

CAPÍTULO

2

TEORÍAS DEL DESARROLLO

TEORÍAS BIOLÓGICAS

Teorías de la maduración
Teorías etológicas

TEORÍAS PSICODINÁMICAS

La teoría psicosexual de Freud
La teoría psicosocial de Erikson

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Teorías del condicionamiento
Teorías del aprendizaje social cognitivo

TEORÍAS COGNITIVAS

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget
Teorías de cognición social
Teorías de procesamiento de la información

TEORÍAS CULTURALES-CONTEXTUALES

La teoría sociohistórica de Vygotsky
La teoría ecológica de Bronfenbrenner

ENTENDER EL DESARROLLO HUMANO**SUMARIO****TÉRMINOS CLAVE**

El tipo de consejo dado a los padres americanos que han solicitado ayuda para la educación de sus hijos ha variado notablemente en los últimos sesenta años. Durante los años veinte, los folletos publicados por el Departamento de la Infancia de Estados Unidos pedían a los padres que controlarían los impulsos sensuales de sus hijos. Los padres quitaban la costumbre de chuparse el dedo cosiendo los bordes de las mangas del pijama o sujetando las mangas a la sábana de la cuna, e intentaban evitar la masturbación atando los pies a cada uno de los barrotes extremos de la cuna, de modo que los bebés no pudieran tener sensaciones placenteras al frotar sus muslos. Diez años más tarde el enfoque se encauzó hacia otras áreas de la educación de los niños. Se dijo a los padres que no debían permitir que sus hijos mandaran en casa. Si el bebé esta seco, no tiene hambre y no está atado, decían los expertos, déjenle llorar; de otro modo, los padres estarán subordinados a los antojos de sus bebés. Los expertos estatales que aconsejaron a los padres en los años cuarenta, no se escandalizaban por la masturbación o porque el bebé se chupara el dedo, pero sí se sentían incómodos ante estas actividades. Entonces se aconsejaba distraer al bebé con un juguete cada vez que el dedo se dirigiera a la boca o apartar la mano de los genitales. Al final se permitió a los padres coger a sus hijos cuando lloraban (Wolfenstein, 1955).

Durante los años cincuenta, los expertos ya no hablaron de reprimir los impulsos del bebé y atentar contra su tiranía. En su lugar, el mensaje básico fue «disfrute de su bebé». Se dijo a los padres que el desarrollo sigue un plan biológico que sólo se desvía cuando existen grandes privaciones. Los bebés se autorregularían y los padres sólo habían de ser acogedores y cariñosos y estar alerta a sus necesidades.

Hoy el mensaje es un poco distinto. Los padres han de seguir siendo acogedores y cariñosos y estar pendientes de las necesidades del bebé, pero se les aconseja que les creen estímulos. Ahora que la investigación ha establecido la gran capacidad para aprender del bebé, los expertos hablan de las capacidades del bebé y de cómo los padres pueden ayudarles a desarrollar habilidades sociales e intelectuales hablando y jugando con ellos. A lo largo de las últimas décadas la mayoría de las restricciones y miedos que alarmaron a nuestros abuelos han desaparecido ya en la guardería. ¿Cómo surgieron por primera vez? ¿Por qué los expertos di-

cen una cosa a una generación de padres y otra diferente a la próxima?

La respuesta a ambas preguntas es la misma: las teorías sobre el desarrollo cambian con el transcurso de los años y el consejo de los expertos refleja cualquier teoría que esté más en boga en esos momentos (Young, 1990). Una teoría es una red de afirmaciones relacionadas con lógica que genera hipótesis que han de probarse y aplica algunos aspectos de la experiencia.

¿Qué importancia tienen esas teorías? Sin teorías, sólo tendríamos una serie de hechos sin ningún tipo de interpretación. Las afirmaciones lógicas de las teorías indican qué hechos son los más importantes para interpretar el desarrollo y mostrar de qué modo encajan esos hechos. Puesto que cada teoría está construida sobre ciertas suposiciones, éstas actúan como lentes, filtrando ciertos hechos y organizando, los otros en un modelo particular (R. Thomas, 1979). Esto ayuda a organizar los hechos e influye en la interpretación.

Las teorías también son importantes por otro motivo: guían la investigación. Una buena teoría conduce a las hipótesis sobre el desarrollo. Como dijimos en el Capítulo 1, antes de diseñar un estudio que pueda decirnos algo acerca del desarrollo, hemos de tener una hipótesis para probar —una predicción sobre la relación entre los hechos que observamos—. De ahí que las teorías también sean importantes, porque nos capacitan para predecir el resultado de las situaciones —en la vida y en el laboratorio—. A medida que consideramos las principales teorías del desarrollo, traten de ver cómo cada teoría filtra algunos hechos y se enfoca en otros.

En este capítulo se recorren las teorías del desarrollo más relevantes, destacando la perspectiva de cada una de ellas. En las teorías biológicas del desarrollo, la evolución histórica de las especies y la maduración del individuo son los factores predominantes. Las teorías psicodinámicas surgen de las reflexiones de Sigmund Freud sobre la motivación humana y desarrollo sexual. Los teóricos del aprendizaje se enfocan en el papel de las experiencias ambientales. Los teóricos cognitivos, por el contrario, se enfocan en las actividades del que aprende y en el proceso de pensamiento. Las teorías culturales-contextuales observan la interacción entre el individuo y su ambiente, enfatizando el modo en que las influencias históricas y culturales alteran el desarrollo. El capítulo termina explican-

ARNOLD GESELL (1880-1961)



(Historical Pictures Service)

Arnold Gesell creció en una pequeña ciudad de Wisconsin, situada a orillas de la parte alta del río Missisipi. A lo largo de su carrera desempeñó varias profesiones: educador, psicólogo, médico y escritor. Tras comenzar su carrera como educador, entró en la Clark University, donde su visión sobre el desarrollo estuvo influenciada por su profesor, G. Stanley Hall.

Cuando se hizo psicólogo y empezó a estudiar a los niños se dio cuenta de que si no sabía más sobre medicina no podría comprender el desarrollo. Así que a los 30 años entró a estudiar en la Facultad de Medicina.

Trabajó durante cincuenta años en la Yale Clinic of Child Development, pasando a ostentar el cargo de director en 1911 y retirándose en 1948. Se destacó por los detallados estudios sobre el crecimiento y el desarrollo de los niños que se llevó a cabo bajo su supervisión. Gesell fue un innovador: fue el primero en filmar a los bebés y niños pequeños, en guardar los resultados de sus actividades para realizar posteriormente un estudio ordenado y pionero en el desarrollo de los tests de inteligencia infantiles. Gesell provocó un gran impacto en la educación de los niños americanos a través de sus libros y de los artículos que publicaban diariamente sus colegas (Thelen y Adolph, 1992). Estos libros (*The First Five Years of Life*, 1940; *The Child from Five to Ten*, 1946; *Youth*, 1956); contenían consejos tranquilizantes e información detallada sobre los cambios físicos y de comportamiento durante cada año de la vida, desde el nacimiento hasta los 16 años.

do por qué son difíciles de comparar las distintas perspectivas y muestra de qué forma cada una de ellas hace referencia a temas importantes del desarrollo.

TEORÍAS BIOLÓGICAS

Las teorías biológicas se inclinan hacia el aspecto de la naturaleza en la problemática naturaleza-ambiente, aunque reconocen las interacciones necesarias que han de tener lugar entre la persona y el entorno. Todas las teorías biológicas están fuertemente influenciadas por las ideas de Charles Darwin, que condujeron a muchos psicólogos del desarrollo a contemplar la conducta desde una perspectiva evolucionista. Algunas teorías biológicas ponen el énfasis en la maduración del individuo y otras en la forma en que la conducta basada en la biología potencia las posibilidades de supervivencia del niño.

Teorías de la maduración

Los psicólogos que proponen las **teorías de la maduración** consideran que el desarrollo está dirigido desde dentro, desplegándose según un horario biológico. El psicólogo más destacado entre los que

abogaban por el enfoque biológico del desarrollo fue Arnold Gesell. Gesell creía que las habilidades aparecían cuando los niños alcanzaban el estado de madurez apropiado. No importa cuántas oportunidades se le den al niño para aprender una habilidad; hasta que los músculos, nervios, cerebro y huesos no estén preparados, todo intento de enseñarle será inútil. Algunos niños empiezan a andar, hablar y a desarrollar el autocontrol antes que otros, pero cada destreza aparece sólo cuando el niño está preparado para adquirirla.

Esta creencia iba acompañada de la confianza en la autorregulación. Gesell estaba convencido de que los niños indicaban cuándo estaban preparados para dar algún paso en su desarrollo. Un bebé recién nacido sabe cuándo tiene hambre, un niño pequeño sabe cuándo está preparado para hablar, y así sucesivamente. Si los padres siguen las señales del bebé, en vez de tratar de imponer sus expectativas, la familia tendrá más armonía. Como podrán ver, este mensaje es similar al de los expertos estatales de los años cincuenta —deje de preocuparse y disfrute de su bebé.

Al igual que muchos psicólogos de este campo, Gesell creía que el desarrollo pasaba por una serie de etapas, con períodos lineales y de comportamiento coordinado, encajados entre períodos de transición de comportamiento inestable, cada vez que el niño empieza a adquirir nuevas formas de

hacer las cosas y de consolidarlas. Este proceso era común a todos los aspectos del desarrollo —coordinación física, temperamento, personalidad y habilidades intelectuales.

Aunque muchos psicólogos están de acuerdo en que la maduración juega un papel importante en las fases tempranas del desarrollo, consideran que la postura de Gesell no concede suficiente importancia al aprendizaje, y que su confianza en la maduración deja poco margen para el estudio de los procesos del desarrollo (Thelen y Adolph, 1992). Algunos psicólogos contemporáneos están influenciados por las opiniones de Gesell, pero la mayoría cree que un desarrollo óptimo requiere un ambiente que sea algo más que simplemente adecuado: ha de dirigir, apoyar, ser didáctico y desafiante.

Teorías etológicas

Un grupo de naturalistas que observaban el desarrollo en su entorno natural han llevado las ideas de Charles Darwin y los métodos de la biología de la conducta al terreno de la psicología del desarrollo. Ellos son los que han desarrollado las **teorías etológicas**, que traducen los conceptos evolucionistas biológicos en términos de la conducta, a fin de estudiar el desarrollo humano. Konrad Lorenz y Niko Tinbergen, que en un principio trabajaron con animales, fueron los pioneros de esta forma de estudio de la conducta. Recibieron el premio Nobel en 1973, junto a Karl von Frisch, por sus investigaciones.

La conducta humana puede entenderse mejor desde un punto de vista etológico por el modo en que posibilita a bebés, niños y adultos la supervivencia y el crecimiento en un ambiente similar al que desarrolló nuestra especie. Cuando el psiquiatra John Bowlby (1969) examinó el vínculo entre madre e hijo, concluyó que era parte del sistema de comportamiento que había evolucionado para proteger el desarrollo del organismo. Puesto que los bebés humanos están indefensos durante tanto tiempo, su supervivencia depende de la protección de los miembros adultos de la especie. El apego de los bebés a sus cuidadores potencia la supervivencia, manteniendo a ambos en estrecho contacto. Aunque el apego puede expresarse de diversos modos en las distintas culturas, siempre ha existido alguna variación en el vínculo entre bebé y cuidador.

Si el bebé desarrolla apegos para mantener cerca a los adultos, ¿qué tipo de respuesta evolutiva garantiza que el adulto cuidador cuidará sus necesidades? Los etólogos creen que la sonrisa del bebé, sus gracias y sus llantos actúan como **desencadenantes de estímulos**, ya que son acontecimientos que regularmente evocan ciertos comportamientos en los miembros de la especie. Darwin (1872-1955) fue el primero en señalar que la sonrisa del bebé evoca sentimientos de felicidad en el cuidador, respuesta «desencadenada» que tiende a mantener cerca al cuidador. Lorenz (1942-1943) observó que en la mayor parte de las especies los animales adultos respondían a los cachorros cuidándolos, mientras que raramente lo hacían con otros adultos. De hecho, muchas personas responden a las gracias de los bebés y de los cachorros con el deseo de cogerlos y abrazarlos. Los cachorros son graciosos porque tienen cabezas relativamente grandes, especialmente la frente, y los rasgos de la cara encogidos. Esta combinación de rasgos actúa aparentemente como desencadenante de estímulos, mejorando las posibilidades de recibir un cuidado adecuado y sobrevivir. Por último, el llanto del niño también sirve como desencadenante (Hinde, 1983). Los llantos no desencadenarán alegría o deseo de abrazarlos, pero son extraordinariamente efectivos para atraer al adulto a su lado.

Los etólogos también han descubierto importantes afinidades en la conducta social de los seres humanos y de sus parientes más cercanos, los primates. Esta semejanza les ha conducido a observar la estructura de los grupos de juego de los niños que se forman con la evolución de la conducta. Estos grupos tienen invariablemente **jerarquías dominantes**, en las que se distribuye a sus miembros según su rol dominante o de sumisión. Estas jerarquías son tan parecidas a las de las bandas de monos y simios, que es posible que hayan tenido la misma fuente evolutiva (Rajecki y Flanery, 1981). Los niños ascienden por la jerarquía del dominio por medio del ataque físico, la amenaza o la lucha por el objeto.

Las teorías etológicas sugieren que el desarrollo humano puede entenderse mejor al observar la conducta como una parte del producto de la evolución de nuestra historia. Este enfoque ha sido de gran utilidad cuando se ha aplicado a la infancia, aunque los psicólogos del desarrollo ya han empezado a mirar a otros grupos de edad bajo este prisma. El método de investigación desarrollado

SIGMUND FREUD (1856-1939)



(Edmund Engelman)

Las teorías de Sigmund Freud reflejan su formación en biología y su experiencia clínica. Se especializó en fisiología, recibió su M. D. (título de doctor en medicina) en Viena en 1881, y empezó a dar conferencias e investigar en neuropatología. La concesión de una beca le permitió viajar a París y estudiar con el prestigioso neurólogo Jean Martin Charcot, que estaba

utilizando la hipnosis para tratar la histeria.

Freud se interesó en la personalidad cuando se dio cuenta de que muchos de los síntomas de sus pacientes se debían a factores emocionales o mentales. Esto le llevó a su desarrollo de la libre asociación y la interpretación de los sueños como métodos terapéuticos. Descubrió que sus pacientes neuróticos adultos habían reprimido sus recuerdos de experiencias emo-

cionales en la tierna infancia que generalmente estaban relacionadas con el sexo, la agresión o los celos. Dado que estas experiencias eran desagradables, Freud propuso que se perdía conciencia de ellas, es decir, eran empujadas hacia un área inalcanzable de la mente, el inconsciente.

En su teoría del desarrollo psicosexual, lo que había aprendido al tratar a sus pacientes lo interpretó bajo el prisma de la embriología y la física. Propuso que la aparición de las etapas psicosexuales estaban básicamente determinadas por la maduración y que la vida mental seguía la ley de la conservación de la energía, que afirma que la energía ni se crea ni se destruye, sólo se transforma. La vida mental y emocional de las personas muestra una transformación equiparable de la energía psíquica, de una etapa a la próxima. Esta energía motiva el pensamiento de las personas, sus percepciones, sus recuerdos y permanece constante aún cuando se asocia a diferentes regiones del cuerpo durante el desarrollo.

La teoría psicosexual de Freud

La visión de Sigmund Freud (1905-1955) fue que desde la más tierna infancia los seres humanos estaban motivados por el impulso irracional hacia el placer. Estos impulsos son una expresión de la **libido**, que es la «fuerza vital» o «energía psíquica» que motiva la conducta humana. Los instintos de los niños inevitablemente entran en conflicto con las demandas sociales, forzando al pequeño a alterar su comportamiento para ser aceptado socialmente. La conducta se desarrolla gradualmente a raíz de este conflicto continuo. En términos freudianos, la inteligencia o la adaptación es mucho menos relevante que una sensualidad socializada.

Freud propuso la existencia de tres aspectos en conflicto de la personalidad humana: el **id**, el **ego**, y el **superego**. En el **id** residen todos los impulsos inconscientes; la persona no es consciente de estas fuerzas. El recién nacido es puro **id**. El **ego**, que empieza a desarrollarse cuando el bebé tiene unos 6 meses, es el que guía la conducta realista de afrontar las cosas. Utiliza la memoria, la razón y el juicio para hacer de mediador entre los eternos conflictos de lo que uno quiere hacer (la región del **id**) y lo que uno debe o no debe hacer (la región del **superego**).

Tabla 2.1. Las etapas del desarrollo psicosexual de Freud

Edad*	Etapas psicosexual	Enfoque en sensaciones placenteras	Comportamiento característico	Resultado desfavorable (fijación)
Desde el nacimiento a 18 meses.	Oral.	Boca, labios.	Busca estimulación oral. Chupa aunque no tenga hambre.	Alcoholismo, tabaquismo, se muerde las uñas. Inmaduro, personalidad exigente.
De 18 meses a 3 años.	Anal.	Recto.	Disfruta expeliendo y reteniendo las heces.	Conformismo muy rígido. Limpieza o suciedad exagerada. Personalidad hostil o desafiante.
De 3 a 6 años.	Fálica.	Genitales.	Acaricia los genitales. Se enamora del padre de sexo opuesto.	Problemas sexuales (impotencia, frigidez). Homosexualidad. Incapacidad para competir.
De 6 a 11 años.	Latencia.	—	—	—
De la pubertad en adelante.	Genital.	Genitales.	Entabla relaciones sexuales adultas.	—

* Edad aproximada.

por los etologistas, que implica una cuidadosa observación en los medios naturales, ha sido adoptado por investigadores de muchas áreas de la psicología del desarrollo.

TEORÍAS PSICODINÁMICAS

La mayor parte de las teorías psicodinámicas tratan del desarrollo humano en términos de diversas confrontaciones entre el individuo que está creciendo y las demandas del mundo social. Enfatizan cómo el individuo ha de acomodarse a la sociedad, a la vez que satisface los instintos humanos básicos. La mayoría dice también que el niño desarrolla gradualmente un sentido del yo, una identidad con la que juzgar su propio comportamiento.

Como grupo, los teóricos psicodinámicos se han centrado en el desarrollo de la personalidad. Su preocupación ha sido comprender y explicar el desarrollo de los sentimientos y comportamientos racionales e irracionales. Hasta cierto punto, todos ellos han tratado de dar cuenta del desarrollo humano observando las primeras experiencias sexuales y emocionales que pueden influir en la conducta posterior.

El **superego** es la conciencia moral, que se desarrolla en la primera infancia, cuando el niño asimila los valores de los padres y las normas de conducta.

La **teoría psicosexual** del desarrollo de Freud es una teoría de etapas que une el desarrollo psicológico a las soluciones de los conflictos que caracterizan cada fase de la vida (véase Tabla 2.1). Las cinco etapas de la teoría son la **etapa oral** (desde el nacimiento hasta los 18 meses), la **etapa anal** (desde los 18 meses hasta los 3 años), la **etapa fálica** (desde los 3 a los 6 años), la **etapa de latencia** (de los 6 a los 11 años), y la **etapa genital** (de la pubertad en adelante). La libido se enfoca en diferentes zonas del cuerpo en cada una de las principales etapas.

Freud enfatizó en sus escritos el desarrollo en las tres primeras etapas de la vida, ya que según él la personalidad estaba determinada por los con-

flictos de la etapa de la infancia temprana y la primera infancia. Si estas etapas son demasiado gratificantes o si los instintos no han sido satisfechos, el niño se quedará **fijado** en esa etapa, lo que implica que las preocupaciones de esa fase dominarán en su personalidad de adulto. Entre los individuos que se han **quedado fijados** en la etapa oral predominarán costumbres relacionadas con esa zona, como fumar o preocupación por el comer, que perdurarán durante toda su vida. La fijación en la etapa anal producirá un orden o un desorden excesivo, o una mezcla de ambos.

Freud vio la tercera **etapa**, la fálica, como la fase más importante del desarrollo. Durante este período el niño entabla una estrecha relación con la madre, deseando tenerla sólo para él. Desea casarse con ella y deshacerse de su padre, a quien ve como rival. Aunque ama a su padre y necesita su

protección, teme que su poderoso progenitor le castigue castrándole por sus lujuriosos y asesinos impulsos. El niño resuelve sus conflictos reprimiendo sus deseos e identificándose con el padre. En este proceso el niño adopta el rol masculino y asimila las normas morales de sus padres, desarrollando así el superego. A partir de este momento, si se desvía de las normas morales que ha asimilado, se sentirá culpable. Freud denominó a este período el «complejo de Edipo» a raíz del príncipe del mito griego, que asesina a su padre y se casa con su madre sin saberlo. Aunque Freud desarrolló una descripción parecida para las niñas en la etapa fálica, nunca estuvo satisfecho con su versión del desarrollo femenino y pocos psicólogos del desarrollo la aceptan.

Según la visión del desarrollo de Freud, el período de latencia es una fase de calma entre las importantes etapas fálica y genital, es un momento en el que la libido está en paz y no suceden muchas cosas. Otros psicólogos del desarrollo ven la latencia como una fase relevante en la que los niños desarrollan habilidades y el sentido de competencia, pero estos aspectos del desarrollo no interesaban a Freud. La etapa genital marca la llegada de la sexualidad adulta, pero debido a su atención a las fases previas del desarrollo, Freud no estudió mucho su significado.

En la actualidad pocos psicólogos ven el desarrollo según la teoría de Freud. La razón es que Freud construyó su teoría basándose en sus observaciones de pacientes con problemas psíquicos. Una muestra de este tipo es tan diferente del resto de la población que es fácil que nos dé una imagen distorsionada del desarrollo. A pesar de las limitaciones de su muestra, algunas de las reflexiones de Freud sobre la personalidad todavía son ampliamente aceptadas. Muchos psicólogos del desarrollo aceptan las siguientes propuestas: 1) las experiencias anteriores afectan posteriormente en la personalidad, incluso cuando no se recuerden los acontecimientos; 2) las primeras experiencias que recuerdan los niños pueden estar distorsionadas, porque éstos no entienden bien lo que les pasa en esos años y pueden confundir los sueños con la realidad; 3) muchas motivaciones humanas son inconscientes; 4) la gente hace frente a la angustia con estrategias comunes, conocidas como **mecanismos de defensa**. Entre ellos se encuentran la *represión*, que empuja los pensamientos dolorosos al inconsciente; la *racionalización*, en la que fabrica-

mos razonamientos aceptables para hacer algo que deseamos hacer (o hicimos), pero que sabemos que no deberíamos haber hecho, y la *proyección*, en la que vemos un aspecto inaceptable de nosotros mismos (como la hostilidad) en los demás, pero no en nosotros mismos.

La teoría psicosocial de Erikson

Erik Erikson (1982) modificó notablemente la teoría del psicoanálisis de Freud, convirtiéndola en una elaborada teoría de etapas que describe el desarrollo emocional a lo largo de la vida. En la **teoría psicosocial** de Erikson la personalidad se desarrolla a través de la resolución progresiva de los conflictos entre las necesidades y las demandas sociales. Los conflictos han de resolverse, al menos parcialmente, en cada una de las ocho etapas para poder progresar hacia el siguiente grupo de problemas (véase Tabla 2.2). La meta no es eliminar de la personalidad la cualidad superada (como la desconfianza o la desesperación), sino decantar el peso de la balanza para que la cualidad más beneficiosa (como la confianza o la integridad) sea la que prevalezca (Erikson y Hall, 1987). Un fracaso en resolver los conflictos en alguna de las etapas puede conducir a desórdenes psicológicos que afectarán durante el resto de la vida.

Etapas de la infancia

Los bebés necesitan desarrollar la *confianza*, que surge del cuidado responsable y constante de la persona que está dispuesta a ofrecerlo; casi siempre es la madre. Una vez los bebés han desarrollado la confianza básica, entonces pueden aprender a soportar las frustraciones y retardar las gratificaciones inmediatas. Los bebés que no ven cumplidas sus necesidades a tiempo, pueden desarrollar un sentimiento de desconfianza o reaccionar a la frustración con angustia y tristeza.

A medida que los niños empiezan a caminar y a ejercitar alguna forma de autodirigirse, entran en las restricciones sociales. En esta segunda etapa exigen cada vez más determinar su propio comportamiento. Su tarea es desarrollar la *autonomía* (sentido de autocontrol y autodeterminación), mientras tratan de evitar la *vergüenza* que puede acentuarse cuando se les hace sentir incompetentes. Puesto que tienen poco juicio sobre sus verda-

Tabla 2.2. Teoría psicosocial de Erikson*

Edad†	Etapas psicosociales	Conflicto psicosocial	Resultado favorable	Resultado desfavorable
Desde el nacimiento a los 18 meses.	Etapas de la tierna infancia	Confianza básica frente a desconfianza.	Esperanza. Capacidad para tolerar la frustración, retraso en la gratificación.	Susceptibilidad; apartarse.
De 18 meses a 3 años.	La primera infancia.	Autonomía frente a la vergüenza, duda.	Voluntad. Autocontrol; autoestima.	Compulsión; impulsividad.
De 3 a 6 años.	Edad de juego.	Iniciativa frente a la culpabilidad.	Propósito. Disfrute de los logros.	Inhibición.
De 6 a 11 años.	Edad escolar.	Diligencia frente a la inferioridad.	Competencia.	Inadecuación; inferioridad.
Desde la pubertad a principio de los 20.	Adolescencia.	Identidad frente a la confusión de roles.	Fidelidad.	Falta de seguridad, desafiante; identidad socialmente inaceptable.
Desde principio de los 20 a los 40	Adulto joven.	Intimidad frente a aislamiento.	Amor.	Exclusividad; eludir el compromiso.
De 40 a los 60 años.	Edad adulta tardía.	Generatividad frente a estancamiento.	Cuidado. Preocupación por las generaciones futuras, por la sociedad.	Rechazo de los demás; autoindulgencia.
De 60 en adelante.	Vejez.	Integridad frente a la desesperación.	Sabiduría.	Desdén; rechazo.

* Las primeras cuatro etapas de Erikson corresponden a las etapas psicosexuales de Freud, pero Erikson ha subdividido las cinco etapas de Freud en cuatro.

† Las edades son aproximadas. Erikson (Erikson y Hall, 1987) ha sugerido recientemente que el período de generatividad puede alargarse mucho más en la actualidad, dado que los ancianos permanecen sanos y activos hasta edad muy avanzada.

deras capacidades, necesitan que se les proteja de los excesos y se les conceda autonomía en aquellas cosas que pueden realizar.

Los niños en los años preescolares se encuentran en la tercera etapa del desarrollo y están preparados para desarrollar la *iniciativa*, mientras evitan la *culpabilidad* que el desarrollo de la conciencia moral facilita. Tal como lo ve Erikson, la iniciativa aporta a la autonomía la cualidad de emprender, planificar y abordar una tarea por el mero hecho de estar activo y avanzando. Las respuestas duras de

los padres a la apertura sexual de los niños y otras iniciativas en este período (que corresponden a la etapa fálica de Freud) pueden conducir a desarrollar en exceso la conciencia de rigidez que siempre llenará a la persona de sentimiento de culpabilidad.

Cuando los niños van a la escuela entran en la cuarta etapa del desarrollo, en la que han de desarrollar la capacidad de trabajo y evitar los sentimientos de *inferioridad*. La capacidad de trabajo es esencialmente el darse cuenta de que obtendrán reconocimiento al hacer cosas, abriga el

ERIK ERIKSON (1902)



(Olinier R. Pierré/Black Star)

Erik Erikson nació en Alemania, aunque de padres daneses. Tras licenciarse en arte, se marchó a Florencia (Italia), con el fin de convertirse en profesor de arte. Luego fue a Viena para enseñar a los niños de las familias americanas y allí conoció a Freud y a otros psicoanalistas, y pronto empezó a formarse en este campo.

Cuando Hitler llegó al poder en Alemania, emigró a los Estados Unidos. Trabajó en clínicas y en las principales universidades como asesor infantil, a la vez que hacía consultas privadas. Durante su etapa en la Universidad de Harvard se interesó por la antropología y estudió a los indios Sioux y Yurok. En su posterior estancia en la Universidad de California estudió a los niños de 10 a 12 años empleando una técnica en la que la forma en que los niños jugaban con los juguetes revelaba sus pensamientos y sentimientos inconscientes.

Erikson es uno de los pocos que ha descrito el desarrollo emocional a lo largo del ciclo de vida. Sugirió que la teoría psicosexual de Freud era incompleta y propuso etapas adicionales para cubrir la edad adulta tardía y la vejez. Su teoría psicológica es importante por varias razones. A diferencia de Freud, no cree que las neurosis sean necesariamente el resultado de problemas en la etapa de la niñez y la primera infancia. Da mayor importancia a la personalidad sana que a la personalidad enferma individual. Incluye a la sociedad, la historia y la familia como fuerzas que afectan el desarrollo emocional.

El amor sexual puede florecer en este punto. El problema potencial durante esta etapa es el aislamiento, el fracaso a comprometerse en una relación amorosa por miedo a la competencia o por inseguridad. La etapa de la edad adulta media se centra en el deseo por generar, que hace referencia a la preocupación del adulto por establecer y guiar a la próxima generación. El mero hecho de hacer niños no otorga a la persona ese sentido de generatividad; el adulto ha de ver que educar niños es una contribución para la humanidad y la sociedad. Los que no tienen hijos pueden expresar esa generatividad a través de la productividad en su trabajo y la creatividad en sus vidas. Los peligros de este período son absorberse en sí mismo y el estancamiento, el sentimiento de que no se va a ninguna parte, de que no se está haciendo nada importante.

La tarea preponderante en la etapa final del ciclo de vida es desarrollar la integridad del ego, que permite a las personas ver el significado de su existencia y creer que lo hicieron lo mejor que supieron en las circunstancias que les fueron impuestas. La persona íntegra acepta la muerte como el final de una existencia significativa. El problema potencial de la vejez es la lamentación y la desesperación por las oportunidades perdidas y las malas elecciones. Una persona desesperada teme a la muerte y desea ansiosamente otra oportunidad.

Aunque la teoría de Erikson es compleja y vaga,

seo de aprender las habilidades técnicas que caracterizan a los adultos y prepara a los niños a asumir los papeles de adultos. Si no se alaba a los niños por sus logros, es fácil que desarrollen un sentimiento de inadecuación e inferioridad.

Etapas de la adolescencia y vida adulta

En la quinta etapa los adolescentes se cuestionan todas las respuestas que habían dado antes a sus problemas de confianza, autonomía, iniciativa y de capacidad de trabajo. El rápido crecimiento del cuerpo y la maduración genital producen una «revolución psicológica» en su interior, en un momento en el que están a punto de ser adultos. Buscan un sentido de *identidad*, una continuidad y estabilidad en ellos mismos, tratando de eludir la *confusión de roles* que se desarrolla en algunos jóvenes que no saben cuál es su identidad como personas, seres sexuales, trabajadores y padres en potencia. Si fracasan en la búsqueda de esa identidad, serán incapaces de comprometerse a alcanzar ninguna meta.

Los jóvenes adultos que acaban de salir de esa búsqueda están preparados para desarrollar la *intimidad*, que implica tener relaciones con otras personas en las que se sienten lo bastante fuertes como para hacer sacrificios por el bien del otro, sin perderse en la identidad de éste. El auténtico

los investigadores han podido extraer hipótesis de ella. Los estudios longitudinales de hombres de edad adulta media han apoyado generalmente esta teoría, ya fueran éstos licenciados en Harvard o vivieran en los peores barrios de la ciudad (Vaillant y Milofsky, 1980). La teoría de Erikson describe el desarrollo a través de la vida sólo en sociedades individualistas y favorecidas económicamente. Los investigadores dicen que ese modelo puede describir a ambos sexos sólo en sociedades que dan las mismas opciones a hombres que mujeres (Vaillant y Milofsky, 1980).

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Los teóricos que acabamos de considerar contemplan el desarrollo, ya sea madurativo o psicodinámico, centrándose básicamente en el interior de la persona. Los psicólogos del desarrollo que optan por el enfoque del aprendizaje ven que las principales influencias provienen del exterior. Aunque están de acuerdo en que los factores biológicos marcan límites en el tipo de comportamiento que se desarrolla, se inclinan más hacia la crianza en la polémica herencia-medio. Creen que la experiencia o el aprendizaje es la causa de gran parte de la personalidad del bebé y que el aprendizaje empieza antes de que el bebé deje el útero. Puesto que los teóricos del aprendizaje rechazan la idea de que el desarrollo proviene principalmente del interior, lo ven como un proceso continuo, sin etapas.

Teorías del condicionamiento

Cuando los psicólogos explican el desarrollo a través de teorías del condicionamiento están interpretando los cambios del desarrollo en términos de aprender a asociar un acontecimiento con otro, bien a través del condicionamiento clásico o del operante. Estos psicólogos, cuyos trabajos han recibido una fuerte influencia de las teorías conductistas de John B. Watson y B. F. Skinner, creen que el condicionamiento puede explicar todo el aprendizaje, desde cómo los niños adquieren el lenguaje hasta lo que hace que las personas vayan al ballet, les guste hablar libremente, o vayan a la guerra.

Watson explicó el aprendizaje en términos del condicionamiento clásico. En el **condicionamiento clásico** aprendemos a asociar dos acontecimientos

que tienen lugar al mismo tiempo. En esta forma de condicionamiento no hay recompensas, sólo asociación temporal. Los estudios del condicionamiento clásico surgieron a raíz del trabajo de Iva Pavlov (1927) en Rusia. Pavlov demostró que a algunos tipos de comportamientos, que denominamos reflejos, eran respuestas a estímulos externos. Algunos reflejos son respuestas naturales a estímulos específicos; Pavlov los llamó **reflejos incondicionados**. Por ejemplo, cerramos el ojo cuando nos entra un soplo de aire en el ojo y salivamos cuando se nos presenta la comida. Otros reflejos, a los que Pavlov dio el nombre de **reflejos condicionados**, aprenden asociando un estímulo neutro, como un campana o una luz, con un estímulo incondicionado, como el soplo de aire o el sabor de la comida.

Aprendemos estos reflejos a través del proceso de condicionamiento clásico, que opera de forma predecible. Si el estímulo condicionado sucede repetidamente justo antes del estímulo incondicionado, respondemos al estímulo condicionado tanto como originalmente habríamos respondido al estímulo incondicionado. Si de pronto se enciende una luz brillante ante sus ojos, encogerá y cerrará los párpados. Esto es un movimiento reflejo; has un bebé recién nacido lo hace. Supongamos que alguien hace sonar un timbre y entonces dirige un foco a sus ojos. Cuando esto haya sucedido varias veces, usted cerrará los ojos cada vez que oiga el timbre, aunque no aparezca la luz. Las emociones son especialmente susceptibles al condicionamiento clásico. Los padres se han dado cuenta de este proceso con sus hijos; han observado cómo el niño empieza a llorar cuando ve a la enfermera que le ha pinchado varias veces.

En el **condicionamiento operante** todavía estamos aprendiendo a conectar dos acontecimientos pero uno de ellos es nuestro comportamiento («Operamos» en el entorno). El condicionamiento operante también es conocido como *condicionamiento instrumental*, porque nuestras acciones se «instrumentales» para producir cualquier efecto placentero o doloroso. En este tipo de aprendizaje básico que se ha descrito y que fue estudiado por Skinner (1938), cualquier acción que es seguida por un efecto placentero o que pone fin a una situación dolorosa es enfatizada o «reforzada».

El **refuerzo** puede adoptar varias formas. El *refuerzo positivo* que aporta un efecto placentero; incluye recompensas concretas (como dinero, juguetes o caramelos) y las recompensas intangibles

(como el afecto, las alabanzas, la atención o la satisfacción por haber terminado una tarea difícil). Pongamos por ejemplo que un muchacho ve que un adulto se deja un paquete en un mostrador. Si recibe una recompensa (dinero o agradecimiento) cuando corra a devolverle el paquete, es fácil que el niño vuelva a actuar de ese modo. El *refuerzo negativo* elimina algo desagradable de nuestra situación actual. Ello incluye el alivio del dolor, el final de una disputa o llanto, o la eliminación del obstáculo entre nosotros y lo que deseamos. Si el bebé deja de llorar cuando el padre lo coge en brazos, es bastante probable que vuelva a hacerlo cuando le oiga llorar de nuevo. Las respuestas que no son reforzadas disminuirán en frecuencia o se eliminarán, proceso este último denominado *extinción*. Si el muchacho que ha devuelto el paquete no recibe recompensa alguna, es muy posible que no sea servicial en el futuro; si el bebé continúa llorando, el padre no correrá a la cuna la próxima vez que lo oiga llorar.

Cuando se castiga nuestras acciones, nuestra tendencia a repetir las decrece. El *castigo* abarca cualquier consecuencia desagradable, desde una azotaina o riña hasta ser apartado de algo placentero, como la pérdida de privilegios cuando se castiga a un adolescente o el gasto de dinero cuando un conductor ha de pagar una multa por exceso de velocidad.

Si hubiéramos de experimentar todas las situaciones para que operara el condicionamiento, aprenderíamos muy despacio. Pero no es así, y en parte se debe a que tanto el condicionamiento clásico como el operante generalizan otras situaciones, aun cuando esta generalización pueda ser inapropiada. El niño que teme a la enfermera que pone inyecciones puede llegar a tener miedo de todas las personas con uniforme blanco o de todas las habitaciones que se parezcan a un consultorio. El niño que se acostumbra a llamar «mamá» a su madre, es fácil que llame del mismo modo a la puericultora de la guardería.

Pocos psicólogos del desarrollo utilizan hoy en día las teorías de Skinner para conducir sus investigaciones, pero algunos principios derivados de sus trabajos explican algún comportamiento que confunde a los padres. Una madre puede preguntarse por qué su hija es tan dependiente de ella. Un principio básico de Skinner es que los organismos que son reforzados intermitentemente aprenden lentamente, pero cuando se ha aprendido un com-

portamiento es muy difícil de erradicar. Veamos ahora una interacción típica entre madre e hijo:

Niño: No puedo hacerlo. Ayúdame.

Madre: Si que puedes, si lo intentas.

Niño: Ayúdame, por favor.

Madre: ¡No!, hazlo tu mismo.

Niño: ¡Por favor, ayúdame!

Madre: ¡Muy bien! pero sólo esta vez.

La madre piensa que está disuadiendo su dependencia, pero en vez de eso la está reforzando, al enseñarle a que repita sus súplicas, que al final se verán recompensadas.

Teorías del aprendizaje social cognitivo

Algunos psicólogos consideraban el enfoque radical de la conducta muy limitado e inflexible. No creían que todo el aprendizaje pudiera ser explicado como resultado del condicionamiento clásico u operante. Por ello desarrollaron las teorías del aprendizaje social cognitivo, que surgen a raíz de las teorías anteriores sobre el condicionamiento, pero enfatizan que: 1) las personas aprenden gran parte de su conocimiento observando a los demás, y 2) las expectativas, creencias autopercepciones e intenciones de los individuos influyen mucho en su comportamiento.

Las teorías del aprendizaje social cognitivo han evolucionado en la segunda mitad de siglo. Los primeros investigadores las describieron sólo como **teorías del aprendizaje social**, que concedían al proceso de **imitación** un papel fundamental en el desarrollo humano. Estos investigadores se fijaron en la semejanza cada vez mayor de la conducta de los niños con respecto al de sus padres, y se enfocaron en la imitación que el niño hace de sus progenitores. Neal Miller y John Dollard (1941) propusieron que la crianza es la fuerza que motiva a los niños a imitar a sus padres. Puesto que la conducta de los padres es reforzante, el niño empieza a imitar todo lo que éstos hacen para recompensarse a sí mismo. Otros teóricos del aprendizaje social sugirieron que el poder y el status de los padres conducía al niño a imitarlos (Kagan, 1958). El niño envidia su status y los copia con la esperanza de alcanzar algo de su poder.

La imitación no fue la única preocupación de los primeros teóricos de este campo. Dollard y Miller (1950) también buscaron parentescos entre sus investigaciones y las de los teóricos de la psicodinámica. Intentaron traducir los conceptos freudia-

nos al lenguaje de la teoría del aprendizaje social, viendo «refuerzo» donde Freud veía «placer». Dollard y Miller más o menos aceptaron las etapas del desarrollo psicosexual de Freud, pero no estuvieron de acuerdo en que las etapas correlativas se centraran en algunas partes específicas del cuerpo. En lugar de ello trazaron la personalidad basándose en las experiencias típicas del niño, en los estímulos que encontraba, en sus respuestas a éstos y en los hábitos que había desarrollado. Los desórdenes de la personalidad no eran el resultado de la «fijación», sino de las respuestas aprendidas por los niños en situaciones de conflicto entre sus antojos y las presiones sociales.

Los teóricos del aprendizaje social pronto ampliaron su visión de la imitación; notaron que los niños pueden aprender nuevas respuestas por el mero hecho de observar a otra persona (Bandura y Walters, 1963). Si los niños ven que ese modelo recibe una recompensa, es fácil que se inclinen a imitar ese comportamiento como si hubieran sido ellos mismos quienes fueron recompensados.

Los niños tienden a copiar un modelo completo de comportamiento, en lugar de aprenderlo poco a poco como respuesta al reforzamiento. Los niños pueden aprender enteramente un nuevo comportamiento al observar un modelo, aunque no lo demuestren inmediatamente. Una niña de 10 años, por ejemplo, puede mirar un programa de televisión en el que ve a un niño ayudando a otro que está en peligro. Aunque aparentemente no se produzca ningún cambio en la niña, una semana o dos más tarde es posible que cuando vea a otro niño que necesite ayuda corra a ayudarle.

Con el paso de los años, los teóricos han cambiado su enfoque en una dirección radical, la que tiene presente la influencia de la **cognición**, que comprende todos los procesos que utilizamos para obtener el conocimiento del mundo. Los procesos cognitivos son importantes porque nos ayudan a determinar los acontecimientos que vemos, los significados que les otorgamos, si sus efectos repercutirán durante largo tiempo, si tendrán poder para motivarnos, y de qué modo nos organizaremos para utilizar esa información en el futuro. De ahí que el estímulo proporcionado por los acontecimientos sirva de información para que decidamos lo que hemos de hacer. Albert Bandura (1986, 1989b) ha sido uno de los teóricos responsables de este nuevo enfoque; su nueva versión de la teoría del aprendizaje social se conoce como **teoría del**

aprendizaje social cognitivo, porque asume que los pensamientos, expectativas, creencias, autopercepciones, metas e intenciones reúnen influencias ambientales en determinados comportamientos.

Nuestro comportamiento modifica nuestras expectativas, creencias y competencias; aún más, modifica nuestro entorno. Esto significa —dice Bandura (1989b)— que la gente no está impulsada por fuerzas internas (como indican las teorías psicodinámicas) ni moldeada automáticamente y controlada por el entorno (como alegan las teorías del condicionamiento). Una de las tres fuerzas puede predominar en ciertos momentos y contextos, pero ninguna de ellas actúa en solitario. A medida que los niños crecen, las influencias del entorno cambian, y esto afecta a las habilidades cognitivas que procesan dichas influencias (Perry, 1989).

Aunque los teóricos del aprendizaje social cognitivo conceden al pensamiento y conocimiento humano una importancia central a la hora de explicar el desarrollo, otros teóricos cognitivistas tienen menos interés en el aprendizaje que en los procesos del pensamiento y de la forma en que los niveles cognitivos afectan al desarrollo.

TEORÍAS COGNITIVAS

Los teóricos cognitivistas se centran principalmente en el desarrollo y funcionamiento de la mente. Cuando explican algún otro aspecto del desarrollo, por ejemplo la agresión, lo hacen en términos cognitivos. Como podremos ver, los enfoques y supuestos de diversos especialistas de este campo difieren significativamente. Durante los años sesenta y setenta predominó la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Casi todas las investigaciones se encaminaban a ampliar o refutar su teoría. Sin embargo, en la actualidad los investigadores tienden a utilizar conceptos y métodos derivados de las teorías de cognición social o de procesamiento de información (R. Siegler, 1991).

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

Piaget creó una teoría de etapas del desarrollo en la que el niño constituye activamente su conocimiento del mundo. A medida que el niño se va desarrollando, la mente atraviesa una serie de fases

JEAN PIAGET (1896-1980)

Jean Piaget nació y se educó en Suiza. De pequeño era un gran observador de la conducta animal, y cuando sólo tenía 15 años publicó un artículo sobre las conchas en una revista científica. Se interesó por el conocimiento y cómo se adquiere éste (epistemología) a raíz de estudiar filosofía y lógica. Mientras que la mayoría de los psicólogos americanos estaban influenciados por las teorías evolucionistas de Charles Darwin, Piaget se inspiró en la evolución creativa de Henri Bergson, que vio la fuerza existente tras la evolución como un agente divino en vez de azar.

Tras doctorarse en biología en la Universidad de Lausanne en 1918, Piaget se interesó en la psicología. Se marchó a París con el fin de proseguir sus estudios de psicología clínica, y mientras estudiaba en la Sorbona, consiguió un puesto en el laboratorio de Alfred Binet. Mientras trabajó allí empezó a interesarse más por las respuestas incorrectas de los niños que por las correctas, y descubrió que éstas ofrecían valiosísimas claves sobre la naturaleza de su pensamiento.

El interés de Piaget en el proceso mental de los niños varió y fue más profundo cuando empezó a observar a sus propios hijos desde el nacimiento. Posteriormente se interesó en el pensamiento de los adolescentes. El principal método de Piaget era el de presentar problemas estructurados de forma estándar a niños de distintas edades. Luego les pedía que explicaran sus respuestas y sondeaba sus explicaciones con una serie de preguntas cuidadosamente diseñadas.

Poco después de completar su trabajo en París, aceptó un nombramiento como director de investigación en el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, donde vivió hasta su muerte. Allí dirigió investigaciones y escribió sobre desarrollo cognitivo y fue profesor de psicología experimental y epistemología genética de la Universidad de Ginebra.

Poco después de completar su trabajo en París, aceptó un nombramiento como director de investigación en el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, donde vivió hasta su muerte. Allí dirigió investigaciones y escribió sobre desarrollo cognitivo y fue profesor de psicología experimental y epistemología genética de la Universidad de Ginebra.

por ejemplo, actúan sobre los objetos que hay a su alrededor —los sienten, les dan la vuelta, los golpean, los chupan— y aumentan su conocimiento de los mismos a través de la estructuración de su propia experiencia. El conocimiento del bebé no germina ni del objeto en sí mismo ni del bebé, sino de la interacción de ambos y de los consiguientes vínculos entre las acciones y los objetos.

Esquemas

Según la visión de Piaget, el entendimiento de un niño sobre el mundo surge de la coordinación de las acciones y la interrelación con los objetos. El niño es **constructivista**, construye la realidad a raíz de las relaciones entre las acciones y los objetos, no sólo de las acciones o de la calidad perceptual de los mismos. Los niños cogen un sonajero y lo tiran, pero pueden hacer lo mismo con un pequeño oso de peluche. Cuando agitan el sonajero, éste suena; cuando lo tiran, aterriza con un gran ruido. Pero el oso de peluche no hace ruido cuando lo mueven y solamente produce un ruido sordo al caer. Pero el oso se puede estrujar, mientras que el sonajero resiste la presión de los dedos del niño.

Los niños llegan a conocer los efectos de sus acciones y las propiedades de los objetos a través de estas acciones simples y corrientes. Aprenden a coordinar sus acciones; no pueden tirar y hacer rodar una naranja a la vez, pero pueden palparla primero y luego lanzarla o hacerla rodar. Agarrar, lanzar y hacer rodar son ejemplos de lo que Piaget llamó **esquemas**: modelos de acción que están implicados en la adquisición y estructuración del conocimiento. Los esquemas de acción son la forma de conocimiento de los niños y en los bebés son como conceptos sin palabras.

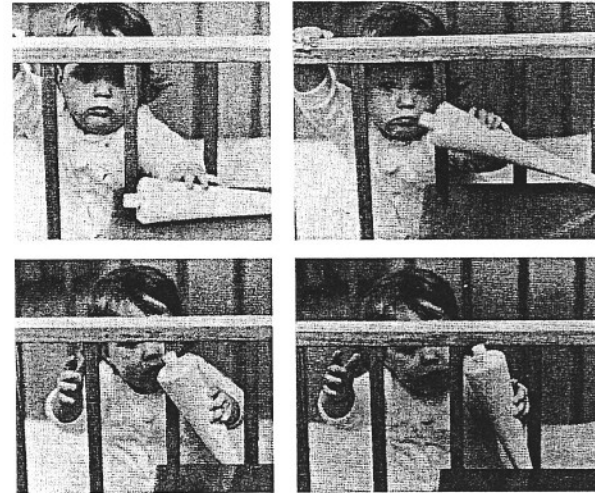
Los niños más mayores y los adultos todavía piensan con esquemas de acción cuando conducen un coche, mecanografían un examen o tocan el piano. Pero también han desarrollado esquemas de acción, que son operaciones mentales. Las operaciones mentales les permiten manipular los objetos mentalmente, clasificarlos y comprender sus relaciones.

Asimilación y acomodación

Según Piaget, el pensamiento de los niños desarrolla dos procesos simultáneos: asimilación y acom-

modación. La **asimilación** hace referencia a la incorporación de conocimiento nuevo en los esquemas anteriores. La **acomodación** es la modificación de los esquemas existentes para introducir nuevo conocimiento que no encaja. Los procesos de asimilación y acomodación siempre actúan juntos de forma complementaria. Asimilar es utilizar lo que uno ya sabe cómo hacer; acomodación es adquirir una forma nueva de hacer algo. Ambos procesos están en funcionamiento a lo largo de la vida.

Una persona en desarrollo puede cambiar sus estructuras cognitivas en algún momento, pero sólo de una forma limitada. Siempre ha de existir alguna continuidad. La estabilidad o equilibrio entre asimilación y acomodación es un proceso de reajuste continuo durante toda la vida. **Equilibrar** es la función protagonista en la teoría de Piaget; el organismo siempre tiende hacia la estabilidad biológica y psicológica, y ese desarrollo es una aproximación progresiva hacia el estado ideal de equilibrio, que nunca llega a lograr plenamente. El equilibrio de un niño, cualquiera que sea la etapa que atravesase, puede verse afectado por los acontecimientos externos, como información nueva que



Según Piaget, este bebé para conseguir su juguete intenta primero un esquema conocido de agarre (asimilación), que luego modifica con nuevos conocimientos (acomodación), para alcanzarlo a través de los barrotes (George S. Zimbel/Monkmeier Press).



reorganizativas. Tras cada una de éstas, el niño asciende a un nivel superior de funcionamiento psicológico. Estas etapas las determina la historia evolutiva de la humanidad; los niños nacen con unos sistemas específicamente humanos (denominados *sistemas sensorimotores*) que les permiten interactuar con el entorno e incorporar la experiencia y la estimulación.

La teoría de Piaget ofrece una continuidad significativa al desarrollo del entendimiento humano. La cognición es un proceso biológico espontáneo y las funciones y características del pensamiento son como la digestión y la respiración —tomando, modificando y empleando cualquier elemento que se necesite—. Piaget dio a este enfoque el nombre de **epistemología genética**. La epistemología es el estudio del conocimiento —como sabemos los que sabemos—. Aquí el término *genético* se refiere al crecimiento y desarrollo. La teoría de Piaget cubre el desarrollo de la inteligencia (formas de conocimiento) en el ciclo de vida.

Para Piaget todo conocimiento proviene de la acción. Los bebés, desde su nacimiento, se involucran y usan activamente el entorno y construyen su propio entendimiento del mismo. Los bebés,

no puede asimilar o por procesos internos que conducen al niño a «estar a punto» para acomodar. En ambos casos el equilibrio anterior del niño se altera temporalmente y el desarrollo apunta hacia una nueva y más elevada etapa de organización.

Etapas

La organización de la conducta es cualitativamente distinta en cada etapa de la teoría de Piaget. Los dos puntos esenciales son: 1) las etapas emergen en un orden de sucesión constante, y 2) ni la herencia ni el entorno pueden explicar por sí solos el desarrollo progresivo de las estructuras mentales.

Piaget propuso cuatro etapas básicas de desarrollo intelectual: una etapa sensorimotora, la etapa preoperacional, la etapa operacional concreta y la etapa operacional formal (véase Tabla 2.3). La *etapa sensorimotora*, que empieza en el nacimiento y llega hasta los 2 años, corresponde aproximadamente a la infancia. La *etapa preoperacional* corresponde a los años preescolares. Comienza alrededor de los 2 años, cuando los niños empiezan a registrar simbólicamente las experiencias. Este adelanto indica los albores del pensamiento representativo, es decir, que los niños piensan sobre objetos y personas que no están presentes. La *etapa operacional concreta* aparece alrededor de los 7 años, cuando los niños occidentales ha iniciado la educación formal. Los niños piensan con lógica, pero sólo acerca de objetos concretos. Esto les fa-

cilita comprender las operaciones lógicas en las que pueden invertir las acciones mentalmente. Por ejemplo, entienden que una bola de arcilla chafada se puede volver a remodelar en su forma esférica original y pueden imaginarla con esa forma sin necesidad de apretarla para volver a convertirla en una bola. Hacia los 11 o 12 años los jóvenes adolescentes desarrollan una lógica formal y piensan en función de proposiciones («Si... entonces»). En ese momento entran en la *etapa operacional formal*, que Piaget consideró como la culminación del desarrollo cognitivo. Las edades que se han dado para cada etapa son aproximadas. Por ejemplo, aunque la etapa operacional concreta empieza a los 7, muchos niños de 5 o 6 años ya han entrado en ella. Piaget (1972), sin embargo, señaló que los entornos culturales y subculturales afectan en la rapidez con la que los niños progresan a través de las etapas.

A medida que los psicólogos del desarrollo se han ido fijando en las repercusiones del contexto, las diferencias individuales y la educación en las habilidades de los niños, la teoría de Piaget ha ido perdiendo influencia. Sus premisas se derivan de tareas que dependen de las habilidades lingüísticas del niño y por lo general dejan de lado los factores educacionales y socioemocionales del desarrollo. Además, esta teoría subestima con frecuencia las habilidades de los niños (P. Harris, 1983). Aún así, la insistencia de Piaget en el papel activo desempeñado por el niño en el aprendizaje sobre el mundo sigue siendo válido y su trabajo sigue teniendo aceptación.

Tabla 2.3. Etapas en la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo*

Edad	Etapas	Características principales
Infancia (del nacimiento a los 2 años).	Sensorimotor.	Pensamiento confinado a esquemas de acción.
Preescolar (de los 2 a los 7 años).	Preoperacional.	Pensamiento representativo. Pensamiento intuitivo, no lógico.
Niñez (de los 7 a los 11 años).	Operacional concreto.	Pensamiento lógico y sistemático, pero sólo en relación a objetos concretos.
Adolescencia y madurez (de los 11 años en adelante).	Operacional formal.	Pensamiento lógico y abstracto.

* Edades aproximadas.

Teorías de cognición social

Piaget, al igual que los teóricos del desarrollo cognitivo, trató de explicar el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, su autoridad fue tal que su obra influyó en las teorías de la personalidad y el desarrollo social. Muchos enfoques del desarrollo social incluyen las siguientes ideas de Piaget: 1) el rol activo de la persona en su desarrollo, y 2) la importancia de la cognición en el desarrollo social y de la personalidad. Los niños pequeños a menudo interpretan la marcha del padre en el momento del divorcio como una respuesta a su propio comportamiento. En un estudio de divorcio (Wallerstein y Blakeslee, 1989), el pequeño de una familia pensaba que su padre les había dejado porque su perro hacía mucho ruido; en otra familia, una niña creyó que su padre se había marchado porque ella no había entregado una nota a su madre. Los niños más mayores no interpretan la marcha del padre de este modo. Las teorías influenciadas por Piaget suelen centrarse en el desarrollo de la **cognición social**, la comprensión de los pensamientos, emociones y comportamiento —ya sean los nuestros o los de otras personas.

La teoría de Selman de las relaciones entre compañeros

En la teoría de las etapas de Selman se observan rasgos del desarrollo cognitivo de Piaget, que refleja el desarrollo de las relaciones de los niños con sus compañeros. Selman y sus colaboradores (Yeates y Selman, 1989) declaran que los niños se mueven en cuatro etapas distintas de competencia social en sus relaciones con sus compañeros, que ponen de manifiesto una creciente capacidad para diferenciar las perspectivas de los otros e integrar la suya con la de los demás. La mayoría de los preescolares se encuentran en la *etapa impulsiva*; no pueden distinguir entre acciones y emociones y no entienden que otros interpreten el mismo comportamiento de un modo distinto. Para estos niños el conflicto con otra persona se resuelve por el uso impulsivo de la fuerza (luchando, zarandeando o golpeando), o a través de retirarse con el fin de protegerse (llorando, escapándose o escondiéndose). En el tramo que va de los 4 a los 9 años los niños empiezan a entrar en la *etapa unilateral*. Saben que los demás pueden tener opiniones diferentes sobre una misma acción, pero aún no pueden

considerar simultáneamente su propia perspectiva con la del otro. Resuelven los conflictos actuando unilateralmente, ya sea intentando controlar a la otra persona (intimidando o mandando) o sometiéndole pasivamente al poder del otro (obedeciendo, cediendo). La *etapa recíproca* puede empezar desde los 6 hasta los 12 años. Los niños que se encuentran en esta etapa salen de su propia visión y adoptan la que la otra persona tiene sobre sus pensamientos y acciones, pueden apreciar ambos puntos de vista pero sin relacionarlos. Su forma de solucionar los conflictos es a través de la negociación, el intercambio o el trato, ya sea persuadiendo al otro para que ceda a sus deseos o bien pactando o esperar hasta que los deseos de la otra persona se hayan cumplido. La última etapa se conoce como *etapa de colaboración*, comienza entre los 9 y 15 años. Los niños pueden verse a sí mismos y a los demás como actores y objetos a la vez, y son capaces de coordinar sus perspectivas con las de los demás. Solucionan los problemas trabajando con la otra persona, tratando de adaptarse para satisfacer los deseos mutuos.

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg

Otro teórico influenciado por Piaget es Lawrence Kohlberg (1969). Kohlberg creía que el desarrollo emocional es paralelo al desarrollo cognitivo y que el desarrollo social y emocional también atraviesa una serie de etapas cualitativamente diferentes, en las que el niño reestructura el concepto del yo en su relación con los conceptos de los demás. La etapa de desarrollo cognitivo del niño determina el nivel de cognición social de éste, el modo en que interpreta los acontecimientos externos y lo que aprende de esas experiencias. Kohlberg es conocido por su teoría del desarrollo moral, que amplía los primeros trabajos de Piaget sobre el desarrollo del razonamiento y juicio moral.

Kohlberg (1969) propuso que el razonamiento moral atraviesa seis etapas (véase Tabla 2.4). Cada etapa sucesiva se constituye sobre las bases de la anterior y reorganiza la comprensión anterior en una visión moral compleja y equilibrada. Los niños avanzan en estas etapas en una progresión invariable. Es necesario que comprendan el razonamiento típico de una etapa antes de poder comprender las grandes dificultades que entraña la

Tabla 2.4. Etapas del desarrollo moral de Kohlberg*

Razonamiento moral	Etapas	Motivación dominante
NIVEL PREMORAL.		
Los valores reflejan la presión externa.	Etapa 1.	Evita el castigo.
	Etapa 2.	Sirve a sus propias necesidades e intereses.
NIVEL CONVENCIONAL		
Los valores reflejan la importancia de las expectativas de los demás y la necesidad de mantener el orden social.	Etapa 3.	Ser una buena persona para los ojos de los demás y a los propios.
	Etapa 4.	Evitar rupturas en el sistema social.
NIVEL DE LOS PRINCIPIOS		
Los valores reflejan principios compartidos y normas.	Etapa 5.	Cumple la obligación con el contrato social.
	Etapa 6.	Se adhiere a los principios morales universales.

* En 1980, Kohlberg y sus colaboradores (Colby et al., 1980) revisaron las etapas, fusionando la etapa 6.ª en la 5.ª, aunque otros investigadores (Rest, 1983) han conservado la estructura de la sexta etapa.

siguiente. Cada etapa indica una mayor habilidad en adoptar el rol de otra persona, y en cada una de ellas los niños ven los asuntos morales de un modo distinto. Las seis etapas propuestas forman tres niveles básicos de desarrollo del razonamiento moral, que se distinguen por lo que define lo bueno o la acción moral.

En los estudios longitudinales que Kohlberg hizo con niños (Colby et al., 1983), el razonamiento premoral decae después de los 10 años, y el razonamiento de la tercera etapa empieza a disminuir en la adolescencia. El razonamiento de principios no aparece hasta que los muchachos no alcanzan la juventud, y sólo se desarrolla en un 10 por 100. El nivel socioeconómico y la educación formal son factores importantes en el recorrido a través de las etapas y únicamente los licenciados alcanzan alguna vez el nivel de los principios.

Puesto que no se incluyeron mujeres en las investigaciones de Kohlberg, algunos investigadores han calificado esta teoría de sostener posturas ma-

chistas. Según Carol Gilligan (1982), la teoría de Kohlberg equipara el desarrollo moral con la aceptación de la justicia, de modo que los problemas morales surgen de competir por los derechos. Pero las mujeres están educadas para identificar la bondad con la ayuda a los demás y tienden a ver los problemas morales como resultado de responsabilidades en conflicto. Para ellas, continúa Gilligan, la moralidad de los derechos y el no inmiscuirse es una forma de justificar la indiferencia y la falta de preocupación. Las mujeres basan su razonamiento moral en la compasión, la responsabilidad y la obligación, lo que las sitúa en una etapa inferior a la de los hombres según la escala de Kohlberg. En los últimos años el sistema de puntuación se ha modificado para evitar este problema.

Otras críticas a la teoría de Kohlberg se han centrado en su descuido de que el razonamiento moral depende más del contexto de lo que sugieren sus etapas, que la teoría tiene tendencias culturales y expresa los valores de una democracia

constitucional, y que el razonamiento de principios requiere un nivel de educación que está fuera del alcance de la mayoría de la población mundial (Saltzstein, 1983; Simpson, 1974). Los estudios en comunidades de campesinos o tribales han duplicado el avance a través de las etapas inferiores, pero no se encontró a nadie que hubiera llegado a la cuarta etapa o la hubiera trascendido (Rest, 1983). Estos resultados no indican una ausencia de criterio moral en estas sociedades, pero sí sugieren que la teoría de Kohlberg no capta el desarrollo moral en las distintas sociedades.

Teorías de procesamiento de la información

No todas las teorías cognitivas se caracterizan por tener etapas. Los teóricos cognitivos que adoptan

el enfoque del procesamiento de la información ven a los seres humanos como manipuladores de símbolos. Creen que las personas procesan la información sobre el mundo igual que lo hace otro manipulador de símbolos, el ordenador; ambos toman la información del exterior, registran la información de forma simbólica (proceso que se conoce como *codificar*), la combinan con otra información, la almacenan y la envían de nuevo al mundo pero decodificada (véase Gráfico 2.1). Los investigadores, utilizando el lenguaje preciso de la informática, han tratado de analizar el modo en que las personas representan y manipulan la información (R. Siegler, 1991).

A diferencia de Piaget, la mayoría de los adeptos a la **teoría del procesamiento de la información** no ven cambios significativos en la estructura de la mente a medida que el niño crece. Creen que el pensamiento y la conducta se construyen sobre

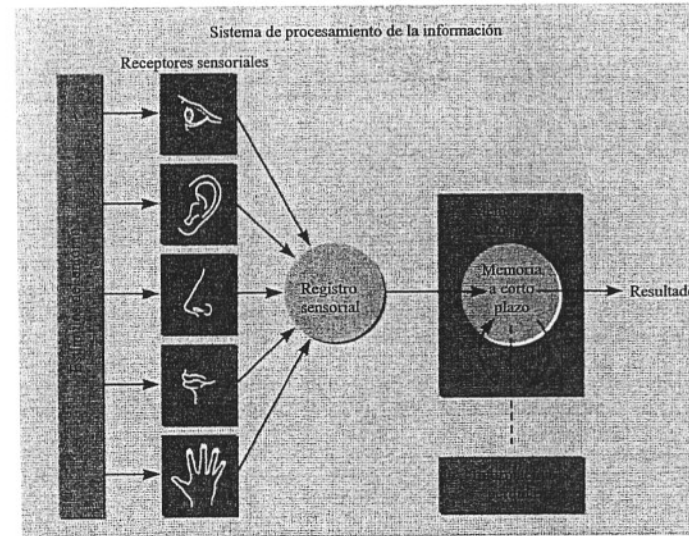
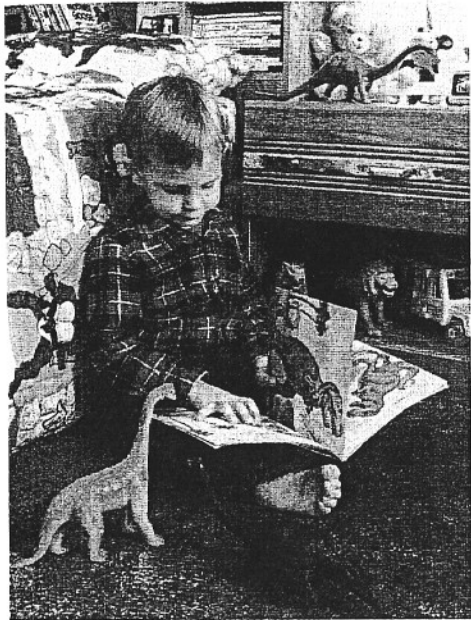


Gráfico 2.1. La información del entorno (visiones, sonidos, tacto, sabores, olores) impacta los receptores sensoriales, que transmiten la información al registro sensorial del cerebro. Tras un breve proceso, la información entra en la memoria a corto plazo, donde será codificada, elaborada y numerada. Estos procesos facilitan un almacenamiento permanente en la memoria a largo plazo. A menos que la información contenida en la memoria a corto plazo se procese activamente, ésta se perderá. Cuando la gente habla, planifica o actúa, la información es sustraída de la memoria a largo plazo.

una serie de procesos separados que manipulan y transforman representaciones codificadas (Kuhn, 1988). Estos procesos incluyen el reconocimiento, captación visual rápida del entorno, análisis de acontecimientos sensoriales en características, aprendizaje e integración de los sentidos. Las capacidades básicas aumentan con la experiencia y estos procesos se vuelven más rápidos y eficientes.

Cada uno de éstos se desarrolla de un modo similar. Cuando los niños desarrollan operaciones mentales que en su momento fueron conscientes, éstas se hacen automáticas. Una vez que esta *automatización* tiene lugar, los niños son capaces de retener y manipular más información a un mismo tiempo, lo que lleva a un aumento aparente de la capacidad básica del sistema (Case, 1985). Cuando los niños leen, decodifican las palabras que ven sobre el papel y entienden lo que han decodificado. Pero es posible que los principiantes tengan que poner tanta atención y esfuerzo en decodificar



Cuando los niños desarrollan mucho interés sobre un tema, amasan tal cantidad de conocimiento que son más expertos en esa área que un adulto medio (Graig Hammell/*The Stock Market*).

las palabras (traducir las letras de la palabra *p-e-r-r-o* en el sonido «perro») que quede poco espacio para comprender su significado, e incluso si entienden la palabra, es fácil que la olviden antes de pasar a la siguiente.

Los niños también desarrollan métodos más eficaces de almacenar y recuperar la información, y empiezan a saber cómo dirigir la manipulación de la información dentro del sistema (Paris y Lindauer, 1982). A medida que tienen lugar estos procesos, los niños construyen una rica red de conceptos y conocimientos sobre cómo se hacen las cosas (Flavell, 1985). Sus conocimientos siguen aumentando. De hecho, algunos teóricos creen que la base del creciente conocimiento de los niños puede subyacer en muchos de los cambios aparentes que tienen lugar en el sistema básico de capacidad y control de procesos. Por ejemplo, Michéne Chi y Randi Koeske (1983) estudiaron a un niño de 4 años cuyo conocimiento sobre dinosaurios sobrepasaba al de muchos adultos. El niño no sólo conocía el nombre de cuarenta y seis tipos de dinosaurios, sino que había organizado y almacenado información acerca de veinte de sus favoritos. Podía describir cada uno de ellos, decirnos sus apodos, la clase de hábitat en el que vivían, lo que comían, cómo se desenvolvían y cómo se defendían.

En la actualidad, muchos estudios del desarrollo utilizan este enfoque del procesamiento de la información. Aunque los puntos de vista sobre el procesamiento de información estuvieron una vez confinados a los temas del desarrollo cognitivo, algunos investigadores los han utilizado en el estudio de la personalidad y el desarrollo social. De hecho, la teoría de Selman del desarrollo social de relaciones entre compañeros apunta a integrar la visión del procesamiento de información, especificando los pasos a seguir en este proceso (opciones estratégicas) que caracterizan a cada etapa. Otros estudios que han bebido de estas fuentes indican que los niños agresivos codifican las intenciones de otros niños con mucha mayor precisión que los muchachos pacíficos, y que a menudo codifican intentos hostiles donde no los hay (Dodge *et al.*, 1986).

TEORÍAS CULTURALES CONTEXTUALES

En los últimos años, un número cada vez mayor de psicólogos ha llegado a la convicción de que el

desarrollo del hombre ha de ser estudiado en los contextos en los que se produce. Los «contextos» no engloban simplemente el entorno físico de la persona, sino también los escenarios creados por las personas que están presentes, lo que hacen, cuándo y cómo lo hacen (Laboratorio de cognición humana comparativa, 1983). Las teorías culturales contextuales presuponen que el tiempo histórico y la cultura tienen profundos efectos en muchos aspectos del desarrollo. La estructura de una sociedad y sus instituciones marcan los límites en el campo de la conducta y la adaptación de sus miembros. Al mismo tiempo, los modelos de desarrollo que prevalecen en un momento dado, dentro de cualquier sociedad, repercuten en el posterior cambio y desarrollo del contexto en el que crecen las nuevas generaciones (R. Campbell y O'Rand, 1988). Dos teorías culturales contextuales importantes son las de Vygotsky, con su teoría socio-histórica, y la teoría ecológica de Bronfenbrenner.

La teoría socio-histórica de Vygotsky

Según Lev Vygotsky (1978), el desarrollo humano no puede ser comprendido sin considerar la forma en que los cambios histórico-sociales afectan al comportamiento y el desarrollo. La conducta es considerada social, creada por la sociedad y transmitida al individuo. Los principales cambios culturales (como el que se produjo con la invención de la imprenta, los coches, los ordenadores y la televisión) pueden alterar nuestra visión del mundo, clarificarla y organizar nuestra conciencia interna.

Vygotsky creó su teoría socio-histórica en la Unión Soviética, donde vivió un clima político que requería pensar una teoría de la conducta humana que fuera marxista, dialéctica y socialista. Para Vygotsky y para muchos soviéticos todas las teorías psicológicas habían de ser necesariamente sociales, evolutivas y contextuales. La **teoría socio-histórica** de Vygotsky contempla el desarrollo en función de la actividad y la interacción social. El contexto social del niño canaliza el desarrollo de forma que el desarrollo cognitivo se convierte en un proceso de adquirir cultura (Cole, 1985). El pensamiento se desarrolla a raíz de la experiencia en la actividad estructurada socialmente, a medida que el niño va asimilando el proceso y prácticas que le ofrecen la sociedad y sus miembros (Rogoff,

Gauvain y Ellis, 1984). Así pues, la clave para entender los procesos mentales puede encontrarse en los escenarios donde actúan los niños (Wertsch y Tulviste, 1992).

Los investigadores han descubierto que los contextos sociales afectan la forma en que las personas hacen uso de las habilidades cognitivas. Cuando los investigadores pidieron a los niños brasileños que viven en las calles que resolvieran problemas aritméticos, descubrieron que los problemas que los niños resolvían con facilidad en un contexto les desconcertaban en otro (Carraher, Carraher y Schliemann, 1985). Estos pequeños entre 9 y 15 años tenían poca formación escolar, pero trabajaban como vendedores ambulantes, vendiendo palomitas, cocos, mazorcas de maíz y cosas similares. Se les pidió que resolvieran un problema dentro del contexto de las transacciones callejeras: («¿cuánto cuestan un coco y una mazorca?»), los niños acertaban la respuesta el 98 por 100 de las veces. Si la transacción era parecida pero los productos no eran los que ellos vendían («una banana cuesta 85 cruzeiros y un limón 63, ¿cuánto cuestan juntos?»), las respuestas fueron correctas en un 74 por 100. Pero si se les planteaba el mismo problema fuera de su contexto natural («¿cuánto es 85 y 63?»), sólo pudieron resolverlo un 37 por 100 de las veces. Del mismo modo, cuando los investigadores observaron a los nuevos miembros de Weight Watchers (controladores de peso) mientras preparaban sus comidas, observaron que los dietistas podían resolver problemas matemáticos relacionados con el tamaño de las proporciones de la comida que no eran capaces de resolver a través de la aritmética formal (Lave, 1990).

Los adelantos en el desarrollo acontecen cuando los niños en el proceso de asimilación de lo que han practicado en las interacciones sociales reconstruyen y transforman el proceso o la actividad. Cuando los niños reconstruyen un proceso, atraviesan una serie de etapas espirales, pasando por el mismo punto en cada nueva reconstrucción, pero en un nivel superior. En cada nivel nuevo ganan un mayor control sobre su comportamiento.

La visión de Vygotsky sobre el proceso de interacción social en el trabajo le llevó a enfatizar la importancia de lo que denominó **zona de desarrollo proximal (ZDP)**. La zona de desarrollo proximal es el área en la que los niños, con la ayuda de un adulto o de otro niño más capacitado, resuelven los problemas que nunca podrían solucionar

LEV SEMANOVICH VYGOTSKY (1896-1934)



Lev S. Vygotsky, de nacionalidad rusa, fue contemporáneo de Piaget. Se licenció en 1917 en la Universidad de Moscú y enseñó literatura y psicología en Gomel hasta 1923. En 1924 la psicología soviética adoptó la «reacciónología» —una visión de la psicología que dependía de las reacciones de la conducta en un contexto marxista

(Cole y Scribner, 1978). Poco después Vygotsky regresaba a Moscú para trabajar en el Instituto de Psicología. Sus ideas no coincidían con las principales teorías psicológicas europeas, que eran introspeccionistas o conductistas (dado que las suyas eran «reaccionologistas»). Vygotsky tampoco creyó que los intentos de los psicólogos de la Gestalt de estudiar la conducta y las experiencias como un todo ofrecieran una solución satisfactoria.

Vygotsky consideraba que el estudio de la psicología era el estudio de los procesos cambiantes, ya que cuando las personas responden a las situaciones, las alteran. Una de sus mayores críticas de la teoría de Piaget es que el psicólogo suizo no daba bastante importancia a la influencia del entorno en el desarrollo

del niño. Vygotsky estaba convencido de que la asimilación de las actividades sociales y culturales eran la clave del desarrollo humano y que la asimilación era lo que distinguía a los hombres de los animales.

Las investigaciones y escritos de Vygotsky se centran en el pensamiento, el lenguaje, la memoria y el juego. Al final de sus días trabajó sobre problemas educativos. Vygotsky también era médico y defendía la combinación de la neurología y la fisiología con los estudios experimentales de los procesos de pensamiento. En 1934, poco antes de morir de tuberculosis, había recibido el nombramiento de director del departamento de psicología en el Instituto de Medicina Experimental para toda la Unión Soviética.

Vygotsky murió a los 38 años, pero su influencia en la psicología soviética continuó a través de sus alumnos, que ocuparon puestos importantes en toda la Unión Soviética. La influencia de Vygotsky en los Estados Unidos no llegó hasta bastante después de su muerte. En 1962 se tradujo *Pensamiento y lenguaje*, y sus ideas entraron en la comunidad de los psicólogos americanos. Cada año sus ideas fueron cobrando mayor relieve. En 1978 se tradujeron y publicaron sus ensayos *La mente en la sociedad*, y apareció en lengua inglesa la edición de seis volúmenes de su obra completa.

por sí solos. Cuando trabaja en esta zona, la persona experimentada ha de tener alguna comprensión acerca de las necesidades del niño y funcionar como sistema de apoyo —de forma casi inconsciente— (Bruner, 1985). Al alentar al niño a que aprenda y se motive, esta ayuda le capacita para asimilar el conocimiento y por tanto controlar una función o sistema conceptual nuevos. Vygotsky sostenía que el aprendizaje en la ZDP es el único «buen aprendizaje», porque «fuerza» al desarrollo. Cuando Vygotsky hablaba de la zona de desarrollo proximal, evidentemente estaba empleando una metáfora para describir el papel crítico que jugaban las influencias sociales en el desarrollo cognitivo (Paris y Cross, 1988).

La teoría ecológica de Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (1979) desarrolló su teoría ecológica como respuesta al hecho de que en gran

parte de los estudios del desarrollo se aislaba a los niños de sus escenarios naturales, que hacía que se perdiera la interacción entre éstos y su medio ambiente. Decía que los investigadores pasaban por alto el hecho de que los incidentes y condiciones de fuera del laboratorio podían tener un profundo efecto en la conducta. La psicología del desarrollo se había convertido en «la ciencia de la conducta extraña de los niños en situaciones poco frecuentes con adultos desconocidos y durante el menor tiempo posible» (pág. 19). Instó a los investigadores a que abandonaran el «desarrollo fuera de contexto» y empezaran a estudiar a los niños donde vivían: en sus hogares, vecindarios y escuelas.

En su teoría ecológica, Bronfenbrenner propuso que el desarrollo era una función conjunta de la persona y todos los niveles del medio ambiente. Contempló el ambiente ecológico como un sistema de cuatro estructuras que abarcaban desde el escenario más próximo hasta el más remoto de la cultura más amplia. La estructura más interna, el mi-

cro-sistema, es el sistema inmediato que rodea a la persona. El microsistema incluye a la familia, el parvulario, la iglesia, la escuela, el patio de recreo. Cada microsistema incluye a las personas presentes y a los rasgos físicos y simbólicos del lugar que invitan, permiten o inhiben la actividad (Bronfenbrenner, 1989a). Al reconocer que las experiencias que tenía un niño en la escuela o en el patio afectaban —y viceversa— lo que éste hacía en casa, propuso que las interrelaciones entre los microsistemas creaban un **mesosistema**.

Los mesosistemas vinculan los escenarios que comprenden al niño; la tercera estructura, el **exosistema**, relaciona los escenarios que afectan al niño pero no le incluyen. Lo que le sucede a los padres en el trabajo, con frecuencia repercute en su actitud en el hogar. Si la madre acaba de recibir un ascenso, responderá de un modo diferente que si ha tenido una trifulca con su jefe. El exosistema para el niño consistirá en el hogar y en el lugar de trabajo de la madre. Lo que le suceda al niño cuando juega por el barrio afectará a su conducta cuando llegue a casa. Para el padre, el exosistema será la casa y el grupo de compañeros del niño.

Los procesos de desarrollo que tienen lugar en un microsistema están definidos y limitados, en buena parte, por las creencias y prácticas de la sociedad, y por eso la última y más amplia estructura que afecta al desarrollo es el **macrosistema**, que es una cultura o subcultura en participar dentro de una sociedad. Los macrosistemas están formados por clases sociales, grupos étnicos o religiosos y regiones o comunidades particulares que comparten un sistema de creencias, valores y riesgos sociales y económicos, o estilos de vida similares. Los macrosistemas cambian según los acontecimientos históricos y pueden florecer otros nuevos. Durante las últimas décadas, por ejemplo, en los Estados Unidos se ha desarrollado el macrosistema de las familias unifamiliares, así como el de las familias con dos sueldos o matrimonios de doble carrera (Bronfenbrenner, 1989b).

ENTENDER EL DESARROLLO HUMANO

Al enfrentarnos a tal despliegue de teorías sobre el desarrollo, es fácil desconcertarse. Sin embargo, hay algunos puntos claros. Todos los teóricos están de acuerdo en que el crecimiento y desarrollo

humano es regular, y la conducta, al menos, puede ser potencialmente predecible. A excepción de los teóricos conductistas, que ven al individuo como un sujeto pasivo reaccionando a los cambios ambientales, todos los demás ven al individuo como un sujeto, al menos relativamente, activo. Ahora bien, cuando colocamos las teorías una junta a otra, surgen obstáculos que dificultan las comparaciones.

Uno de los obstáculos es la diferencia de enfoque de las diversas teorías. Los teóricos psicodinámicos se interesan por el desarrollo de la personalidad y prestan atención al desarrollo del pensamiento. Esto sucede a la inversa con algunos teóricos cognitivos. Estos distintos enfoques pueden conducir a la confusión debido a las diferencias en el lenguaje.

Los teóricos, al describir el mismo proceso, emplean términos distintos, términos que reflejan la visión de su propia teoría. Pongamos el caso de la relación entre cuidador y bebé, denominada *apego*. Los teóricos de la psicodinámica contemplan el apego como producto de que el cuidador satisface la necesidad de chupar del bebé —la característica dominante del período oral—. Los teóricos del aprendizaje ven el apego como resultado del condicionamiento: el cuidador satisface tanto las necesidades básicas como suministra estímulos interesantes y gratificantes. Los teóricos etológicos consideran el apego como una respuesta que ha evolucionado y aumenta las probabilidades de supervivencia del bebé, y por tanto de la especie. Estas descripciones sugieren diversas explicaciones, pero solamente se enfocan en diferentes aspectos del proceso.

Así que ¿cómo evaluamos las teorías que hemos visto en este capítulo? Puesto que cada una se basa en supuestos diferentes, no podemos decir que una es superior a la otra. Sin embargo, sí se puede decir que una teoría funciona mejor que otra al explicar un aspecto particular del desarrollo. Tal como sugirió Neil Salkind (1985), también podemos contemplar la forma en la que cada una trata los temas importantes del desarrollo (véase Tabla 2.5).

Uno de los aspectos que diferencian una teoría de otra tiene relación con la *naturaleza del desarrollo*: ¿qué es lo que una teoría considera la fuerza primordial que influye en el desarrollo? La forma en que una teoría responde a esta pregunta la sitúa en el aspecto de naturaleza-crianza. Todas las teorías consideran ambos aspectos importantes, pero unas enfatizan uno y otras otro. Hemos

Tabla 2.5. Teorías del desarrollo*

	Naturaleza del desarrollo	Proceso guía	Individuo	Forma del desarrollo	Enfoque
Teorías biológicas.	Naturaleza.	Maduración.	Activo.	Etapas.	Cambios observables en la estructura y la conducta.
Teorías psicodinámicas.	Naturaleza y crianza.	Maduración.	Activo.	Etapas.	Cambios internos en la estructura de la personalidad.
Teorías del condicionamiento.	Crianza.	Aprendizaje.	Pasivo.	Continuo.	Cambios observables en la conducta.
Teorías del aprendizaje social cognitivo.	Crianza.	Aprendizaje.	Moderadamente activo.	Continuo.	Cambios observables en la conducta.
Teorías del desarrollo cognitivo.	Naturaleza y crianza.	Maduración.	Activo.	Etapas.	Cambios internos en la estructura mental.
Teorías del procesamiento de información.	Crianza.	Aprendizaje.	Activo.	Continuo.	Cambios observables en la conducta.
Teorías culturales contextuales.	Naturaleza y crianza.	Maduración y aprendizaje.	Interactivo.	Espiral.	Relación entre individuos y sociedad.

* Cada teoría trata el desarrollo a su manera. El prisma a través del cual la teoría interpreta el desarrollo se funda en el modo en que ésta contempla la naturaleza del desarrollo (qué desarrollo tiene lugar), el proceso del mismo (cómo sucede), el papel del individuo y la forma del desarrollo, y a qué aspecto concede mayor importancia.

visto que las teorías que se fundan en la biología se enfocan en la herencia, mientras que los teóricos del aprendizaje ven el entorno como factor primordial. Las otras teorías son más interactivas, aunque los teóricos cognitivos se decantan más hacia la naturaleza, y los culturales-contextuales hacia la crianza.

Otro tema es el *proceso que guía el desarrollo*: ¿cuál es el proceso primario responsable de los cambios en el desarrollo? Esta pregunta cuestiona el cómo, mientras la primera cuestionaba el qué. En este punto las teorías concuerdan, como sucedía en la primera pregunta. Los teóricos de la biología ven en la maduración el proceso subyacente que dirige el desarrollo, y los teóricos del aprendi-

zaje señalan el aprendizaje. Una vez más, otros teóricos son menos extremistas, concediendo importancia a ambos procesos. No obstante, tanto los teóricos psicodinámicos como los del desarrollo cognitivo creen que la maduración es esencial para el surgimiento de las distintas etapas. Los teóricos del procesamiento de la información consideran esencial la experiencia y el desarrollo de una base de conocimiento; por otra parte, los teóricos culturales-contextuales afirman que el desarrollo se basa en la interacción social.

Las teorías también varían según la *forma del desarrollo*: ¿Sucede el desarrollo de forma suave y continuada o los cambios acontecen bruscamente, a medida que el niño pasa de una etapa a otra? En

el Capítulo 1 vimos que diferenciar una etapa de otra era muy difícil. Entre las teorías que hemos explorado, maduracional, psicodinámica, del desarrollo cognitivo y cognición social, se ha visto el desarrollo a modo de etapas.

Por último, las teorías han de explicar las *diferencias individuales*: ¿Cómo explica la teoría las diferencias entre los individuos? Todos los teóricos están de acuerdo en que las diferencias individuales se desarrollan a medida que tiene lugar la interacción entre la herencia y la experiencia. Los teóricos de la biología nos recordarían que todos nacemos con unas predisposiciones propias y los teóricos del aprendizaje se fijarían en nuestras historias de reforzamiento. Los teóricos psicodinámicos enfatizarían la importancia de las experiencias dentro de la familia en los cinco o seis primeros años de vida. Los culturales-contextuales remarcarían los efectos de los diversos escenarios que alteran nuestras vidas, así como las repercusiones de los acontecimientos históricos e idiosincrásicos.

Cada una de las teorías estudiadas contribuye de algún modo a nuestro entendimiento del des-

arrollo, y a medida que vaya leyendo este libro se dará cuenta de que las distintas secciones hacen hincapié en teorías distintas. La puesta en práctica de las teorías cognitivas está ampliamente expuesta en los capítulos sobre el lenguaje y el desarrollo intelectual. Las teorías etológicas podremos verlas cuando se aborde el tema del desarrollo social del niño. Las teorías psicodinámicas suelen aparecer cuando se habla de la personalidad. Ya que los teóricos del aprendizaje consideran que la conducta es algo aprendido, sus teorías se verán reflejadas a través de todo el libro. Las teorías culturales-contextuales pueden encontrarse en casi todos los capítulos y son especialmente enfatizadas por los investigadores que estudian el desarrollo del adulto.

En el próximo capítulo cambiará nuestro enfoque de los principios generales del desarrollo a los individuales. El resto del libro trata del modo en que se desarrolla una persona, desde la unión de dos células y la concepción hasta el final de una larga vida.

SUMARIO

TEORÍAS BIOLÓGICAS

Sea cual fuere el enfoque, todos los psicólogos del desarrollo trabajan partiendo de teorías o grupos de afirmaciones relacionadas lógicamente que proporcionan una interpretación del desarrollo. Las teorías biológicas enfatizan el papel de la naturaleza en el desarrollo. Arnold Gesell fue el principal exponente de la *teoría de la maduración*, para la que el desarrollo está dirigido desde dentro, según un horario biológico. En las *teorías etológicas*, la conducta es lo que capacita a bebés, niños y adultos para sobrevivir y prosperar en un entorno similar al que evolucionó la especie humana. Algunos comportamientos adaptativos aparecen como respuesta a los *liberadores de estímulos*, que evocan reacciones similares en la mayoría de los miembros de una especie, y a las *jerarquías dominantes*, que son parecidas entre los niños y los grupos de primates.

TEORÍAS PSICODINÁMICAS

Las teorías psicodinámicas explican el desarrollo a raíz de las contrataciones entre el individuo y las exigencias de la sociedad. En la *teoría psicoanalítica de Freud*, el desarrollo atraviesa cinco etapas, cada una caracterizada por un conflicto concreto. Si una etapa anterior no ha sido superada satisfactoriamente, el individuo tiene una *fijación*. La *libido* (energía psíquica) es la base de la motivación. Dentro de cada persona, las fuerzas *inconscientes del id* están atemperadas por el *ego* (que guía la conducta realista) y el *superego* (conciencia moral). En la *teoría psicodinámica de Erikson*, las fases del desarrollo son ocho, cada una de ellas se caracteriza por un conflicto entre las necesidades internas y las demandas sociales. El fracaso en la resolución de los conflictos en una de ellas puede desembocar en un desorden psicológico.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Las teorías del aprendizaje consideran que el entorno es la principal fuerza en el desarrollo. Las teorías del condicionamiento explican el desarrollo según dos formas de aprendizaje: **condicionamiento clásico** y **condicionamiento operante**. En el condicionamiento clásico, los **reflejos incondicionales** se asocian a los estímulos neutros; durante el proceso se transforman en **reflejos condicionados**. En el condicionamiento operante, la asociación se produce entre algún acontecimiento y la conducta del individuo. Las acciones son **reforzadas** por sus consecuencias; las acciones que no son reforzadas llegan a la **extinción**. El **castigo** debilita la tendencia a repetir un comportamiento. La **teoría del aprendizaje social** amplía las teorías conductistas al concederle a la **imitación** un papel fundamental en el desarrollo de la conducta. En la **teoría del aprendizaje social cognitivo** de Bandura, la conducta, las fuerzas internas y las influencias ambientales están en interacción influenciando el comportamiento, y la **cognición** juega un papel clave en determinar la conducta.

TEORÍAS COGNITIVAS

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget también se divide en etapas en las que la mente sufre una serie de determinadas reorganizaciones evolutivas. Este desarrollo conduce al niño a lo largo de cuatro fases cognitivas: sensorimotora, preoperacional, operacional concreta y operacional formal. Piaget dio a su enfoque el nombre de **epistemología genética**, creía que el niño era **constructivista** cuyo conocimiento proviene de la acción. La comprensión depende de los **esquemas** (al principio de los modelos de acción, luego de las operaciones mentales) con las que el niño **asimila** y **acomoda** nuevo conocimiento. El desarrollo sigue el principio de **equilibrio**, buscando siempre la estabilidad entre los esquemas internos y el mundo exterior.

Las teorías de **cognición social** han recibido la influencia de Piaget. En la teoría de etapas de las relaciones entre compañeros de Selman, los niños avanzan a través de cuatro etapas de competencia social, que reflejan una capacidad cada vez mayor para diferenciar e integrar las perspectivas del yo y los demás. En la teoría del desarrollo moral de

Kohlberg, los individuos recorren tres niveles (seis etapas) de juicio moral, requiriendo cada nueva etapa una reestructuración del entendimiento para lograr una visión más compleja y equilibrada de la moralidad.

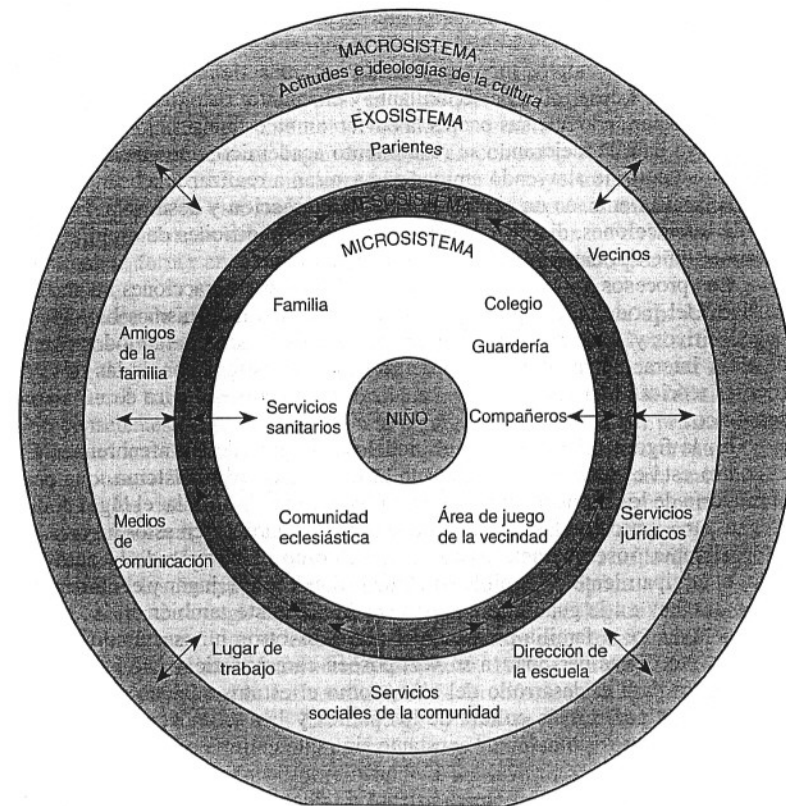
Según las teorías del procesamiento de información, las personas procesan la información como un ordenador, construyéndose el pensamiento y la conducta sobre un reducido grupo de procesos que están presentes en la vida cotidiana. La experiencia conduce a la automatización, el desarrollo de estrategias eficaces, un almacenaje de conocimiento cada vez mayor, resultando todo ello en un procesamiento más rápido y eficaz.

TEORÍAS CULTURALES-CONTEXTUALES

En las teorías culturales-contextuales, el desarrollo está muy influenciado por el contexto en que tiene lugar. Según la **teoría socio-histórica** de Vygotsky, el conocimiento es social, lo crea la sociedad y lo transmite al individuo, que asimila los procesos y prácticas que le ofrecen los demás. Los cambios históricos y sociales influyen en gran manera en el desarrollo. El aprendizaje en la **zona de desarrollo proximal**, donde otros individuos más capacitados pueden potenciar el aprendizaje y la motivación del niño, ayuda a acelerar la asimilación del conocimiento y a aumentar el control consciente del niño sobre las funciones cognitivas. Según la **teoría ecológica** de Bronfenbrenner, el desarrollo es una función conjunta de la persona y todos los niveles del medio ambiente. Los niveles medioambientales van desde los **microsistemas** (el escenario inmediato), los **mesosistemas** (interrelaciones entre microsistemas), los **exosistemas** (la interrelación entre el microsistema del individuo y los microsistemas que afectan al individuo pero no le incluyen en él), hasta el **macrosistema** (subcultura o cultura).

ENTENDER EL DESARROLLO HUMANO

Cada grupo de teorías tiende a enfocarse en un aspecto diferente del proceso del desarrollo. Al evaluar las teorías, es importante considerar de qué forma una teoría ve la naturaleza del desarrollo, el proceso que le guía y la forma del mismo, así como el modo en que explica las diferencias individuales.



BRONFENBRENNER : EREDA EKOLOGIKONA

VASTA, R.; HAITH, M. M. etz MILLER, S. A. (1996):
Psicología Infantil. Barna: Ariel