. El juego es útil, sobre todo, por sí mismo, ya que constituye un tipo de actividad que:

- ✓ Permite al niño introducirse en el mundo adulto.
- ✓ Le permite conocer la realidad externa sin las limitaciones que ésta le impone.

- ✓ Supone un escenario de relaciones entre iguales excepcional.
- ✓ Permite al niño una autonomía que no se le presenta en otras situaciones.

Durante el segundo año se inicia el **juego simbólico** o de ficción, caracterizado por la capacidad de utilizar objetos como si fueran otros, la capacidad de fingir personajes y situaciones. En un primer momento es un juego solitario, de forma que, incluso cuando están varios niños juntos en una misma habitación, lo desarrollan independientemente con escasa comunicación entre ellos.

Más tarde, sobre los tres años, el juego evolucionará hacia el **juego sociodramático** que ya es colectivo y en el que cada niño adopta un papel y sigue el guión del juego.

Posteriormente, entre los 5-6 años, surge el denominado **juego de reglas** en el que los niños tienen que atenerse a unas normas y coordinar sus acciones entorno a ellas. Son juegos de competición en los que hay un ganador. Este tipo de juego no adquiere protagonismo sobre los otros tipos de juegos hasta los 7-8 años.

Se puede apreciar como en el juego simbólico y en el juego de reglas los niños están adquiriendo la concepción de la estructura y la organización social de su mundo y a la vez desarrollan una identidad de grupo que se mantiene a través de la infancia.

5.4 EVOLUCIÓN DESDE MORALIDAD HETERÓNOMA A MORALIDAD AUTÓNOMA

Piaget (1932) distingue dos tipos de respeto que dan origen a distintas formas de moralidad. Uno de ellos es el respeto a la autoridad generado por las relaciones unilaterales y basado en la obediencia y la coerción, propio de la **moral heterónoma**. Por otro lado, frente a esta moral absoluta surge la **moral autónoma** basada en la cooperación y la autonomía que está basada en el respeto mutuo y, por lo tanto, en la reciprocidad y en la justicia.

En un primer momento, la noción de justicia está ligada a la de obediencia, a la autoridad y al temor al castigo. Las prohibiciones son consideradas como necesarias, al igual que el castigo tiene la función de expiación de la culpa.

Es a partir de aproximadamente los 7 años cuando este concepto de justicia, basado en la sanción (**retributiva**), va siendo sustituido por el concepto de **justicia distributiva** que se fundamenta en la igualdad que se corresponde con la moralidad autónoma, característica de niveles evolutivos más avanzados que la heterónoma.

Los niños están relacionados con dos ambientes distintos: el mundo de los adultos y el mundo de los iguales, cada uno de los cuales generan valores distintos.

5.5 LA ADOLESCENCIA EN SU CONTEXTO

Comprender la adolescencia requiere un enfoque multidisciplinar, pues hay que tener en cuenta que la adolescencia se enmarca en un contexto histórico y cultural determinado. Además de los cambios individuales tanto psicológicos como biológicos que acaecen, hay que tener en cuenta también las interacciones grupales e interpersonales.

La adolescencia, al igual que el resto de las etapas del ciclo vital, se enfrenta a problemas determinados y tiene además una serie de tareas que realizar. Para conocer este momento evolutivo, es necesario considerar los diversos enfoques teóricos que lo estudian y, además, tener en cuenta las distintas circunstancias (sexo, situación económica, cultura...) desde la que los distintos sujetos se enfrentan a las tareas propias de este periodo.

5.6 PARADIGMAS EVOLUTIVOS Y MARCOS CONCEPTUALES CONTEMPORÁNEOS

Las teorías tradicionales que se enfrentan al estudio del desarrollo son: las teorías psicoanalíticas, las teorías conductistas, las teorías contextuales y las teorías organísmicas. Hagamos un somero repaso de las posiciones fundamentales de cada una de ellas:

- ✓ **Las teorías psicoanalíticas** al abordar el mundo intelectual adolescente ponen el acento en la importancia de los mecanismos de sublimación de la energía libidinal. La riqueza y variedad del mundo intelectual adolescente vendría causada por la necesidad de imponer algún tipo de orden en el complejo mundo afectivo-emocional provocado por el crecimiento de las pulsiones.
- ✓ **Las teorías conductistas** prestan atención preferente a las relaciones inmediatas en las que se ve embarcado el adolescente, con especial atención a las relaciones con los padres. Según estas teorías, para entender la conducta intelectual del adolescente hay que conocer las pautas de respuesta que éste ha emitido y el tipo de refuerzo que se le ha proporcionado.
- ✓ **Las teorías contextuales** ponen el acento en la influencia de las variaciones contextuales a la hora de comprender el mundo mental de los adolescentes. Intentarían superar el limitado marco del desarrollo intraindividual o el estrecho de las consideraciones contextuales de carácter microestructural que ofrece el conductismo.
- ✓ Entre **las teorías organísmicas**, una sobresale por encima de las demás. Es la teoría de **Inhelder** y **Piaget** de las operaciones lógico-formales. La lógica del adolescente incorpora y supera a la lógica del niño. Esta lógica adolescente es el logro más alto del desarrollo intelectual. A partir de entonces, los cambios cognitivos serán de carácter más cuantitativo que cualitativo porque ninguna nueva estructura mental podrá construirse después de la estructura lógico-formal.

Esta postura ha tenido importantes críticas, por una parte porque limita el análisis del adolescente a la producción lógico-científica obviando otras dimensiones importantes de la vida intelectual. Por otra parte, se ha demostrado que los adolescentes tienen grandes dificultades en la realización de las tareas lógicas propuestas por estos autores.

Es necesario considerar otros tipos de lógica que permitan estudiar esta etapa desde una perspectiva más amplia. Entre los *marcos conceptuales contemporáneos* podemos distinguir:

- ✓ **La Psicología evolutiva.** Desde este enfoque se intenta abarcar tanto el desarrollo normal como el anormal, a diferencia del enfoque clásico que se centra en las tendencias generales del desarrollo humano bien adaptado y obvia las peculiaridades individuales. Entenderemos mejor los logros conseguidos durante la adolescencia si nos hacemos cargo de las dificultades encontradas por quienes no los alcanzan, y viceversa.

- ✓ **La perspectiva del curso vital.** No sólo se centra en el cambio y la continuidad individual a lo largo del tiempo, sino que intenta abarcar los efectos generacionales, el contexto histórico, las normas propias de cada edad, los cambios de papeles... Aprecia la importancia de analizar las relaciones intergeneracionales enmarcadas en el contexto histórico en el que tienen lugar.
- ✓ **Modelo de los sistemas ecológicos.** Trata de tomar en consideración a la persona, el proceso, el contexto, el tiempo y el medio como una red de sistemas articulados (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Este modelo permite ir más allá del análisis de la influencia de variables sociales como clase social, grupo étnico, sexo o estructura familiar.
- ✓ **Modelo de la bondad de ajuste.** Se trata de ver si hay ajuste o correspondencia entre el desarrollo evolutivo adolescente y el medio. Por ejemplo, algunos de los cambios psicológicos negativos asociados a la adolescencia son el resultado de una falta de ajuste entre las necesidades del adolescente y las oportunidades que el medio social le ofrece.

5.7 LAS CAPACIDADES INTELECTUALES DEL ADOLESCENTE

El adolescente en este período desarrolla un importante número de habilidades, pero que todavía no posee plenamente a nivel metacognitivo; no se puede considerar la adolescencia como el final del desarrollo intelectual. Igualmente, en la adolescencia, emerge una nueva capacidad intelectual que consiste en la posibilidad de imaginar mundos posibles o estados alternativos del mundo, es decir, de ir más allá de la realidad, pero no en el sentido de la mera fantasía, sino en el de ser capaz de concebir posibilidades que, al menos, en un nivel teórico podrían tener virtualidades.

Otra disposición que aparece en esta compleja etapa de la vida, vinculada a la anterior, es la capacidad de poner en tela de juicio ciertos presupuestos aceptados de un modo inconsciente durante la infancia.

Todo este juego de ganancias y limitaciones es lo que quizás podría explicar lo que se ha venido en llamar el egocentrismo adolescente. Distinto, obviamente, del egocentrismo del bebé y del niño, pero igualmente real. Es un egocentrismo idealista o metafísico o racionalista, pero egocentrismo al fin y al cabo.

Muchos problemas cognitivos y afectivos del adolescente se deben a que no son capaces de utilizar simultáneamente dos sistemas en mutua interacción que no pueden reducirse el uno al otro. Tampoco pueden entenderse como una mera suma o agregación de ambos, sino más bien como un sistema incluyente que engloba a los dos subsistemas mediante un mecanismo de compensación dinámica y multiplicativa.

Pongamos por ejemplo un adolescente que está tanteando en busca de su independencia o autonomía intelectual porque siente la necesidad de superar la dependencia con respecto al mundo de valores de sus padres. Eso no quiere decir, obligatoriamente, que quiera romper, a la vez, los lazos afectivos que le vinculan a ellos. Los problemas surgen cuando se confunde o no se distinguen suficientemente, por ejemplo desapego con independencia.

Problemas como éste son los que inclinan a pensar a muchos que para prosperar intelectualmente se necesita el concurso de una lógica distinta de la lógica formal. El pensamiento formal al basarse en la lógica formal no admite la contradicción ni se preocupa de los presupuestos metateóricos. El pensamiento no formal, o dialéctico, acepta la contradicción y la dificultad de su superación; se preocupa o intenta desentrañar los presupuestos implícitos; reconoce la existencia de múltiples marcos

de referencia y, por tanto, acepta la incertidumbre y, en último término, la imposibilidad de un conocimiento absoluto.

5.8 ¿QUÉ CAMBIA DURANTE LA ADOLESCENCIA?

El desarrollo intelectual del adolescente también puede verse como el intento de resolver distintas tareas vitales: personales, familiares, sociales, escolares o laborales si éste es el caso. La clave está en que, a nuestro juicio, es necesario construir un proyecto vital propio (por supuesto reformulable todas las veces que sea necesario) que englobe y de sentido a las distintas tareas.

Y este proyecto, como venimos diciendo, no puede ser formulado más que de un modo narrativo. Además de la lógica formal desarrollada por los adolescentes es necesario considerar el componente cognitivo narrativo (la lógica narrativa expresada por **Bruner**). Esta perspectiva narrativa se inicia en la adolescencia. Hay que integrar en el estudio de la adolescencia, al igual que en todas las etapas, dos perspectivas, por una parte, la ontogénica, que lleva a intentar encontrar una secuencia de desarrollo invariante y universal y por otra la sociogénica que nos alerta sobre la influencia de la cultura, el sexo, la economía, en este desarrollo. Estos aspectos influyen pero no determinan el desarrollo.

5.9 HABILIDADES ESPECIFICAS CONSTRUIDAS DURANTE LA ADOLESCENCIA

Los adolescentes adquieren nuevas competencias intelectuales en tres áreas: las habilidades combinatorias, las habilidades experimentales (esquema de control de variables) y la integración de los dos tipos de reversibilidad (por negación y por reciprocidad) en un solo sistema, llamado de la doble reversibilidad.

Estas nuevas habilidades permiten al adolescente desarrollar procedimientos tan importantes como la formulación de hipótesis y su comprobación sistemática, la comprensión de la noción de razón entre dos magnitudes, etc.

No solo se desarrollan los esquemas intelectuales, vinculados a la lógica formal, también se desarrollan otras habilidades relacionadas con la lógica narrativa. Este es el caso de la mayor pericia que demuestran los adolescentes en construir la idea principal de un texto cuando no está expresada literalmente, comprender metáforas complejas. Ambos ejemplos son representativos de un pensamiento de 2º orden. Estas habilidades se ven también reflejadas en el terreno de las habilidades interpersonales al aumentar la comprensión de los elementos implicados en ellas.

5.10 CONSIDERACIONES FINALES

La adquisición de conocimiento es como una marcha inacabable hacia una realidad inagotable. En esta marcha priman los procesos de construcción por parte del sujeto cognoscente y la interacción dinámica entre teoría y experiencia. La construcción del conocimiento es evolutiva o por etapas: hay, por lo tanto, un aspecto filogenético y otro ontogénico, vinculados el uno al otro.

El desarrollo intelectual es un sistema profundamente relacionado con el desarrollo de otros sistemas que forman parte de la realidad humana. Así mismo el desarrollo intelectual incluye importantes aspectos como los motivacionales y actitudinales. La necesidad de considerar e integrar diversos aspectos nos lleva a una visión pluralista de la vida humana, ante lo cual debemos dar entrada a diferentes enfoques, marcos y paradigmas, para intentar dar cuenta de ella.

6 LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO

En los capítulos precedentes se han ido presentando cómo es y cómo se produce el desarrollo en la mayor parte de los seres humanos. Pero a veces, por diferentes causas de tipo biológico y/o psicosocial, el desarrollo en la infancia y en los primeros años de la adolescencia no sigue esos patrones típicos, es esos casos nos encontramos con los llamados Trastornos del Desarrollo. Se trata de una categoría muy compleja porque incluye condiciones que difieren en gran medida respecto a la causa que origina el trastorno, respecto a los procesos psicológicos que se alteran y respecto a cuáles son sus manifestaciones conductuales.

6.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN EL ESTUDIO DEL AUTISMO

En 1943, **Kanner** describe por primera vez el **autismo** como un síndrome con características propias. Presenta el caso de un grupo de niños menores de once años, que compartían una serie de características esenciales que configuraban un síndrome no descrito hasta el momento. Estas características eran:

- ✓ **La extremada soledad autista.** Eran niños incapaces de relacionarse de forma normal con las personas y situaciones.
- ✓ **Las alteraciones del lenguaje y de la comunicación.** Kanner describe un conjunto muy amplio de deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje:
 - Niños que no adquieren el lenguaje, o habiéndolo adquirido no lo utilizan para comunicarse.
 - **Ecolalia:** reproducción inmediata o diferida del sonido emitido por otro.
 - La **inversión pronominal:** sustitución del pronombre personal de primera persona por el de segunda persona.
 - Tendencia a **comprender** lo que escuchan **literalmente** sin entender la metáfora o la ironía
- ✓ **La inflexibilidad del comportamiento.** La conducta de esos niños está guiada por un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad, la invarianza del ambiente que los rodea, que nadie excepto el propio niño puede romper. Las actividades espontáneas son muy limitadas, y su comportamiento se caracteriza por ser monótonamente repetitivo.

Además de las alteraciones esenciales, Kanner describe otras características comunes:

- ✓ **Excelente memoria mecánica.** Capacidad para recordar fechas, páginas enteras de libros, etc., pero sin valor funcional o significativo.
- ✓ **Falta de imaginación.** Carencia de actividades imaginativas caracterizadas por la pobreza en contenidos simbólicos y en el carácter repetitivo de sus juegos.
- ✓ **Fisonomías «sorprendentemente inteligentes».**
- ✓ **Dotados de buenas potencialidades cognitivas.** Esta primera apreciación de Kanner, errónea, ha contribuido a una cierta concepción mítica del autismo.

No siempre se ha caracterizado el autismo de la misma forma, de hecho se pueden diferenciar tres etapas:

- ✓ Durante la **primera etapa (1943-1963)** se consideraba el autismo como un trastorno emocional severo producido en niños potencialmente normales, como consecuencia de factores emocionales o afectivos inadecuados en la relación del niño con sus figuras de crianza.
- ✓ En la **segunda etapa (1963-1983)** se comenzó a considerar que eran las alteraciones cognitivas y no las afectivas las que tenían una importancia decisiva e incluso primaria en el mecanismo etiopatogénico del síndrome. Desde estos modelos, se presupone que algún tipo de disfunción biológica, aún no determinada, subyace a las alteraciones que presentan los niños con autismo.
- ✓ En la **tercera etapa (situación actual)** se busca un déficit psicológico específico que pueda explicar las graves alteraciones que manifiestan los niños con autismo, la llamada **triada autista**: alteración de la comunicación, de las relaciones sociales y de la imaginación.

6.2 LAS TEORÍAS ACTUALES

6.2.1 DÉFICIT ESPECÍFICO EN TEORÍA DE LA MENTE

Una de las teorías psicológicas que más interés ha suscitado en los últimos años ha sido la propuesta por **Baron-Cohen, Leslie y Frith** (1985). Estos autores sostienen que en los niños con autismo existe un déficit específico en la Teoría de la Mente (TM) que permite explicar tanto las alteraciones como las habilidades que presentan. La Teoría de la Mente se refiere a la capacidad que nos permite atribuir, a los demás y a nosotros mismos, estados mentales inobservables, tales como, creencias, deseos, pensamientos, etc.

Esta teoría predice que los sujetos, al carecer de esta capacidad de TM, de pensar sobre los pensamientos o de mentalizar, presentarán problemas en todas las áreas que requieran de esa capacidad (comunicación, relaciones sociales, etc.), pero no tienen por qué presentarlos en aquellas otras que no exijan dicha capacidad (habilidades viso-espaciales, desarrollo estructural del lenguaje, etc.). El déficit en TM se produce como consecuencia de una alteración específica en los mecanismos cognitivos necesarios para la representación de los estados mentales.

Existen diversos aspectos del autismo que no encajan en esta teoría tales como la presencia de otras alteraciones en el comportamiento, como son las actividades o intereses restringidos, repetitivos y estereotipados y el deseo de invarianza del ambiente. Estas alteraciones no se incluyen en la triada autista.

6.2.2 DÉFICIT EN LA COHERENCIA CENTRAL

Uta Frith (1989) propone la «*teoría de la coherencia central*» como complemento a la Teoría de la Mente. Frith sostiene que tanto las capacidades como las deficiencias y alteraciones que se observan en el autismo se deben a una única causa cognitiva: *la falta o debilidad de coherencia central en el procesamiento de la información*. En el caso del autismo está alterada una característica universal del procesamiento normal de la información que consiste en integrar o conectar las diversas informaciones para elaborar significados de más alto nivel.

6.2.3 TEORÍAS ALTERNATIVAS

En los últimos años se han propuesto distintas teorías alternativas a la TM, que se pueden agrupar de la siguiente manera:

1. Teorías que no aceptan el déficit mentalista como explicación del autismo.
2. Teorías que aceptan el déficit mentalista en las personas con autismo, pero que rechazan que éste sea el trastorno primario o nuclear.
3. **Klim** y otros (1992) señalan que la diversidad que encontramos en las manifestaciones de los síntomas autistas puede deberse a que bajo la etiqueta del autismo se incluyan distintos subgrupos con procesos etiopatogénicos diferentes.

6.3 DESCRIPCIÓN DE LOS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

Una de las clasificaciones diagnósticas más utilizadas, la DSM-IV de la Asociación Americana de Psiquiatría (1994) incluye al «Trastorno Autista» en la categoría diagnóstica de los *Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)*, junto con el «Trastorno de Asperger», el «Trastorno de Rett», el «Trastorno Desintegrativo de la niñez» y los «Trastornos generalizados del desarrollo no especificados».

6.3.1 EL TRASTORNO AUTISTA

LA INCIDENCIA DEL AUTISMO

- ✓ **Prevalencia en la población** según diferentes autores: 4,5/10.000 - 11,6/10.000 - 13/10.000
- ✓ **Incidencia por sexos:** 4 varones por cada niña
- ✓ **Incidencia y edad:** se ha llegado a la conclusión que el autismo se manifiesta con claridad en torno a los 18 meses, y su incidencia desciende notablemente a partir de dos años.

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL TRASTORNO AUTISTA (DSM-IV)

A) Un total de 6 (o más) items de los enumerados como (1), (2) y (3), con por lo menos dos de (1), y uno de (2) y otro de (3).

1. Alteración cualitativa de la interacción social manifestada al menos por dos de las siguientes características:
 - a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
 - b) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuados al nivel de desarrollo.
 - c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas, disfrutes, intereses y objetivos.
 - d) Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Alteración cualitativa de la comunicación, manifestada al menos por dos de las siguientes características:
 - a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral.
 - b) En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación.
 - c) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrático.
 - d) Ausencia de juego de ficción espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.
3. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:
 - a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
 - b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales.
 - c) Estereotipos motoras.
 - d) Preocupación persistente por partes de objetos.

B) Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los tres años de edad:

1. Interacción social
2. Lenguaje utilizado e la comunicación social
3. Juego simbólico o imaginativo.

C) El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno desintegrativo infantil.

6.3.2 EL TRASTORNO DE ASPERGER.

La alteración esencial, al igual que en el caso del autismo, es la incapacidad para mantener una relación normal con los otros y con el entorno, pero existen notorias discrepancias entre ambos síndromes relacionadas con el dominio del lenguaje y el desarrollo motor.

La aceptación de este nuevo síndrome permitió ampliar los límites de las manifestaciones autistas a niveles de expresión menos graves y menos alterados. Para Uta Frith «el término síndrome de Asperger tiende a reservarse a los pocos autistas casi normales, que poseen buenas capacidades intelectuales y buen desarrollo del lenguaje» (1989).

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL DSM-IV PARA EL TRASTORNO DE ASPERGER.

- a) **Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:**

1. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
 2. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.
 3. Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos.
 4. Falta de reciprocidad social o emocional.
- b) **Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:**
1. Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
 2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales.
 3. Estereotipos motoras.
 4. Preocupación persistente por partes de objetos.
- c) **El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.**
- d) **No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo.**
- e) **No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.**
- f) **No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.**

6.3.3 **EL TRASTORNO DE RETT.**

La característica fundamental del **trastorno de Rett** es la de aparición múltiples déficits específicos después de un breve período de desarrollo normal. Ese trastorno está asociado siempre a una deficiencia mental grave o profunda y se manifiesta por una ausencia o pérdida de la actividad intencional de las manos y por el desarrollo de unos movimientos estereotipados característicos de «lavado de manos».

Actualmente, aunque no se sabe la causa, se hipotetiza que el trastorno de Rett puede estar causado por una alteración o mutación genética en el cromosoma X porque: sólo se ha diagnosticado en niñas; hay concordancia entre las gemelas monocigóticas pero en el caso de las dicigóticas la concordancia es mucho menor; y en un 1% de los casos hay más de un miembro de la misma familia afectado. Hay diferentes etapas en el desarrollo del síndrome de Rett en función de la edad de las niñas:

- ✓ **Estadio 1.** De los 6 a los 18 meses. El desarrollo motor se lentifica, se observa pérdida de la atención, falta de interés por el juego y comienzan a aparecer las estereotipias manuales.
- ✓ **Estadio 2.** Entre 1 y 3 años de edad. Se produce un deterioro general del desarrollo con pérdida de las habilidades adquiridas y aparecen los problemas motores de falta de coordinación en la marcha y de hiperventilación, también pueden aparecer convulsiones.
- ✓ **Estadio 3.** Desde la edad preescolar hasta los 11 años. Se caracteriza por una estabilización del desarrollo y una mejora en el contacto emocional con los otros. Continúan las alteraciones de la motricidad y la hiperventilación.
- ✓ **Estadio 4.** Lo más sobresaliente es la mejoría del contacto emocional. Los problemas motores se agravan impidiendo en algunos casos la marcha.

6.3.4 **TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL.**

También denominado **síndrome de Héller**, se caracteriza por una pérdida de funciones que el niño ha adquirido previamente.

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DSM-IV PARA EL TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL.

- a) **Desarrollo aparentemente normal durante por lo menos los dos primeros años posteriores al nacimiento, manifestado por la presencia de comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, juego y comportamiento adaptativo apropiado a la edad del sujeto.**
- b) **Pérdida clínicamente significativa de habilidades previamente adquiridas en por lo menos dos de las siguientes áreas:**
 - 1. Lenguaje expresivo o receptivo.
 - 2. Habilidades sociales o comportamiento adaptativo.
 - 3. Control intestinal o vesical.
 - 4. Juego.
 - 5. Habilidades motoras.
- c) **Anormalidades en por lo menos dos de las siguientes áreas:**
 - 1. Alteración cualitativa de la interacción social.
 - 2. Alteraciones cualitativas de la comunicación.
 - 3. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas motoras.
- d) **El trastorno no se explica mejor por la presencia de otro trastorno generalizado del desarrollo o de esquizofrenia.**

6.3.5 TRASTORNO DEL DESARROLLO NO ESPECIFICADO (AUTISMO ATÍPICO).

Este último trastorno que el DSM-IV incluye dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, constituye una especie de categoría abierta (cajón de sastre) donde puede incluirse cualquier tipo de trastorno que implique una alteración grave y generalizada del desarrollo y que no cumpla los criterios diagnósticos especificados para los otros trastornos.

6.4 EL CONCEPTO DEL CONTINUO O DEL «ESPECTRO AUTISTA»

A la vista de todas las dificultades que plantea la clasificación de los trastornos generalizados del desarrollo, **Lorna Wing** propone el concepto de *continuo o «espectro autista»*. Se trata de considerar el autismo no como una categoría diagnóstica cerrada o bien delimitada, sino como un continuo o un «espectro» que incluye a las personas con trastorno autista y todos aquellos que presentan un conjunto de síntomas en determinadas dimensiones psicológicas.

Angel Rivière (1997) ha desarrollado la propuesta de Lorna Wing diferenciando 12 dimensiones psicológicas que se encuentran cualitativamente alteradas en distintas áreas de desarrollo: social (1, 2 y 3), comunicación y lenguaje (4, 5 y 6), anticipación y flexibilidad (7, 8 y 9), y simbolización (10, 11 y 12).

DIMENSIONES ALTERADAS EN LOS CUADROS CON ESPECTRO AUTISTA:

a) Relaciones sociales:

1. Aislamiento completo. Ausencia de apego a personas.
2. Incapacidad de relación. Vínculo con algunos adultos. No relación con iguales.
3. Relaciones con iguales infrecuentes e inducidas.
4. Alguna motivación para la relación con iguales, pero dificultad para establecerla por falta de empatía y de conocimiento social.

b) Capacidades de referencia conjunta:

1. Falta de interés por las personas y sus acciones, ausencia de acciones conjuntas.
2. Acciones conjuntas simples, sin miradas de referencia conjunta.
3. Empleo de miradas de referencia conjunta, pero en situaciones dirigidas.
4. Pautas de atención y acción conjuntas pero no de preocupación conjunta.

c) Capacidades intersubjetivas y mentalistas:

1. Falta de interés por las personas. Ausencia de expresión emocional correlativa.
2. Respuestas intersubjetivas primarias.
3. Indicios de intersubjetividad secundaria, sin atribución explícita de estados mentales.
4. Capacidad de mentalizar.

d) Funciones comunicativas:

1. Ausencia de comunicación intencional, y de conductas instrumentales con personas.
2. Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (peticiones).
3. Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico), pero no para compartir experiencias o cambiar el mundo mental.
4. Conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., pero con escasas declaraciones subjetivas del mundo interno.

e) Lenguaje expresivo:

1. Mutismo total o funcional.
2. Palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de oraciones.
3. Lenguaje oracional, pero sin capacidad para producir discurso o conversar.
4. Discurso y conversación, pero con alteraciones pragmáticas y prosódicas.

f) Lenguaje receptivo:

1. «Sordera central». Tendencia a ignorar el lenguaje.
2. Asociación de enunciados verbales a conductas propias, sin indicio de que los enunciados se asimilen a un código.
3. Comprensión, literal y poco flexible de enunciados. No se comprende el discurso.
4. Comprensión del discurso y de la conversación, pero con gran dificultad para diferenciar el significado literal del intencional.

g) Anticipación:

1. Adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica. Resistencia a los cambios. Falta de conductas anticipatorias.
2. Conductas anticipatorias en rutinas cotidianas. Oposición a cambios.
3. Tienen incorporadas estructuras temporales amplias (curso, vs vacaciones), pero puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos.
4. Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Se prefiere un orden claro y un ambiente predecible.

h) Flexibilidad:

1. Predominan las estereotipias motoras simples.
2. Predominan los rituales simples. Resistencia a cambios mínimos.
3. Rituales complejos. Apego excesivo a objetos. Preguntas obsesivas.

4. Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales y flexibles. Rígido perfeccionismo.

i) Sentido de la actividad:

1. Predominio masivo de conductas sin meta. Inaccessibilidad a consignas externas que dirijan la actividad.
2. Sólo se realizan actividades breves con consignas externas. Cuando no las hay se pasa al nivel anterior.
3. Actividades autónomas de ciclo largo, que no se viven como partes de proyectos coherentes, y cuya motivación es externa.
4. Actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta se conoce y desea, pero sin una estructura jerárquica de previsiones biográficas en que se inserten.

j) Ficción e imaginación:

1. Ausencia completa de juego funcional o simbólico y de otras competencias de ficción.
2. Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos limitados.
3. Juego simbólico, en general poco espontáneo y obsesivo. Dificultades importantes para diferenciar ficción y realidad.
4. Capacidades complejas de ficción, que se emplean como recursos de aislamiento. Ficciones poco flexibles.

k) Imitación:

1. Ausencia completa de conductas de imitación.
2. Imitaciones motoras simples, evocadas. No espontáneas.
3. Imitación espontánea esporádica, poco versátil e intersubjetiva.
4. Imitación establecida. Ausencia de «modelos internos».

l) Suspensión (capacidad de crear significantes):

1. No se suspenden pre-acciones para crear gestos comunicativos. Comunicación ausente o por gestos instrumentales con personas.
2. No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos.
3. No se suspenden propiedades reales de cosas o situaciones para crear ficciones y juego de ficción.
4. No se dejan en suspenso representaciones para crear o comprender metáforas o para comprender que los estados mentales no se corresponden necesariamente con las situaciones.

7 EL CICLO VITAL

7.1 EL ESTUDIO DEL DESARROLLO MÁS ALLÁ DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Mientras que algunos consideran que los cambios fundamentales culminan al final de la adolescencia y que lo que viene después es una mera acumulación de experiencias que no comportan cambios cualitativos, otros, por el contrario, sostienen que el desarrollo humano no concluye con la culminación de la maduración fisiológica al final de la adolescencia, sino que prosigue a lo largo de todo el ciclo vital. Es un proceso complejo donde se producen tanto ganancias como pérdidas. La persona es la misma pero en cada etapa va administrando sus posibilidades y sus límites de la mejor manera posible con el fin de optimizar y actualizar todas sus potencialidades.

En la infancia todos los recursos son empleados en el desarrollo, durante la vida adulta los recursos se emplean, preferentemente, en el mantenimiento y flexibilización de lo logrado, mientras que en la vejez, los recursos se dirigen hacia la regulación y negociación de las pérdidas. Por supuesto que crecimiento, mantenimiento, flexibilización y regulación de las pérdidas son importantes en todas las etapas de la vida, sin embargo, su relativa importancia va cambiando.

El desarrollo es un proceso adaptativo en el que se imbrican tres procesos fundamentales:

- ✓ La **selección**, que permite especificar objetivos, jerarquizarlos, centrarse en los más importantes y buscar objetivos alternativos.
- ✓ La **optimización** de las capacidades, que demanda esfuerzo y energía, prestar atención y dedicar tiempo a la práctica de las habilidades poseídas y motivación por el propio desarrollo.
- ✓ La **compensación** de las pérdidas, que exige establecer nuevos medios para lograr los mismos objetivos o cambiar los propios objetivos por otros más accesibles.

7.2 LA VIDA HUMANA EN SU CONTEXTO SOCIOCULTURAL

El desarrollo no se da en el vacío sino en un conjunto de circunstancias espaciales, temporales, culturales, y socioeconómicas. Por tanto, es preciso tomar en consideración el contexto donde la persona se desenvuelve, porque éste influye en los procesos de desarrollo. El enfoque ecológico intenta incorporar en sus modelos teóricos los distintos contextos donde la vida humana tiene lugar, con el fin de presentar una explicación más realista del cambio psicológico a lo largo del tiempo.

La psicología ecológica se orienta a la descripción de la gama de situaciones en que las personas intervienen, el papel que juegan en ellas, las dificultades que se encuentran y las consecuencias de éstas. Desde una perspectiva evolutiva, se presenta al hombre como un ser total sobre el que actúan muchas influencias de una forma interactiva.

Lewin puede ser considerado como un precursor de la psicología ecológica, y **Bronfenbrenner**, uno de sus representantes más significativos, ha ideado un conjunto de niveles de menor a mayor especificidad con el fin de analizar los distintos entornos donde la vida humana tiene lugar:

- ✓ El **microsistema** es el entorno de relaciones inmediatas del sujeto, en el que se producen las actividades, se desempeñan papeles y se toma parte de relaciones con otras personas (la familia, la escuela, el grupo de amigos...).

- ✓ El **mesosistema** es el siguiente nivel y comprende las interrelaciones de dos o más entornos en las que la persona en desarrollo participa activamente. Los microsistemas se relacionan entre sí y se ven afectados por otros entornos; por ejemplo, lo que sucede en el hogar puede afectar el comportamiento del niño en la escuela o viceversa.
- ✓ El **exosistema** es el tercer nivel y aunque no participa directamente el individuo en él está siendo afectado por él, ya que participan en ellos personas muy cercanas a él; por ejemplo, el trabajo de los padres está influyendo en el microsistema familiar.
- ✓ El **macrosistema** está compuesto por el conjunto de valores culturales, creencias, ideología, sucesos históricos, etc., referentes a los entornos en los que están situados los sistemas anteriormente analizados.

El conocimiento de las distintas culturas que nos proporcionan los estudios antropológicos son una ayuda inestimable para comprender mejor los procesos psicológicos individuales. Éstos se sitúan en un marco más general (contexto) del que, por una parte, se nutren y al que, por otra parte, modifican.

7.3 **LA PERSONA COMO CONSTRUCTORA DE SU PROPIA VIDA**

Cada uno de nosotros no somos un reflejo pasivo de la sociedad a la que pertenecemos. Por supuesto que necesitamos pertenecer a una determinada sociedad para devenir personas, pero no somos meramente esculpidos por ella. Muy al contrario, tomamos parte activa en el proceso de convertirnos en individuos autónomos, seres con capacidad de dirigir nuestra vida según un conjunto de pautas que no inventamos pero que elegimos de entre las que nuestro medio social nos ofrece.

Según **Csikszentmihalyi** hay seis condiciones que parecen invariantes, cuando se observan las distintas culturas, para alcanzar un desarrollo óptimo:

1. Salud y buen estado de forma física.
2. Habilidad para preservar una mente vitalista y en estado de alerta.
3. Continuidad en la vocación, entendida como actividad significativa.
4. Mantenimiento de relaciones constructivas con la familia y amigos.
5. Implicación continua en la vida de la comunidad.
6. Sabiduría personal que supone: captar la esencia de los problemas, desarrollar formas de pensamiento holístico, acreditar buen sentido que no es lo mismo que sentido común, más rutinario, y serena aceptación de las contrariedades cotidianas.

Como puede observarse, los tres primeros se corresponden a los aspectos de la persona entendida como individuo único y los tres últimos se refieren a aspectos interpersonales.

Los procesos de cambio se entienden mejor si se conciben como dotados de un dinamismo intrínseco, donde lo importante no son los productos parciales alcanzados, estados o entidades estáticas, sino el propio proceso de transformación. La persona siempre está a la busca de un estado de equilibrio superior que nunca alcanzará de un modo absoluto.

7.4 EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL A LO LARGO DE TODO EL CICLO VITAL

Desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia se produce una evolución intelectual caracterizada por la construcción de esquemas cognitivos que nos permiten enfrentarnos con éxito a las más variadas tareas. Estos esquemas son:

1. Cada vez más **potentes** a medida que alcanzan niveles superiores de generalidad, de modo que pueden aplicarse a una gran variedad de situaciones.
2. Son, a la vez, **flexibles** porque se adaptan a las demandas particulares de situaciones específicas.

Detrás de esta evolución hay un conjunto de cambios neurofisiológicos sin los cuales ese proceso no se produciría. Es lógico pensar que el deterioro de las estructuras cerebrales pueda afectar en alguna medida al funcionamiento intelectual a lo largo de la vida adulta y la vejez.

No todos los aspectos se ven afectados de la misma forma, y así, mientras en algunas capacidades se puede producir un cierto declive (recursos biológicos), en otras, por el contrario, no se da el declive sino que se puede producir, incluso, una cierta mejora (recursos culturales). En todo momento evolutivo el individuo está capacitado para maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas, y la vejez no es una excepción.

7.5 MODELOS PARA DESCRIBIR EL DESARROLLO DEL YO Y DE LA PERSONALIDAD

Siguiendo a **Pérez García** (1990), debemos considerar el transcurso temporal desde tres perspectivas básicas, en las que se aprecian dos tendencias presentes en el ser humano y marcadas a lo largo de del transcurso vital, la estabilidad y el cambio:

- ✓ **Ciclo vital normativo:** considera el cambio físico, emocional, intelectual y conductual que se produce en cada persona.
- ✓ **Análisis del devenir:** se centra en los cambios externos que afectan las percepciones, actitudes y sentimientos de los individuos.
- ✓ **Concepto de personalidad:** ciertas características son consideradas como propiedades estables de las personas.

Hay una gran pluralidad de formas de concebir las distintas etapas por las que atraviesa el ser humano a lo largo del curso vital. Según donde cada teoría ponga el acento, así se conceptualizarán aquéllas de una forma o de otra.

Todas estas teorías comparten, sin embargo, ciertos rasgos por lo que es posible ponerlas en relación. Ninguna agota por sí sola toda la riqueza del ciclo vital, ni siquiera todas juntas, si se pudieran unir en una sola lo harían, pero son una herramienta útil para tratar de poner cierto orden en el estudio del cambio evolutivo. Un rasgo común a todas ellas es que cada etapa **no** se concibe como un nuevo agregado de la anterior, mediante una mera suma o acumulación. Más bien, cada etapa surge de la anterior y la incorpora, a la vez que prepara el surgimiento de la próxima.

El mecanismo explicativo más común es que cada etapa, una vez que ha desarrollado todas sus posibilidades, comienza a mostrar sus límites y no es capaz de enfrentarse con éxito a las nuevas

demandas, tanto internas como externas, que surgen de una realidad cambiante. Esta situación fuerza al individuo a buscar nuevas formas de organización psicológica que si puedan satisfacer esas demandas. La nueva etapa, así constituida, una vez que haya restablecido el equilibrio agotará sus posibilidades y el proceso se reiniciará