

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/283509596>

Temas de Psicología del Desarrollo Infantil

Book · September 2014

CITATIONS

0

READS

14,263

1 author:



[Enrique Fernández Lópiz](#)
University of Granada

25 PUBLICATIONS 33 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Educación con alumnado mayor [View project](#)



Ecología de vejez [View project](#)

TEMAS DE
PSICOLOGÍA
DEL DESARROLLO
INFANTIL

Enrique Fernández Lópiz

Universidad de Granada

Editorial Técnica AVICAM
Granada 2014

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© ENRIQUE FERNÁNDEZ LÓPIZ

Edita: Editorial Técnica AVICAM

ISBN: 978-84-942974-7-2

Depósito Legal: GR 1659-2014

Maquetación e Impresión: Editorial Técnica AVICAM
Impreso en España-Printed in Spain

«Cuando yo era niño, hablaba como niño, pensaba como niño, razonaba como niño; pero cuando llegué a ser hombre, dejé las cosas de niño.»

1 Corintios 13, 11

Dedicado a todas y a todos mis alumnas y alumnos de ayer, de hoy y de mañana.

Índice

Prólogo	15
Capítulo 1: Concepto y características del desarrollo infantil	19
1. El lugar del hombre en la naturaleza.....	19
1.1. Rasgos diferenciadores entre los humanos y los animales	21
1.2. Inmadurez y plasticidad	22
1.3. Importancia del uso que se hace de la inmadurez y de la plasticidad humana	23
1.4. El hombre y otros animales: la etología	25
1.5. La selección natural.....	26
1.6. El esfuerzo de crecer y el desarrollo infantil	27
1.7. Naturaleza versus crianza como determinantes del desarrollo	27
2. Reflexiones preliminares acerca de la Psicología del Desarrollo: su objeto de estudio	28
3. Diferentes etapas por las que ha pasado la disciplina.....	29
3.1. Antigüedad	30
3.2. Constitución como disciplina científica	34
3.3. Consolidación y expansión.....	36
3.3.1. La Psicología del Desarrollo en los EE.UU.....	37
3.3.2. La Psicología del Desarrollo en Europa.....	38
3.4. Situación actual.....	39
4. Definición de Psicología del Desarrollo	40
5. Objetivos de la Psicología del Desarrollo	41
6. Problemas en la interpretación del desarrollo.....	42
7. Tipos de cambios en el desarrollo humano.....	43
8. Tiempo, edad y contextos.....	46
9. Los distintos aspectos del desarrollo.....	47
10. Períodos generales del desarrollo.....	49
Referencias bibliográficas del tema.....	51
Capítulo 2: Enfoques teóricos en psicología del desarrollo y metodología de análisis en los procesos evolutivos	53
1. La investigación en psicología del desarrollo: educación y desarrollo.....	53
2. Ciencia y método científico	55
3. Metodología descriptiva	55

3.1. Observación sistemática	56
3.2. Estudio de casos	57
3.3. Autoinformes	57
3.4. Entrevista clínica y método clínico-genético o piagetiano	57
3.5. Entrevista estructurada.....	58
3.6. Cuestionarios y Tests.....	58
3.7. Métodos Psicofisiológicos.....	58
3.8. Técnicas Proyectivas	59
4. Metodología correlacional.....	59
5. Metodología experimental.....	60
6. La dimensión temporal: diseños evolutivos	61
6.1. Diseño transversal	61
6.2. Diseño longitudinal	61
6.3. Diseño de intervalo temporal	62
6.4. Diseños secuenciales.....	62
7. Paradigmas y modelos generales en Psicología del Desarrollo.....	63
7.1. El Modelo Mecanicista.....	64
7.2. El modelo Organicista.....	65
7.3. El modelo Contextual Dialéctico	66
8. La interacción sujeto-medio: Teorías en Psicología del Desarrollo. Esquema de las Teorías.....	66
9. La Perspectiva individualista	68
9.1. Enfoque Ambientalista.....	68
9.1.1. Conductismo: paradigmas de aprendizaje	68
9.1.1.1. Condicionamiento clásico o respondiente	70
9.1.1.2. Condicionamiento operante o instrumental.....	72
9.1.1.3. Aprendizaje por imitación o vicario	74
9.1.2. La obra de Bijou y Baer.....	75
9.2. Enfoque Innatista.....	76
9.2.1. La obra del lingüista Noam Chomsky sobre la adquisición del lenguaje.....	77
9.2.2. Etología	78
9.2.2.1. Diferencias entre el troquelado y el aprendizaje.....	80
9.2.3. La Teoría del Apego de John Bowlby.....	84
9.2.4. El legado de Arnold Gesell	85
9.2.5. La Sociobiología.....	86
9.3. Enfoques de interacción moderada.....	87
9.3.1. Enfoques de interacción moderada I. El cognitivismo de Piaget...	87
9.3.1.1. El punto de vista de Piaget acerca de la inteligencia y el desarrollo intelectual.....	88
9.3.1.1.1. Los esquemas	88
9.3.1.1.2. El desarrollo de los esquemas y el crecimiento intelectual según Piaget.....	89

9.3.1.1.3. Los cuatro estadios del desarrollo cognitivo	91
9.3.1.2. Contribuciones y críticas a la teoría de Piaget.....	91
9.3.1.3. Nuevas líneas de investigación sobre la teoría de Piaget: posiciones post-piagetianas	94
9.3.1.3.1. La teoría de Pascual-Leone	95
9.3.1.3.2. La teoría de R. Case	95
9.3.1.3.3. Pensamiento post-formal: las edades posteriores	95
9.3.1.3.3.1. La etapa del descubrimiento de problemas.....	95
9.3.1.3.3.2. Pensamiento relativista.....	96
9.3.1.3.3.3. Pensamiento dialéctico	96
9.3.1.3.3.4. La Sabiduría	96
9.3.2. Enfoques de interacción moderada II. La aportación psicoanalítica	97
9.3.2.1. La teoría psicoanalítica de Freud.....	97
9.3.2.1.1. Punto de vista Dinámico.....	98
9.3.2.1.2. Punto de vista Tópico.....	98
9.3.2.1.3. Punto de vista Económico.....	101
9.3.2.1.1. Etapas del desarrollo psicosexual según Freud	101
9.3.2.1.2. Contribuciones de la teoría de Freud y críticas	103
9.3.2.2. La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson.....	104
9.3.2.2.1. Ocho crisis de la vida	105
9.4. Perspectiva social: enfoques de la interacción social propiamente dicha	108
9.4.1. La teoría sociocultural de Lev Vygotski (encuadre dialéctico)	109
9.4.1.1. Cultura y desarrollo intelectual	110
9.4.1.2. El origen de las competencias tempranas: el aprendizaje colaborativo	110
9.4.1.3. El lenguaje en Vygotski.....	112
9.4.1.4. Contribuciones de la perspectiva sociocultural y críticas..	112
9.4.2. Teorías de la acción (encuadre dialéctico)	114
9.4.3. La obra de Henry Wallon (encuadre dialéctico).....	115
9.4.3.1. El concepto de desarrollo en Wallon	115
9.4.3.2. Los estadios y las leyes del desarrollo en Wallon	117
9.4.4. La teoría Ciclo Vital (encuadre dialéctico).....	119
9.4.5. La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner (perspectiva lewiniana).....	121
9.4.5.1. Sistemas ambientales en el desarrollo según Bronfenbrenner ...	122
9.4.5.2. Contribuciones a la teoría de los sistemas ecológicos y críticas .	124
Referencias bibliográficas del tema.....	125

Capítulo 3: Desarrollo físico y psicomotor	127
1. Maduración biológica y desarrollo infantil	127
1.1. Maduración morfológica.....	127
1.2. Maduración bioquímica.....	129
1.3. Maduración bioeléctrica.....	130

2. El concepto de psicomotricidad: las ideas de Wallon	131
2.1. Motricidad e inteligencia.....	133
2.2. Motricidad y afectividad	135
3. Leyes del desarrollo psicomotor	135
3.1. Psicomotricidad y anatomía	135
3.2. La ley de la diferenciación	136
3.3. Ley de la variabilidad	136
3.4. Orden de sucesión de las adquisiciones motoras	136
3.4.1. La ley céfalo-caudal.....	136
3.4.2. La ley próximo-distal	137
3.5. Desarrollo psicomotor y medio exterior	137
4. Sensorialidad y psicomotricidad del nacimiento a los dos años.	137
4.1. El recién nacido	137
4.1.1. El sueño.....	138
4.1.2. Psicomotricidad y reflejos.....	139
4.1.3. Sensorialidad.....	143
4.2. El niño hasta los dos años	145
4.2.1. La sensorialidad	145
4.2.2. El tono muscular.....	146
4.2.3. El desarrollo postural	146
4.2.4. La motricidad espontánea	146
4.2.5. La prensión.....	147
4.2.6. La marcha.....	148
4.2.7. La motricidad implicada en la comunicación con el otro se enriquece progresivamente	148
4.2.8. Desarrollo psicomotor hasta los dos años	149
4.3. La psicomotricidad a partir de los 2 años: la evolución del control tónico-motor:	150
4.3.1. Comportamiento motor general	150
4.3.2. Los progresos de la motricidad fina	150
4.3.3. Tono muscular y sincinesias	151
4.3.4. La lateralización	151
4.3.5. El esquema corporal y la imagen de sí	152
4.3.6. La representación espacial	153
Referencias bibliográficas del tema.....	154

Capítulo 4: Desarrollo cognitivo	155
1. Generalidades sobre la noción de inteligencia	155
2. Enfoques sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño	156
2.1. La perspectiva psicométrica.....	157
2.2. La propuesta conductista.....	157
2.3. Enfoque del Procesamiento de la Información.....	158

2.3.1. La teoría de Siegler.....	160
2.3.2. La teoría de Klahr y Wallace.....	161
2.4. El enfoque de Jean Piaget.....	161
2.4.1. Características de los estadios del desarrollo según Piaget	163
2.4.2. Factores explicativos del desarrollo cognitivo según Piaget.....	164
2.4.3. El concepto de esquema.....	164
2.4.3.1. El principio de discrepancia y la resistencia de la realidad...	166
2.4.4. A modo de resumen sobre la construcción de nuevos esquemas: organización y adaptación.....	169
2.4.5. Los esquemas a través de los estadios del desarrollo	171
2.4.5.1. Diferencias entre los estadios	173
2.4.6. El desarrollo cognitivo de 0 a 2 años: período sensoriomotor	175
2.4.6.1. La coordinación de esquemas sensoriomotores	179
2.4.6.1.1. Los progresos en la prensión.....	180
2.4.6.2. ¿Qué ocurre tras el período sensoriomotor?: el acceso a lo simbólico	181
2.4.6.3. Los antecedentes de la representación en el estadio sensoriomotor	183
2.4.7. Diversos tipos de significantes: cómo comprender la representación .	184
2.4.8. Período preoperatorio (de 2 a 7 años): Las diferentes manifestaciones de la función semiótica	187
2.4.8.1. Adquisiciones durante el período preoperatorio	189
2.4.8.2. Limitaciones durante el estadio preoperatorio	190
2.5. La perspectiva psicoanalítica.....	191
2.6. La teoría de Lev Vygotski: la génesis social del desarrollo de la inteligencia.....	196
2.6.1. Principales conceptos de la teoría vygotskiana sobre el desarrollo intelectual.....	196
2.6.1.1. La mediación	196
2.6.1.2. La ley general del desarrollo cultural	198
2.6.1.3. El proceso de internalización	199
2.6.1.3.1. Fases en el proceso de internalización del lenguaje	200
2.6.1.4. El concepto de desarrollo.....	200
2.6.1.5. Las relaciones entre desarrollo y el aprendizaje	201
2.6.1.6. El desarrollo «normal» y el desarrollo «alterado».....	203
2.6.1.7. Resumiendo	204
2.7. El Punto de vista de H. Wallon	204
2.7.1. Ideas principales sobre el desarrollo de la inteligencia en Wallon.....	206
3. El juego infantil: definición de juego y teorías.....	209
3.1. Características del juego	210
3.2. Etapas del juego según Piaget.....	211
Referencias bibliográficas del tema.....	212
Capítulo 5: Desarrollo del lenguaje	215
1. Introducción al tema del desarrollo del lenguaje.....	215

2. Propuestas teóricas y de investigación	216
2.1. La propuesta teórica de Noam Chomsky.....	216
2.2. Las ideas conductistas de B.F. Skinner sobre la conducta verbal...	219
2.3. La concepción de Piaget.....	220
2.4. Otras aportaciones de autores piagetianos: Juan Delval	220
2.5. Lo que dice Lev Vygotski	222
2.6. El enfoque pragmático de Jerome Bruner	224
2.7. Erica Burman.....	225
3. Determinantes en la adquisición del lenguaje	226
3.1. Los órganos implicados en el aprendizaje y la realización del lenguaje	226
3.1.1. El funcionamiento cerebral y el desarrollo intelectual.....	226
3.1.2. La audición.....	227
3.1.3. El funcionamiento de los órganos fonadores	228
3.2. Relaciones con el entorno	228
3.2.1. Relación afectiva	228
3.2.2. Riqueza lingüística del medio.....	229
3.3. Las leyes lingüísticas: los puntos de vista fonológico, gramatical, léxico y pragmático	230
3.3.1. Los puntos de vista fonológico, gramatical, léxico y pragmático..	230
3.3.1.1. Punto de vista fonológico.....	230
3.3.1.2. Punto de vista gramatical	231
3.3.1.3. Punto de vista léxico	232
3.3.1.4. Punto de vista pragmático.....	232
4. Las etapas en la adquisición del lenguaje.....	233
4.1. La fase prelingüística: antes del lenguaje.....	233
4.1.1 El balbuceo	235
4.2. La fase lingüística	237
4.2.1. De los 10 meses a los 2 años.....	237
4.2.1.1. La primera palabra.....	237
4.2.1.2. El estadio de la «palabra-frase» llamado también de «holofrase»	238
4.2.1.3. Extensión de las palabras y su significado	239
4.2.1.4. La aparición del «no»	239
4.2.1.5. La primera frase	239
4.2.1.6. La ecolalia.....	239
4.2.2. El lenguaje entre los 2 y 3 años	240
4.2.2.1. Enriquecimiento del vocabulario.....	240
4.2.2.2. Adquisición progresiva de la sintaxis	241
4.2.2.3. Las primeras combinaciones de palabras	241
4.2.2.4. La aparición del «yo».....	242
4.2.2.5. La persistencia de simplificaciones fonéticas: «hablar de bebé»	242

4.2.3. Desarrollo del lenguaje después de los 3 años	243
5. El desarrollo de la pragmática	244
6. Adquisición del lenguaje: algunos ejemplos de la investigación en situaciones extremas y singulares	247
6.1. Adquisición del lenguaje y período sensible (o crítico): casos de niños en situaciones extremas de privación	247
6.2. Niños sordos en contextos de interacción	249
6.3. Niños sin actividad social organizada	249
6.4. Investigaciones sobre interlocución	250
6.5. Adquisición del lenguaje y clase social	250
6.6. Investigaciones sobre el lenguaje de los antropoides.....	251
7. Pensamiento y lenguaje	252
8. El multilingüismo	253
Referencias bibliográficas del tema.....	254
Capítulo 6: Desarrollo socioafectivo	257
1. El ser humano, ser social por naturaleza.....	257
2. Desarrollo afectivo y psicosocial: primeras investigaciones	259
2.1. Sistemas de relaciones afectivas estudiados en macacos por Harlow...	260
a. El sistema afectivo materno-filial	260
b. El sistema afectivo filio-maternal	261
2.2. Hitos en el establecimiento de las primeras relaciones sociales	263
2.3. La primera relación social propiamente dicha: teoría del impulso secundario.....	264
2.4. El descubrimiento del apego: teoría del impulso primario	266
3. La teoría del apego: aspectos principales	269
3.1. Etapas o fases del apego: el apego de 0 a 3 años	271
4. Evaluación de la seguridad del apego mediante la situación extraña .	272
5. Patrones o tipos de apego: el papel de la cultura	273
5.1. Patrones de apego y diferencias culturales.....	275
6. Comportamientos maternos y conducta de apego: dimensiones de conducta en la crianza	276
7. Otros factores que inciden en la formación del apego	277
8. Otras figuras de apego	277
9. La continuidad del apego y el amor adulto.....	279
10. Críticas a la teoría del apego.....	281
11. Desarrollo emocional: la expresión y el reconocimiento de las emociones	281
11.1. Desarrollo de la expresión de las emociones.....	283
11.2. La comprensión y el control de las propias emociones en niños preescolares	286
11.3. El desarrollo emocional en el contexto familiar	287
12. La familia como principal contexto de socialización	288
12.1. Los estilos educativos familiares.....	289
12.2. Influencias familiares sobre distintos ámbitos del desarrollo personal	293
13. Desarrollo socio-afectivo entre pares: la amistad (3 a 6 años) ..	294

13.1. El concepto de amistad y características.....	294
13.2. Evolución de la amistad	295
14. Desarrollo de normas y valores.....	296
14.1. Componentes morales:	296
14.2. Componentes metamorales	297
15. Etapas del desarrollo moral (Köhlberg).....	297
16. Conductas y relaciones sociales: conductas pro-sociales y antisociales en la infancia	298
16.1. Conductas prosociales.....	299
16.2. Conductas antisociales	300
Referencias bibliográficas del tema.....	300

Capítulo 7: Desarrollo psicosexual y de la personalidad	303
1. Introducción a la identidad sexual y de género.....	303
2. Teorías sobre el desarrollo de género	304
2.1. Explicaciones etológicas y biológicas	304
2.1.1. Influencias biológicas en el desarrollo del papel del género	305
2.2. Teoría del aprendizaje social	306
2.3. Modelos cognitivo-evolutivos.....	306
2.3.1. Modelo de Estadios.....	307
2.3.2. Modelo del procesamiento de información: modelo de esquema de género y modelo de guión del papel del género.....	308
2.3.4. Conciencia de género y conducta sexualmente tipificada: predicciones desde la perspectiva cognitivo-evolutiva	309
2.4. Efectos del etiquetado sexualmente tipificado.....	310
2.5. Etapas en el conocimiento de lo masculino y lo femenino	311
3. Tipificación sexual, socialización y diferencias de género	312
3.1. Primeras diferencias sexuales en juegos y actividades: 0-3 años	312
3.2. Otras diferencias de género: cognitivas, sociales y de personalidad hasta edades posteriores.....	314
3.2.1. Diferencias cognitivas	314
3.2.2. Diferencias sociales y de personalidad	315
3.3. Diferencia de trato hacia los niños y las niñas.....	315
3.4. Los roles y los estereotipos de género en niños y niñas preescolares: su valor para la personalidad	317
4. El conocimiento de sí mismo.....	318
4.1. Desarrollo del autoconocimiento entre los 0 y los 2 años: el Yo ...	320
4.2. Desarrollo del autoconocimiento entre los 2 y los 6 años	323
4.3. El género y su peso en el desarrollo del autoconcepto	324
5. La autoestima: dimensiones y determinantes.....	325
6. Aportaciones psicoanalíticas sobre el desarrollo y la identidad psicosexual. Explicaciones sobre la organización de la personalidad ..	327
6.1. Etapas del desarrollo psicosexual en la obra de Freud.....	327
6.2. El Complejo de Edipo.....	330
6.2.1. El Complejo de Edipo en el niño	330
6.2.2. El Complejo de Edipo en la niña	333
6.3. Otros puntos de vista psicoanalíticos sobre el Complejo de Edipo	335
6.3.1. Alfred Adler	336
6.3.2. Carl Gustav Jung	337

6.3.3. Karen Horney	337
6.3.4. H. S. Sullivan.....	338
6.3.5. Erich Fromm	339
6.4. El acceso del niño a una relación con el objeto materno: distintas concepciones.....	339
6.4.1. El acceso al objeto materno según la hipótesis del proceso de integración-construcción.....	340
6.4.1.1. La obra de Renè Spitz	340
6.4.1.2. La concepción de Melanie Klein	342
6.4.2. El acceso al objeto materno según la hipótesis de los procesos de diferenciación	345
6.4.2.1. Las aportaciones de Margareth Mahler.....	345
6.4.2.2. El legado de Donald W. Winnicott	347
6.4.2.2.1. Los conceptos de objeto transicional y fenómeno transicional en Winnicott	347
6.5. La teoría psicoanalítica del desarrollo psicosocial de Erik Erikson	349
6.6. La constitución de la identidad: el proceso de identificación desde el psicoanálisis.....	352
6.6.1. La concepción clásica de Freud	353
6.6.2. La existencia de un Yo primitivo: las ideas de Klein y Fairbairn...	354
6.6.3. Ideas psicoanalíticas postfreudianas: el papel de lo externo en la identificación y la organización psíquica.....	356
6.6.3.1. Renè Spitz: identificación primaria y secundaria	356
6.6.3.2. Las ideas de Melanie Klein	357
6.6.3.3. Las aportaciones de Bion	358
6.6.3.4. Los conceptos de “verdadero self” y “falso self” en Winnicott ..	361
6.6.3.5. La teoría del self de Kohut (La escuela de Chicago).....	365
6.6.3.6. Organización personal y «violencia fundamental»: Bergeret..	367
6.6.3.7. Jacques-Marie Émile Lacan	367
7. Aportaciones de la psicología genético-dialéctica de Henry Wallon sobre el desarrollo y la organización de la personalidad en el niño ..	368
7.1. Actitudes y primeros momentos del desarrollo en la obra de Wallon.	369
7.2. Los estadios en el desarrollo de la personalidad según Wallon.....	371
7.3. Concluyendo sobre Wallon	375
Referencias bibliográficas del tema.....	375

Anexo : Poesía e infancia	379
--	------------

prólogo

«La verdadera patria del hombre es la infancia.»

Rainer Maria von Rilke

Desde el inicio del Grado en Educación Infantil quise formar parte del profesorado en esta titulación. Elegí impartir Psicología del Desarrollo (en la edad infantil), por ser una materia desde mi modo de ver crucial para la formación de cuantos se van a dedicar a la educación con niños. En mi ya dilatada carrera como profesor, he dado clases de Psicología del Desarrollo en diversas titulaciones como Psicología, Pedagogía o Magisterio. Una vez en el Grado de Educación Infantil, adapté los contenidos a esta especialidad, haciendo hincapié en la infancia, o sea, en la edad pre-escolar (0-6 años).

He de confesar que mis preferencias dentro de la Psicología del Desarrollo, que como sabemos abarca todo el ciclo de la vida, son los dos extremos de la misma: la infancia y la vejez. Y efectivamente, a ello he dedicado mayormente mi labor docente e investigadora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. De hecho, la otra asignatura que imparto es Psicología del Envejecimiento, siendo el primer profesor que se doctoró en esta disciplina y también el primero que se encargó de impartirla en esta Universidad de Granada.

También en la diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil, he dictado clases durante años en segundo curso, de una asignatura equivalente a la actual Psicología del Desarrollo: Fundamentos Psicológicos de la Educación Infantil, que tan buenos recuerdos me trae por la dinámica y la participación con que llevábamos la materia y lo bien que lo pasábamos en las clases.

Cuando empecé el curso 2012-2013 en el Grado de Educación Infantil, me di cuenta que al situarse la asignatura en el primer cuatrimestre del primer curso, es decir, al recién llegar el alumnado del Instituto a la Universidad donde los hábitos son distintos, había una falta de costumbre de parte de estos jóvenes para seguir el discurso del profesor y tomar las notas pertinentes sobre lo que se iba explicando. Ya en ese entonces, algunos temas los elaboré personalmente, con el objeto de facilitar la tarea de seguimiento. Pero fue para el curso 2013-2014 cuando ya inicié con tiempo, la interesante tarea de redactar y documentar los siete temas de que consta el Programa de la asignatura, siempre desde la libertad de cátedra y mi preferencia por determinados enfoques y autores. Esa tarea dio como fruto la redacción y publicación de este trabajo que he titulado: **Temas de Psicología del Desarrollo infantil**, unas páginas que trazan los conceptos

principales que me parece debe conocer el alumnado de educación infantil, profesionales que en el futuro serán, como suelo decir, los “pediatras de la educación” y quienes se harán cargo del infante en los años más importantes para su futura evolución.

Las razones del título obedecen, en primer lugar, a que su contenido se refiere en esencia a la edad de cero a seis años, es decir, antes de la escolaridad propiamente dicha, que es la edad objeto del futuro trabajo de este alumnado. En segundo lugar lo he denominado Temas, porque para cada capítulo he ido tomando notas y observaciones de diferentes textos y autores, incluidas mis propias ideas y textos, lo que en pureza hace que el resultado constituya una síntesis de autorías diversas, lo cual se parece más a una compilación de temas que a una obra propia *sensu stricto*. Este libro, compendio de textos y autores, contiene los siete temas del programa de la asignatura que iremos revisando y estudiando en clases, seminarios e individualmente. Al final de cada capítulo se reseñan las obras que inspiran y de las que se nutre cada tema en cuestión, por si alguien las quiere revisar para ampliar contenidos.

Esta tarea ha supuesto un trabajo de estudio y también de reflexión que he realizado con mucho gusto y pensando sobre todo en vosotros, mi alumnado. Ya, parte importante de estos contenidos fueron impartidos el año anterior a este texto, con un resultado favorable desde mi modo de ver, examinados los objetivos de aprendizaje e incorporación de los contenidos de la asignatura. Para ello he contrastado opiniones con mis alumnas y alumnos, y también me he basado en el rendimiento final en trabajos, seminarios y exámenes. Y aquí debo agradecer al alumnado su colaboración, buena disposición y motivación para el estudio de la materia y a la hora de poder yo recabar opiniones y extraer conclusiones sobre la eficacia de estas páginas. Y una vez comprobado que los textos que elaboré funcionan bien como material, es decir, que el rendimiento, el aprovechamiento y los conocimientos son óptimos a través de su estudio y reflexión, es cuando he decidido terminar de pulirlos y publicar estos Temas en la forma del libro que tenéis en vuestras manos.

Los temas que se exponen en este texto son los siguientes:

Tema 1º. Concepto y características del desarrollo infantil. En el que se refieren conceptos antropológicos como las diferencias entre el ser humano y otras especies animales, el lugar que ocupa el hombre en la naturaleza, la inmadurez del bebé humano, e igualmente se ofrece una revisión histórica de la materia y una definición científica de la misma, los objetivos y los problemas en el estudio de esta ciencia, tipos de cambios, el estatus del “tiempo” en esta disciplina, los diferentes aspectos del desarrollo humano, así como las etapas principales y genéricas propias de la evolución ontogenética.

Tema 2º. Enfoques teóricos en Psicología del Desarrollo y metodología de análisis en los procesos evolutivos. En este tema se describen los aspectos propios de la investigación sobre el desarrollo humano, distintas metodologías, diseños temporales, los paradigmas generales que rigen la disciplina, y una panorámica ordenada de

las principales teorías en Psicología del Desarrollo, tomando como partida para esta clasificación la “interacción sujeto-medio” en dicho proceso: perspectiva individualista (ambientalismo, innatismo e interacción moderada); perspectiva social (enfoques de la interacción social propiamente dicha).

Tema 3º. Desarrollo físico y psicomotor. Donde se habla de la maduración biológica, el concepto de psicomotricidad, las leyes del desarrollo psicomotor y el curso del desarrollo sensorial y psicomotor en el niño, lo que incluye aspectos de comunicación y la imagen de sí mismo.

Tema 4º. Desarrollo cognitivo. En él se expone el importante concepto de inteligencia, las diversas perspectivas en el estudio del desarrollo de la misma en el niño, e igualmente se explican los mecanismos que conducen a cambios en la esfera cognitiva en el período infantil, desde las formas más rudimentarias de conocimiento, a las fórmulas simbólicas y representacionales. No olvidamos referir aspectos sociales en la organización de los procesos superiores, así como la obligada referencia al juego como elemento principal en el desarrollo de esta esfera.

Tema 5º. Desarrollo del lenguaje. Un tema que habla de las propuestas teóricas para explicar la adquisición del lenguaje, de las causas que lo determinan y las fases en el desarrollo del mismo en el plano fonológico, gramatical, léxico y pragmático; la investigación en situaciones extremas y singulares, la relación pensamiento y lenguaje, y el fenómeno del multilingüismo.

Tema 6º. Desarrollo socio-afectivo. Donde se tratan aspectos tales como la naturaleza socio-afectiva del ser humano, las primeras investigaciones con primates, la Teoría del Apego, sus principales aspectos y etapas del mismo, patrones de apego según la investigación, su relación con los comportamientos maternos y las dimensiones de conducta en la crianza, otras figuras de apego, y su continuidad en el amor adulto y en el entorno familiar. Se habla también de la amistad y de su evolución infantil, del desarrollo moral y las conductas antisociales y prosociales en el niño.

Tema 7º. Desarrollo psicosexual y de la personalidad. Es el último tema del programa y en él se exponen el concepto y las teorías sobre la identidad sexual y de género: explicaciones etológicas y biológicas, las basadas en el aprendizaje social y los modelos cognitivo-evolutivos. También se apuntan ideas sobre los efectos del etiquetado sexualmente tipificado y las etapas en el conocimiento de lo masculino y lo femenino. Se alude a las diferencias de género en la infancia en relación a la tipificación sexual y la socialización. A continuación se describen los conceptos y evolución del “sí-mismo” y de la autoestima. En este punto, el tema se abre fundamentalmente desde el terreno psicoanalítico, al desarrollo psicosexual y de la personalidad. Así, las etapas del desarrollo psicosexual según Freud y el llamado Complejo de Edipo y sus diferentes interpretaciones. Un apartado importante lo constituye

el proceso por el cual el niño accede a la relación con el objeto materno, desde diferentes interpretaciones psicoanalíticas post-freudianas. Siguen otros autores que estudian el desarrollo psicosocial y la constitución de la identidad, desde la obra de Freud, y autores psicoanalíticos posteriores. Finalmente, por su relevancia, se expone la Teoría genético-dialéctica de Henri Wallon sobre la organización de la personalidad infantil.

También en este texto viene añadido un Anexo en el que se argumenta la relación entre el arte, y más concretamente la poesía, y la Psicología Infantil. Y como muestra se hace un recorrido por poemas y escritos poéticos de reconocidos autores, mayormente de lengua hispana.

En estas páginas se realiza, pues, un amplio recorrido sobre las principales dimensiones del desarrollo infantil, desde diferentes concepciones teóricas y derivadas de investigaciones diversas. No es un texto simple, pero la Universidad obliga a pensar y a subir un escalón las cotas del conocimiento para ir avanzando en este sentido. A ello os animo.

Enrique Fernández Lópiz

capítulo 1

CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO INFANTIL

1. El lugar del hombre en la naturaleza

Antes de comenzar de lleno con la materia, conviene que nos adentremos en quiénes somos los seres humanos como especie y qué razones nos han llevado a erigirnos en sujetos rectores de la civilización y en la conducción del mundo en el que vivimos. Algunas ideas antropológicas y tomadas del proceso evolutivo de nuestra especie nos ayudarán a entender mejor quiénes somos (Delval, 1994: 3-4).

Los seres humanos nos hemos extendido de tal forma sobre la Tierra que nos sentimos los reyes de la creación.

También, como es sabido, es el hombre como especie quien ha modificado la superficie del planeta, creando cultura, herramientas, construyendo ciudades, carreteras, monumentos de todo tipo, haciendo ciencia, estableciendo cultivos, construyendo artilugios mecánicos, etc., de tal manera que la Tierra parece haber sido nuestro terreno privado. Además, hemos alterado la vida de otras especies animales y vegetales. También nos desplazamos a gran velocidad sobre la superficie de la Tierra, lo que posibilita, hoy más que nunca, que nos encontremos y departamos con gente de otras civilizaciones y lugares lejanos.

Pero además, somos capaces de pensamiento, de reflexionar sobre nuestras acciones y sobre sus consecuencias, y nos consideramos seres excepcionales, diferentes y únicos con relación a las demás especies.

También hemos creado dioses, e incluso las tradiciones religiosas y textos religiosos sostienen que el hombre ha sido creado de manera especial para dominar la Naturaleza (p.ej. el Génesis). Igualmente, en las tradiciones religiosas la creación del hombre y de los animales son hechos diferenciados, sólo el hombre tiene alma y los animales están al servicio de éste.

Pero también sabemos que los siglos XIX y XX han sido claves para que el género humano baje del pedestal en que se encontraba encumbrado, y haya tenido que aceptar el cuestionamiento de verdades que sostenían su unicidad y hegemonía, que hasta hace

poco se consideraban inmutables. O sea, en este pasado siglo el ser humano ha recibido un auténtico baño de humildad que le ha venido bien para escenificar mejor su posición y su responsabilidad para con los demás seres y el ecosistema en general.

Uno de los pensadores que contribuyó a ello fue Charles Darwin (1809-1882), quien descubrió con sus investigaciones la llamada Teoría de la Evolución de las especies. Darwin demostró el parentesco del hombre con otros animales y seres vivos, lo cual ha ayudado a comprender de manera más realista y científica por qué somos como somos, a comprender mejor la naturaleza humana; que somos objetos entre los objetos y seres vivos entre los seres vivos. Según Darwin, el hombre es un animal más de los que pueblan la Tierra, y éste aserto ha sido muy importante para la Psicología del Desarrollo humano.

Sin duda somos una especie animal muy particular, porque en un período de tiempo corto, sobre todo si lo comparamos con la historia de la Tierra, hemos podido extendernos de manera prodigiosa, e influido de forma premeditada sobre la naturaleza, como decíamos antes. Pensemos que hace un millón y medio de años apareció el “*homo erectus*”, con una capacidad semejante a la de los hombres actuales; sin embargo, la acción verdaderamente transformadora del hombre sobre la Tierra empezó tan sólo hace unas decenas de miles de años.

Y durante estas decenas de miles de años NO se han producido cambios sustanciales en las características físicas del hombre, por lo que no podemos atribuir a ellas las modificaciones que han tenido lugar en su conducta y en su forma de vida. Tenemos por tanto que buscar por otro lado las causas de nuestra especificidad.

¿Cómo hemos conseguido estos logros? ¿Cómo ha sido posible que un ser físicamente débil con relación a otros animales se haya convertido en el ser que domina la Naturaleza y somete a los demás animales?

Juan Delval en su última obra *El mono inmaduro* (2011), plantea cómo los seres humanos nos creemos los dueños del mundo por tener, como ya hemos señalado, la capacidad de dominar a otros animales y por haber poblado con relativa rapidez la tierra. Subraya Delval que “Sólo puede entenderse la naturaleza humana si tenemos presentes que el hombre es un animal más de los que pueblan la tierra. Quizá este sea el conocimiento más importante que debe tener presente todo el que estudia el desarrollo psicológico humano y trata de entender cómo se forma la conducta y en qué consiste nuestra naturaleza.” (Delval, 2011: 8). O sea, para entender el desarrollo psicológico humano, cómo se forma la conducta y en qué consiste nuestra naturaleza, es de gran importancia tener en cuenta que estamos regidos por las mismas reglas que los demás animales. En este recomendable libro, Delval trata de comprender la naturaleza humana y aquello que nos hace específicos y distintos de otras especies, lo cual ahora veremos en el siguiente punto.

1.1. Rasgos diferenciadores entre los humanos y los animales

Para contestar estas preguntas tenemos que plantearnos qué es lo que diferencia al hombre de los demás animales (Delval, 1994: 9).

Por empezar, los animales inferiores están adaptados a su medio de tal manera, que si se producen modificaciones sensibles en éste, las posibilidades de supervivencia del animal se alteran de forma considerable. Hay un equilibrio entre las especies animales y sus ambientes y las modificaciones de ese equilibrio son peligrosas y deben compensarse pronto con ajustes en el organismo, en el medio o en ambos, pues de lo contrario el resultado probable es que la especie se extinga, tal fue el caso de los grandes saurios.

Para mantener esa adaptación al medio, los animales disponen de conductas hereditarias para responder automáticamente a los estímulos externos, otras veces forman nuevas conductas en contacto con el medio, aprendiendo de él.

El hombre también nace con conductas determinadas, pero son pocas e imprecisas en comparación con las de muchos animales, sin embargo tiene una considerable capacidad para aprender y para formar conductas nuevas de muy variada complejidad.

Cuando se establecen comparaciones entre los humanos y los animales se encuentran algunos *rasgos diferenciadores* principales como los que siguen (Delval, 1994: 9):

- 1.- *Posición erguida*: permite liberar las manos y usarlas de múltiples maneras, facilita la cooperación.
- 2.- *Mano versátil*: con oposición del pulgar y el índice, prensión fina, siendo la mano un instrumento de gran precisión que facilita la actuación y transformación sobre las cosas.
- 3.- *Dieta omnívora*: pudiendo alimentarse casi de todo, lo que multiplica la posibilidad de encontrar alimento.
- 4.- *Actividad sexual permanente*: sin período de celo, lo que facilita la multiplicación de la especie, la formación de familias estables y la supervivencia de las crías.
- 5.- *Capacidad de cooperación y competición*: compartir tareas con otros humanos, competir con ellos y abordar tareas que son inalcanzables para un individuo solo.
- 6.- *Capacidad de comunicación*: utilizar sistemas simbólicos complejos como el lenguaje, que permite una comunicación muy elaborada.
- 7.- *Construcción de representaciones*: modelos mentales de la realidad que incluyen una dimensión espacial y temporal.
- 8.- *Infancia prolongada*: se nace con pocas conductas prefijadas, y la cría depende durante mucho tiempo de los adultos, lo que le permite aprender muchas cosas de los otros durante la infancia y hace posible la educación.

9.- *Acumulación cultural*: gracias a los sistemas simbólicos los hombres son capaces de acumular los conocimientos y transmitírselos a otros individuos y a las generaciones venideras.

Estos rasgos pueden aparecer en otros animales, sobre todo en los más emparentados con nosotros, pero en su conjunto no se dan en ninguna otra especie, y sobre todo no se dan con la magnitud que tienen en el hombre.

Todos estos rasgos están muy relacionados entre sí, y ninguno de ellos por sí solo puede explicar el *éxito adaptativo* del ser humano.

Hay un rasgo que vale la pena subrayar: la construcción de representaciones mentales muy precisas de la realidad. El ser humano no se ha limitado a registrar asociaciones de fenómenos o prestar atención a lo que le afecta de forma inmediata, por el contrario ha construido representaciones mentales de los fenómenos, cada vez más complejas, y que desbordan con mucho lo meramente perceptible. Precisamente, ha sido de esta forma como han surgido modelos o representaciones de la realidad: mitos, teorías filosóficas, teorías científicas, etc.

Elementos fundamentales de esas representaciones son las categorías de espacio, tiempo y causalidad. En particular el concepto del tiempo constituye una de las fuentes de la grandeza, y paradójicamente, también de angustia para el género humano pues anticipa el inevitable final que acontece con la muerte (lo que probablemente ha llevado a la elaboración de creencias sobre la inmortalidad en diferentes sentidos).

Pero a su vez, la noción tiempo nos permite anticipar lo que va a suceder y recordar lo que ha sucedido. Esta posibilidad de movernos mentalmente en el tiempo le está vedada a otros animales, que apenas tienen pasado y que carecen de representaciones de futuro. De hecho, algo tan importante para la evolución de nuestra especie, tal es la cultura, necesita de esta categoría para poder construir explicaciones de los fenómenos físicos, sociales, etc.

En conclusión, el tiempo físico es un fenómeno irreversible, pero la mente humana puede desplazarse en él y a través de él recordando el pasado, viviendo el presente y con capacidad para proyectarse en el futuro, y por ello nuestras construcciones mentales pueden sobrepasar la realidad y, sobre todo, tener en cuenta nuestra historia.

1.2. Inmadurez y plasticidad

De entre todas las características que diferencian al hombre de los animales, hay una que nos interesa destacar, en relación con el desarrollo infantil, y es la existencia de una infancia prolongada que va asociada con un *período de inmadurez y plasticidad* durante el cual las posibilidades de aprendizaje son muy grandes. Este fenómeno se conoce con el nombre de *“prematurnidad”* y es lo que va a permitir que las capacidades del hombre sean

tan numerosas y tan variadas, que llegue a construir una inteligencia flexible y que pueda recibir la herencia de sus antepasados y enriquecerla. Muchos animales, poco después de nacer, tienen casi completas las conductas adultas, mientras que nosotros tenemos que aprenderlo casi todo, y esa es precisamente nuestra gran ventaja, nuestra grandeza. Precisamente este prolongado período de crianza, o sea, la familia como entorno lleno de posibilidades para el niño es lo que un insigne médico y ensayista español, el Dr. Juan Rof Carballo (1905-1994) denominó el “*Segundo útero materno*” cuando escribió sobre neurociencia y afectividad en su *Teoría de la urdimbre afectiva* (Rof Carballo, 1977).

Así pues, la *prematuridad* encierra una gran ventaja. Al haber reducido la información que se transmite hereditariamente, el ser humano tiene que aprenderlo casi todo, pues al nacer no es más que una posibilidad –aunque orientada ya en determinadas direcciones–, pero gracias a ello puede recorrer muy distintos caminos; sólo nacemos con disposiciones y no con conductas ya hechas, por lo que el comportamiento humano es mucho más plástico, mucho más adaptable a condiciones de vida muy cambiantes, a dietas muy diferentes, a condiciones ambientales de calor o de frío muy extremas, y a costumbres y prácticas sociales muy variadas.

Durante el largo período de la infancia nos convertimos en miembros de la sociedad adulta y construimos nuestra inteligencia y todos nuestros conocimientos.

Cuando el niño nace dispone de algunas capacidades para adaptarse al mundo, y recíprocamente los adultos también están preparados para atenderle y satisfacer sus necesidades, sin que se les haya enseñado explícitamente cómo hacerlo. Y es que si los adultos no estuvieran presentes, el niño sucumbiría de inmediato. A través de esa relación del niño con padres, educadores, hermanos, etc. es como se va a constituir él mismo en un adulto con unas determinadas capacidades, creencias, hábitos, sentimientos, etc.

1.3. Importancia del uso que se hace de la inmadurez y de la plasticidad humana

Según lo dicho, dos características muy estrechamente ligadas y determinantes del desarrollo humano son la *prematuridad* o *inmadurez* y, adyacentemente, la *plasticidad* con la que el ser humano nace (Delval, 1994: 10-13).

En 1900, en California, la escritora Millicent Shinn (1858-1940), que había observado atentamente el desarrollo de su sobrino, escribió: “El pollito corre tan pronto como sale del cascarón, e incluso el bebé mono es capaz de cuidar de sí mismo en pocos meses. Nadie es tan indefenso como el bebé humano, y en esa indefensión está nuestra gloria, ya que significa que las actividades de la especie humana se han convertido en demasiado numerosas y complejas, demasiado infrecuentemente repetidas para que queden fijadas en la estructura nerviosa antes del nacimiento; consecuencia de ello es el largo período

posterior al nacimiento y anterior a que el niño alcance las capacidades humanas completas... Mientras un organismo es inmaduro y plástico puede aprender, puede elevarse a un mayor desarrollo; y así debemos a la infancia el rango de la especie humana”.

A lo largo de su filogenia, es decir, en el transcurrir de la evolución de la especie, el hombre ha ido prolongando su infancia y esa prolongación es cada vez más acentuada. Esto hace que el hombre nazca con un conjunto de posibilidades siempre abiertas y que esas posibilidades se plasmen de una manera o de otra de acuerdo con las influencias del ambiente, o sea, de la educación infantil, tanto en la familia como en la escuela. La inmadurez es, pues, una característica humana que ha emergido como fruto de la evolución de nuestra especie. Como señala el conocido psicólogo norteamericano Jerome Bruner (1915) al hablar de la inmadurez: “Los rasgos humanos fueron seleccionados por su valor de supervivencia a lo largo de un período de cuatro o cinco millones de años, con una gran aceleración del proceso de selección durante la última mitad de éste”.

Esto no quiere decir que la conducta humana sea totalmente plástica, pues la hominización consistió en adaptaciones que fueron útiles en un determinado momento, hace ya mucho tiempo y que luego dejaron de serlo. Bruner por ejemplo señala que las actuales aficiones alimenticias por grasas y dulces ya no son adaptativas. Tal vez hace miles de años lo fueron pues el trabajo y el esfuerzo eran duros y requerían este tipo de alimentos, pero hoy esta forma de alimentación lleva a la obesidad o a la diabetes. Igualmente, la intensa actividad sexual, habría podido cumplir su función de adaptación en tiempos pretéritos, pero en la actualidad ya no es necesaria pues la mortalidad infantil es muy escasa. Y todo esto ha de tener consecuencias futuras sobre nuestra especie. Precisamente, uno de los problemas de la acción del hombre sobre la naturaleza es que podemos introducir modificaciones voluntarias cuyas consecuencias no siempre prevemos con certeza. Así, hemos cambiado el curso de los ríos, producido variaciones en los climas, o llenado la atmósfera o los mares de productos dañinos para la vida, y muchas de esas modificaciones del ambiente afectan de forma decisiva nuestro modo de vida. Cambiamos la naturaleza, el entorno. En cambio somos menos capaces de producir modificaciones en nosotros mismos, a menudo porque no sabemos cómo podemos producirlas o qué tipo de modificaciones serían deseables.

Podemos cambiar el entorno, las costumbres, los horarios de trabajo, la propia naturaleza del trabajo, etc., pero lo que nos resulta más difícil de cambiar son nuestros deseos profundos, nuestros temores, nuestros afanes más recónditos y a veces esos deseos, temores o afanes profundos se manifiestan en angustia o insatisfacción con la vida, e incluso en trastornos mentales más o menos graves.

En definitiva, si queremos entender cómo es posible el desarrollo, cómo se produce o qué efectos tendrá en el futuro del niño o del adulto, hemos de analizar y adentrarnos en el uso que se hace de la inmadurez y de la plasticidad del ser humano a lo largo de su larga infancia.

1.4. El hombre y otros animales: la etología

La más superficial comparación de las conductas del hombre al nacer con las de otros animales muestra bastantes diferencias y también ciertas semejanzas. Si comparamos la conducta de un niño recién nacido con la de un mono veremos que las semejanzas son grandes, pero, si seguimos la observación durante un cierto tiempo, nos daremos cuenta de que el período de dependencia del mono es más reducido, no sólo en términos absolutos sino incluso en comparación con la duración de su vida (Delval, 1994: 14).

Si observamos a otros mamíferos más alejados de nosotros, como un gato o un cerdo, vemos que ese período de dependencia es todavía más corto y que pronto empieza el animalito a realizar conductas propias de los adultos y a valerse por sí mismo. Pero durante el período de la infancia hay en muchos mamíferos rasgos que recuerdan a los humanos, como son los juegos, a través de los cuales el animal adquiere conductas importantes para su supervivencia, que no tenía al nacer. En cambio, si observamos animales como los pollos vemos que pocas horas después de salir del cascarón se desplazan sin grandes problemas y picotean semillas y otros objetos que constituyen la alimentación del adulto, seleccionando los adecuados y desechando los inadecuados, y su período de dependencia es aún más reducido que en los mamíferos. Así pues, una de las características que diferencian la conducta de los animales y la del hombre es que éste tarda más tiempo en alcanzar las conductas propias del adulto.

Pero además hay otro aspecto que llama la atención y es que los animales son capaces de realizar conductas muy complejas, aparentemente sin haber tenido que aprenderlas. Todos hemos oído hablar del ciclo de la vida del salmón que nace en ríos de montaña, desciende al mar, desarrolla allí la mayor parte de su vida, y cuando llega el momento de la reproducción retorna al lugar donde ha nacido, muchas veces salvando graves dificultades, pone sus huevos y muere. El salmón no ha tenido ocasión de aprender esta conducta compleja y entrenarse en ella, sino que está fijada hereditariamente en la especie. Esas conductas hereditarias se repiten de manera muy semejante en todas las circunstancias y las variaciones que se observan en ellas son mínimas. Es muy frecuente que las conductas relacionadas con la reproducción, desde el emparejamiento hasta el cuidado de las crías, se produzcan en un orden fijo, invariable. Estas conductas hereditarias aparecen generalmente como respuesta a un estímulo, a algo que se produce en el ambiente del animal, o a una situación interna, como el hambre, lo que desencadena una sucesión de actos específicos, semejantes en todos los miembros de la especie. En ocasiones, si la secuencia de acciones es interrumpida, el animal vuelve a iniciarla desde el principio, incapaz de finalizar lo que había comenzado, cosa que revela su naturaleza rígida y automática.

Los etólogos, que son los estudiosos del comportamiento animal en su estado natural, han descubierto en los animales pautas de conducta muy complejas, pero innatas y rígidas en el sentido de que se desarrollan siempre de la misma forma, que pueden

aparecer muy pronto y que son tan fijas y tan características de una especie como lo son los rasgos anatómicos, es decir, como la forma del pico, la disposición de los huesos, el color de las plumas o la forma de los miembros, por lo que constituyen un índice tan valioso para identificar a un individuo, o para estudiar el parentesco entre dos especies, como el aspecto físico. El siguiente capítulo veremos que los estudios de los etólogos y de la Etología, han aportado interesantes investigaciones, que tienen su aplicación en el estudio de la infancia y del comportamiento humano en general.

1.5. La selección natural

A lo largo del período de evolución de los seres vivos que ha durado millones de años, se han ido seleccionando conductas que son adecuadas para la *supervivencia*. Las especies y los individuos que sobreviven son aquellos que están *mejor adaptados* al ambiente que les rodea. En la lucha por la supervivencia, los individuos mejor adaptados tienen más posibilidades de sobrevivir y por tanto de reproducirse y transferir a sus descendientes sus cualidades beneficiosas, lo cual constituye el proceso de selección natural que explicó Darwin en su libro *El origen de las especies*. Aquellos rasgos que faciliten la supervivencia del individuo tenderán a mantenerse, mientras que los que constituyan una dificultad, una debilidad, o un problema para la adaptación, tenderán a desaparecer (Delval, 1994: 15-16).

Lo importante para la Psicología del Desarrollo es que el hecho de que seamos animales no constituye una pura anécdota, sino que tiene consecuencias muy importantes para la conducta humana (el ser humano también compite, es jerárquico, busca el poder, etc.). Quiere decir que la conducta del hombre está sometida en sus aspectos más generales, a las mismas leyes, a las mismas reglas, que la conducta animal. El hombre tiene que adaptarse a su ambiente, como se adaptan las demás especies, y el desarrollo del psiquismo humano tiene que ser considerado como un aspecto más de la evolución y del proceso de adaptación. Si el hombre ha sobrevivido como especie, es porque su capacidad de adaptación es buena. Esto quiere decir también que lo que el hombre hace está posibilitado por su naturaleza animal, y que, aunque la cultura sea una gran adquisición de la especie humana, la posibilidad de esa cultura tiene que estar en el ser animal del hombre.

No obstante, tomar en serio la afirmación de que el hombre es un animal con conductas tendentes a la supervivencia, es un asunto delicado que hay que abordar con gran precaución, porque se corre el peligro de caer en el extremo de tratar de encontrar determinaciones biológicas directas para cada conducta humana. Algunos notables etólogos y zoólogos han tratado de extrapolar directamente la conducta animal a la conducta humana, pero hay una tendencia, que puede ser peligrosa por sus implicaciones ideológicas, a interpretar conductas humanas superiores o complejas en términos de sus orígenes biológicos. Y esto supone un considerable error en el que no hay que caer. Porque aunque la conducta humana tenga orígenes animales, es difícil sostener que la ética, el

arte o la creencia en Dios tienen un origen biológico directo. Lo que compartimos con los animales es una forma de funcionamiento, pero no conductas determinadas o contenidos concretos. Tenemos una naturaleza animal, incluso comportamientos muy parecidos, sobre todo con las especies más próximas como los monos, pero el ser humano goza de unas cualidades y características que lo diferencian sustancialmente de los otros animales. De hecho, el principal fundamento que ha hecho posible la permanencia del hombre sobre la tierra es su singular capacidad de ser inteligente, con capacidad de pensar y generar nuevos recursos para sobrevivir.

1.6. El esfuerzo de crecer y el desarrollo infantil

Cuando observamos un niño en sus actividades cotidianas, por ejemplo en la cuna cuando manipula su chupete, más tarde en las tareas del colegio, etc., resulta difícil darnos cuenta del enorme esfuerzo que está realizando para convertirse en un individuo adulto. Es fácil pensar que el niño se desarrolla de una forma natural y espontánea gracias a sus potencialidades internas y a la influencia del ambiente, *pero* no hay que olvidar la participación activa que tiene cada individuo en su propio desarrollo. Son muchos los caminos que se abren delante de un niño al nacer, y es él mismo el que va a ir haciendo esos caminos. Son también muchas las influencias, a menudo contradictorias a las que estará expuesto, y entre todas ellas, tiene que elegir y construir su propio futuro. Una interacción muy compleja entre sus disposiciones iniciales y las influencias del ambiente va a llevarle por un determinado camino, y la intervención de padres y educadores va a tener una influencia determinante en lo que llegará a ser.

Por ejemplo, el esfuerzo que el niño hace para avanzar en los trabajos escolares, da cuenta de que durante la larga evolución de la especie se ha seleccionado como conducta beneficiosa para la supervivencia la capacidad de aprender y el gusto por hacerlo; en psicoanálisis, a esta tendencia se la ha denominado *pulsión epistemofílica* (o impulso de saber, de conocer, curiosidad, etc.).

Cada avance en la construcción de la realidad por parte del niño constituye una auténtica proeza. Hasta en las tareas más nimias, el niño está realizando un esfuerzo notable que, gracias a la inmadurez y a la plasticidad, va a servir para convertirle en un individuo con posibilidades de adaptación nunca vistas antes (Delval, 1994: 19-21).

1.7. Naturaleza *versus* crianza como determinantes del desarrollo

Al hablar de *determinantes del desarrollo* nos referimos a las causas que están en su base, esencialmente la herencia *versus* el medio ambiente o, dicho de otra forma, la controversia *naturaleza—crianza*. Por *naturaleza* queremos decir los rasgos biológicos innatos, la información hereditaria que recibimos de nuestros padres en el momento de la concepción.

Por *crianza* queremos decir las fuerzas complejas del mundo físico y social que los niños encuentran en sus hogares, vecindad, escuelas y comunidades. La mayoría de los psicólogos del desarrollo son conscientes de que la conducta depende tanto de la naturaleza como de la crianza. Pueden discrepar en la forma de interacción entre los genes y el entorno, y puede que den mayor preponderancia a lo uno o a lo otro en áreas concretas del desarrollo, como más adelante tendremos oportunidad de ver. Por ejemplo, algunos autores como Arnold Gesell sostienen que el desarrollo de la motricidad, (ponerse de pie, sentarse, la motricidad fina de los dedos de la mano) está muy canalizada biológicamente. Otros piensan que el desarrollo de la inteligencia o de la personalidad está muy determinado por factores ambientales, o sea, la crianza y la educación. Además, la posición que una teoría toma respecto de la naturaleza *versus* crianza está relacionada con la explicación que da a las diferencias individuales. Algunos teóricos dan más importancia a la herencia y piensan que los rasgos infantiles permanecen estables en edades más tardías, o sea, consideran que la experiencia temprana establece un modelo de conducta para toda la vida. Argumentan que los acontecimientos negativos poderosos que se dan en los primeros años no pueden ser plenamente superados por acontecimientos positivos posteriores. Otros teóricos adoptan un punto de vista más versátil y optimista y creen que el cambio es posible y probable si lo apoyan experiencias nuevas; estos psicólogos apoyarían más la idea del cambio que la de la estabilidad. En definitiva, los autores no se ponen de acuerdo en estas dos dimensiones: estabilidad *versus* cambio a lo largo de la vida.

Se puede señalar en este punto las investigaciones sobre gemelos univitelinos, que aunque hayan vivido separados, cuando se reencuentran, de adultos, consiguen puntuaciones similares en los tests de inteligencia. Aunque las puntuaciones de los tests son mucho más parecidas en aquellos gemelos que se han educado en la misma ciudad, que en los que han vivido en lugares distintos.

2. Reflexiones preliminares acerca de la Psicología del Desarrollo: su objeto de estudio

La Psicología del Desarrollo es una disciplina científica que tiene como objeto de estudio la descripción, explicación y optimización de los cambios psicológicos y comportamentales que se producen en las personas como consecuencia de su maduración y de sus experiencias con la edad. Se trata de un complejísimo objeto de estudio, por diversas razones.

El estudio del cambio, de la génesis y transformaciones de los procesos psicológicos y comportamentales, implica que en la Psicología del Desarrollo tienen que integrarse —como en ninguna otra disciplina—, todas las áreas de conocimiento de la Psicología y otras ciencias, pues se trata de conocer cómo se construye el sujeto y cómo evoluciona

a lo largo de su ciclo vital, como sujeto unitario o global (bio-psico-social) que, además, es producto de una historia filogenética, biológica, cultural y social. De ahí, que esta disciplina se venga nutriendo desde sus inicios de las interrogantes y propuestas de otras ciencias o disciplinas afines: la filosofía, la biología, la antropología, la etnografía, la ecología, la sociología, la lingüística, etc. De hecho, los grandes teóricos de la Psicología del Desarrollo, Freud, Piaget o Vygotski, como veremos más adelante, no procedían de la Psicología: Freud era un neurobiólogo que estudió el desarrollo humano a partir de las terapias con pacientes mentales que contaban sus experiencias infantiles; Piaget llega al estudio del desarrollo humano desde la biología y la epistemología; y Vygotski desde su preocupación por la creación artística. La Psicología del Desarrollo tiene, además de un objetivo de tipo epistemológico -saber cómo se produce el desarrollo- un objetivo aplicado, porque es imprescindible conocer los factores que están implicados en el desarrollo normal o habitual para poder mejorarlo (optimización). Ese conocimiento constituye la única vía para poder entender otros desarrollos que se apartan de los cauces habituales y para poder, por tanto, diseñar estrategias adecuadas de intervención.

Para llegar a ser lo que es hoy, la Psicología del Desarrollo ha ido tomando forma con el paso del tiempo, de ahí la importancia de estudiar y tener una concepción sobre la historia de la disciplina. De hecho, la Psicología del Desarrollo está determinada por una serie de factores como son:

1. La dinámica interna de la disciplina. Su historia y evolución no exenta de enfrentamientos de ideas y contraste de teorías diversas como más adelante veremos.
2. Influencia de otras disciplinas. Es decir, la evolución de otras disciplinas que atañen directamente al estudio del desarrollo como la sociología, la antropología, la biología, etc.
3. Los cambios sociales y las concepciones culturales existentes. O sea, los cambios en la manera de pensar dentro de la sociedad y de la cultura imperante según los diferentes momentos históricos.

Además, la Psicología del Desarrollo ha influido sobre otras áreas del saber y sobre las ideas existentes en la sociedad acerca del ser humano y su evolución, especialmente en la infancia y la educación. En palabras de Pérez Pereira (1995: 89): la psicología evolutiva se comporta a lo largo de la historia como un *sistema abierto*, es decir que “*se producen intercambios entre la psicología evolutiva y el contexto sociohistórico y científico en que se desenvuelve*”.

3. Diferentes etapas por las que ha pasado la disciplina

La Psicología del Desarrollo como disciplina científica independiente tiene una corta pero intensa historia en sus poco más de cien años. A pesar de su práctica coincidencia

temporal con los inicios de la Psicología General Científica (Fechner, 1860; Wundt, 1879), no ha seguido un desarrollo paralelo a la misma en lo que se refiere a sus preocupaciones teóricas y a los procedimientos metodológicos utilizados para intentar resolverlas.

Numerosos autores (Cairns y Ornstein, 1983; Delval, 1994; García Madruga, 1991 o Corral y Pardo, 2001) distinguen varias fases históricas en la constitución de la Psicología del Desarrollo y, aunque existen algunas diferencias entre ellos, básicamente coinciden en señalar una larga etapa temporal en la que se encuentran algunos precursores del estudio del desarrollo, seguida de lo que podríamos llamar la etapa de inicio propiamente dicha, en la que el estudio del desarrollo comienza a constituirse en un ámbito de conocimiento diferenciado, para llegar a una etapa de afianzamiento y consolidación caracterizada por sólidas propuestas teóricas y metodológicas, que en el momento actual se traduce por una gran expansión y por la coexistencia de múltiples enfoques teóricos.

Aunque no existe una visión única sobre la trayectoria que ha seguido la Psicología del Desarrollo, podemos decir que esta disciplina ha atravesado por cuatro etapas fundamentales:

- a) Antigüedad.
- b) Constitución como disciplina científica.
- c) Consolidación y expansión.
- d) Situación actual.

A continuación destacamos, para cada etapa, los acontecimientos más relevantes que las caracteriza.

3.1. Antigüedad (*Desde la antigüedad hasta finales del siglo XIX*)

La Psicología del Desarrollo como disciplina científica no aparece hasta finales del siglo XIX, sin embargo si nos remontamos en el tiempo podemos comprobar que hay una serie de temas que se trataban desde la antigüedad, es decir, que habían sido considerados con anterioridad a esta fecha considerada como frontera.

Por ejemplo, en Grecia, Aristóteles se preocupó por la educación, aunque, en consonancia con las ideas de la época sostuvo que la naturaleza de los esclavos y los bárbaros era inferior a la de los ciudadanos libres¹. A pesar de esto, hubo autores como Tucídides que consideraron la naturaleza uniforme de los seres humanos, considerando que

1. En este sentido E. Galeano (*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, 1998: 121) describe de esta manera la democracia en Grecia: “Hasta no hace muchos años, los historiadores de la democracia ateniense no mencionaban más que de paso a los esclavos y a las mujeres. Los esclavos eran la mayoría de la población de Grecia, y las mujeres eran la mitad. ¿Cómo sería la democracia ateniense vista desde el punto de vista de los esclavos y las mujeres?”

las variaciones son superficiales y apartándose, así, de la idea convencional de la división entre griegos y bárbaros.

Además, el primer experimento realizado, aunque apócrifo, en el que se relaciona lenguaje y cultura, lo encontramos en el relato de Herodoto, en el siglo V a.C., quien en un viaje a Egipto relata la historia del gran faraón Psamético (664-610 a. C.) que deseó descubrir la supuesta lengua original y para ello realizó un experimento. Dejó a dos niños recién nacidos a un pastor, con instrucciones de que nadie hablara con ellos, pero el pastor tendría que alimentarles y escucharlos para tratar de comprobar cuáles eran sus primeras palabras. La hipótesis de Psamético habría sido, según Herodoto, que los seres humanos tenían una lengua original y que la primera palabra que pronunciasen los niños sería en dicha supuesta lengua. Nuevamente según Herodoto, la primera palabra pronunciada por estos niños fue *bekos*, que en idioma frigio significa pan, por lo que se concluyó que esta lengua anatolia debía ser la primera de la humanidad².

Avanzando en el tiempo, en el siglo XVI, Erasmo de Rotterdam señaló la importancia de respetar la personalidad del niño e indicó que en el abordaje de los problemas educativos se habían de tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas edades.

En el siglo XVIII, Jahoda (1992) encuentra dos líneas de pensamiento:

1) La *línea dominante*, en consonancia con el positivismo, proponía que los seres humanos son esencialmente parte de la naturaleza física, y, como diría el empirismo de J. Locke (1632-1704), el niño llega al mundo como una pizarra en blanco, sin competencias innatas. Así, todo habrá de aprenderlo, de manera que la paciente y afectuosa instrucción de padres y tutores será esencial para su desarrollo ulterior. Se entendía que la ciencia podía asegurar un futuro prometedor para la humanidad. Sirva también de ejemplo en este sentido el pensamiento de Marie-Jean de Condorcet (1743-1794), pionero y defensor de la educación pública como un derecho natural de las personas. Le interesa a Condorcet despertar el espíritu crítico en los niños y jóvenes, de manera que apliquen en su formación los principios venerados de la perfectibilidad del hombre, la revisabilidad de las leyes, el racionalismo, el laicismo y el sentido de humanidad, basados todos ellos en la solidaridad que daría origen a los derechos del hombre y posteriormente a los derechos humanos, tan queridos por toda la humanidad moderna. Consideraba que se podría lograr la igualdad completa entre todos los pueblos de la Tierra y también entre los sexos.

2) La *línea disidente*, cuyo máximo representante es Jean-Jacques Rousseau³ (1712-1778), postula por el contrario que el infante nace con unas características innatas

2. Sin embargo, ya en la antigüedad, Aristófanes y Apolonio de Rodas sospecharon que *bekos* era un sonido onomatopéyico que imitaba el balido de las cabras con las que se alimentaba a los niños.

3. Hay que reseñar en este punto la crucial figura del gran filósofo Emmanuel Kant que defiende en el ser humano la existencia de categorías innatas pensamiento, como las de tiempo y espacio.

tas que se refieren a la bondad natural del niño y a un plan innato de desarrollo. Consideraba que el ser humano salvaje es naturalmente bueno y es la sociedad la que lo corrompe y crea los conflictos y enfrentamientos entre los hombres. En su novela y tratado filosófico *Emilio, o de la Educación*, Rousseau exalta la bondad del hombre y de la naturaleza y en sus páginas llega a decir: «asignad a los niños más libertad y menos imperio, dejadles hacer más por sí mismos y exigir menos de los demás». Su obra influyó en el movimiento de renovación pedagógica (Pestalozzi y Montessori, entre otros) y en el movimiento filantrópico.

En el siglo XVIII, el filósofo alemán Dietrich Tiedemann (1748-1803) publicó sus *Observaciones sobre el Desarrollo de las Capacidades Mentales en los Niños*, el primer diario infantil del que se tiene noticia, el diario del desarrollo de su hijo durante sus dos primeros años y siete meses de las funciones sensoriales y cognitivas asociadas al desarrollo del cuerpo, concretamente en: percepción, relaciones sociales, inicio del lenguaje, etc. A pesar de que su interés al realizar este trabajo era esencialmente filosófico, pues pretendía encontrar respuestas acerca del papel que desempeña la experiencia en el desarrollo de las capacidades más específicamente humanas, la obra de Tiedemann es considerada un hito importante en el estudio de la psicología infantil porque, por primera vez, se describen de forma sistemática y se interpretan comportamientos de un niño en lo que se refiere a aspectos del desarrollo que continúan siendo centrales para la Psicología del Desarrollo actualmente.

Los *estudios observacionales biográficos*, en esta época, no se limitan a casos donde el desarrollo acontece de una manera aparentemente normal sino también a algunos otros que presentan un desarrollo diferente. Así, se realizaron trabajos con sujetos especiales. Por ejemplo, Henry Formey (1774) publicó un estudio sobre Johann Philipp Baratier (1721-1740), un niño prodigio; éste era hijo de un pastor francés refugiado en Alemania, que a los 4 años hablaba francés, alemán y latín, y a los 7 años griego y hebreo. Además, por estos tiempos se realizaron trabajos sobre niños que habían vivido aislados, los denominados *niños salvajes*; el caso más conocido y seriamente estudiado y documentado hasta ese momento fue el del niño salvaje Víctor de Aveyron, de aproximadamente doce años, que no hablaba, ni parecía entender y que mostraba un comportamiento asocial. Este niño intentó ser educado por Jean Marc Gaspard Itard con un programa de tratamiento psicológico y de readaptación propio⁴. El caso causó gran sensación en su momento porque para su educador Itard, la naturaleza había brindado un ejemplo per-

4. Parte del proceso puede verse en una excepcional película francesa dirigida por François Truffaut, de 1970, basada en esta historia, titulada *L'enfant Sauvage*. La película se rodó al estilo de un documental, en blanco y negro, y es una de las obras clave del director, que además interpreta el papel del Dr. Itard. En ella, Truffaut trata la importancia que posee el proceso de socialización en el ser humano y las implicaciones que tiene su ausencia. Por otra parte, Truffaut muestra el contraste entre la libertad, ingenuidad y felicidad del ser humano en estado natural y la hipocresía y corrupción de la civilización.

fecto de cómo se podía alterar el desarrollo de un individuo fuera de la sociedad humana hasta hacerle parecer un débil mental, y de cómo a través de la intervención educativa podían modificarse sus comportamientos.

Cabe destacar también que en este tiempo, desde el movimiento filantrópico se pretendía lograr, por primera vez, un sistema público de enseñanza, adecuando la enseñanza a las necesidades específicas de los diferentes sectores sociales (campesinos, artesanos, etc.); para conseguir esta meta consideraban que era necesario conocer el desarrollo y las capacidades infantiles.

Y corriendo la Historia, en Europa, a finales del siglo XIX los investigadores estaban plenamente interesados en el estudio del desarrollo psicológico infantil de una manera científica. Esto se debió, por un lado, a que se produjeron una serie de cambios sociales que demandarían conocimientos sobre la infancia, y, por otro, a que empieza a tener una gran influencia la teoría de la evolución de Darwin, como ya hemos apuntado, que introduce las nociones de adaptación, temporalidad, historicidad y desarrollo sin fin, que tendrán gran repercusión en esta disciplina. Además, se da la influencia importante e incuestionable de algunas de las propuestas de Darwin, recogidas en obras suyas (como *El Origen de las especies* o en *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*), sobre algunos autores principales de la Psicología del Desarrollo. Como veremos más adelante, para Piaget la inteligencia es *un caso particular de adaptación biológica*. Y el nexo que establece Darwin entre la biología y la emoción como modo primario de comunicación aparece, como idea básica, en los desarrollos teóricos de autores como Baldwin y Wallon, autores que presentaremos más adelante.

En el mundo anglosajón y en EE.UU. en particular, el contexto histórico, social y cultural es diferente. Pero también existe un gran interés por investigar la infancia, entre otras razones, como señalan Siegel y White (1982), por las siguientes:

- 1) Obtener una mano de obra más especializada y la necesidad de integrar en la sociedad norteamericana a los hijos de la gran avalancha de emigración que había llegado a EE.UU. desde diferentes países con culturas y religiones distintas;
- 2) La creación de orfanatos y hogares adoptivos para los niños y niñas maltratados y abandonados;
- 3) La creación de juzgados juveniles, asilos para jóvenes y escuelas industriales;
- 4) El descenso, hasta su extinción en 1918, del empleo infantil;
- 5) La escolarización progresiva de los individuos en edad infantil.

Estas iniciativas crearon la necesidad, por un lado, de formar nuevos profesionales que se ocuparan de la atención infantil (educadores, cuidadores, etc.) y, por otro, de orientar a los padres en lo referente a la educación y crianza de los hijos. Se crea, así, la necesidad del psicólogo evolutivo.

3.2. Constitución como disciplina científica (*final del siglo XIX principios del XX*)

En sus inicios, la Psicología del niño no sigue un desarrollo paralelo a la Psicología General. Eso no es de extrañar si tenemos en cuenta que la Psicología, como disciplina científica, se plantea como objeto de estudio los elementos de conciencia y trata de estudiarlos utilizando el método de la *introspección* con Wundt y Titchener. Ni ese objeto ni ese método se van a adecuar a los intereses de la incipiente rama de la Psicología centrada en el estudio del niño. Sobre todo porque el método de la introspección, basado en la capacidad de auto-observación y autoanálisis del individuo, resulta obviamente inadecuado en niños que carecen de esta capacidad, hasta los cuatro o cinco años de edad. De ahí, que los autores interesados en el estudio del desarrollo infantil tengan que recurrir a la utilización de otros procedimientos metodológicos como la observación y los cuestionarios, que en esos primeros momentos de la historia de la Psicología Experimental eran tachados de no científicos.

Podemos decir que el final del siglo XIX fue una época de conflictividad social en todo el mundo (guerras, enfrentamientos políticos, etc.). Y justamente en este encuadre histórico es cuando se produce la constitución formal de la Psicología del Desarrollo como disciplina científica independiente. En concreto los estudiosos sitúan el comienzo de la Psicología del Desarrollo en 1882, cuando el psicólogo alemán Wilhelm Thierry Preyer (1841-1897) publica su obra *La mente del niño*. Preyer llevó a cabo una minuciosa observación de su hijo durante los 3 primeros años de vida (risa, sonrisa, actividad motriz, autoconciencia, etc.), inaugurando así un método de investigación que desarrollarían otros autores (Guillaume, lenguaje; Gesell, actividad motora; Piaget, inteligencia, etc.) Preyer insistió sobre todo, en la importancia de la herencia para explicar el carácter secuencial de la conducta del niño. Preyer se caracterizó por ser un metodólogo prototípico: cuidadoso, preciso y metódico. En el nivel teórico intenta clarificar las relaciones entre ontogenia y filogenia, lo que le lleva a proponer que el recién nacido humano es más inmaduro de lo que son los neonatos de otras especies y, además, que la maduración de los humanos es más lenta, teniendo un período de inmadurez más largo. Esto permitirá una mayor plasticidad en el desarrollo al existir unas mayores oportunidades de aprendizaje en la infancia (lo cual ya antes hemos señalado). Entre las aportaciones metodológicas de Preyer cabe destacar:

- Toda observación debe ser registrada inmediatamente, aunque carezca de significado para el observador.
- Debe evitarse la intromisión del observador en las situaciones observadas.
- Las conductas objeto de observación serán conductas espontáneas del niño, no conductas previamente entrenadas.
- Debe observarse al niño un mínimo de tres veces al día y si las observaciones se realizan por un observador diferente al habitual deberán ser contrastadas.

Además de Preyer, los autores que destacan en este período son: Stanley Hall, Alfred Binet y James Baldwin. Vamos a reseñar algunas de las aportaciones más relevantes de cada uno de ellos.

Stanley Hall (1844-1924) es considerado el fundador de la Psicología Evolutiva norteamericana (se ha dicho de él que fue el padre de la Psicología Infantil científica). Nacido en Massachusetts (EE.UU.), estudió en Alemania y fue el primer profesor de psicología en Norteamérica. De Alemania importó el método de los cuestionarios. A nivel teórico, plantea una concepción socio-biológica de la infancia. Se puede considerar que se guió por la necesidad de llegar, por un lado, a una síntesis científica y, por otro, a exponer recomendaciones prácticas para la infancia, inicialmente. Decimos esto porque con posterioridad se interesó por la senectud en su obra *Senescence, the last half of life* publicada en 1922, en plena edad proveya del autor, siendo que es considerado también el primer psicogerontólogo.

Otro relevante autor de la época fue Alfred Binet (1857-1911), psicólogo francés destacado por ser coautor de la primera escala para medir la inteligencia: el test Binet-Simon⁵. En cuanto a su concepción de la inteligencia, no la considera sinónimo de actividad lógica, sino que engloba todos los procesos psíquicos superiores: la memoria, la atención voluntaria, la imaginación y la fuerza de voluntad. Además, cabe resaltar su pluralidad metodológica, es decir, no estaba aferrado a ningún método y el uso que hacía de los métodos dependía de las características de aquello que se proponía investigar.

Para cerrar este elenco de importantes precursores de la Psicología del Desarrollo hablamos de James Mark Baldwin (1861-1934), que fue el investigador, durante esta etapa, que mayor influencia ejerció sobre la necesidad de adoptar una *perspectiva genética*

5. Con respecto a los tests de inteligencia se señala la importancia de ser cauteloso en su utilización, en este sentido y refiriéndose a Alfred Binet escribe Eduardo Galeano: "Hace un siglo, Alfred Binet inventó en París el primer test de coeficiente intelectual, con el sano propósito de identificar a los niños que necesitaban más ayuda de los maestros en las escuelas. El inventor fue el primero en advertir que este instrumento no servía para medir la inteligencia, que no puede ser medida, y que no debía ser usado para descalificar a nadie. Pero ya en 1913, las autoridades norteamericanas impusieron el test de Binet en las puertas de Nueva York, bien cerquita de la estatua de la Libertad, a los recién llegados inmigrantes judíos, húngaros, italianos y rusos, y de esa manera comprobaron que ocho de cada diez inmigrantes tenían una mente infantil. Tres años después, las autoridades bolivianas lo aplicaron en las escuelas públicas de Potosí: ocho de cada diez niños eran anormales. Y desde entonces, hasta nuestros días, el desprecio racial y social continúa invocando el valor científico de las mediciones del coeficiente intelectual, que tratan a las personas como si fueran números". (En *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, pp. 56-57, 1998). Estas aseveraciones pueden consultarse igualmente en un texto de 1981 del paleontólogo de la Universidad de Harvard, Stephen Jay Gould. "La falsa medida del hombre", que investiga «... la abstracción de la inteligencia como una entidad única, su localización exclusiva en el cerebro, su cuantificación para cada persona y el uso de estos números para ordenar a las personas en una escala de valor, para invariablemente descubrir que los grupos raciales, clases sociales o sexos oprimidos y en situación de desventaja son innatamente inferiores y merecen su estatus.»

para estudiar los procesos mentales superiores y el primero en bosquejar una teoría sobre el desarrollo individual. Baldwin aplica la perspectiva genética al análisis de sus intereses teóricos referidos fundamentalmente a:

(a) *Desarrollo cognitivo*. Baldwin propone una teoría de cómo el individuo va construyendo su conocimiento a través de una sucesión de distintos *estadios* o etapas, que implican diferentes formas de organización mental, y de entender y actuar en el mundo.

(b) *Desarrollo social y de la personalidad*. Una de sus ideas básicas es que *el individuo es un producto social*. El desarrollo de la personalidad, de la propia identidad, no puede ser entendido si no es en el marco de las interacciones con los otros. El niño no es un mero receptor de las influencias de su entorno social, sino que es parte activa del mismo. Ese proceso de intercambio configura para Baldwin la dialéctica del crecimiento personal, mecanismo esencial para comprender el desarrollo social.

La influencia de Baldwin sobre los grandes teóricos de la Psicología del Desarrollo del siglo XX es innegable. Como veremos, Piaget incorpora en su construcción teórica muchos de los elementos conceptuales que él había propuesto (estadios del desarrollo, reacción circular, el concepto de esquema funcional: asimilación-acomodación-adaptación, etc.). Y en las concepciones de Wallon y Vygotski también se aprecia con claridad la huella de Baldwin, sobre todo, en el papel que atribuyen ambos a la interacción social como matriz del desarrollo individual.

Con la obra de este autor se cierra la etapa fundacional de la Psicología del Desarrollo. Dejó un importante legado que teorías posteriores no han podido ignorar:

- El papel fundamental del otro en la construcción del desarrollo individual.
- La necesidad de adoptar el método genético para explicar los procesos mentales.
- Resalta la importancia de la imitación como mecanismo de aprendizaje.

3.3. Consolidación y expansión (*principios del siglo XX hasta los años 1970*)

En general, el avance de la Psicología del Desarrollo en los primeros años del siglo XX (1913-1950) consolida la disciplina como ciencia autónoma, aunque existen discrepancias e incluso pasa por momentos de dificultad. Según Juan Delval (1988) a comienzos de siglo hay una serie de factores que van a dirigir los estudios sobre la infancia: a) el interés de los pedagogos por la escolarización infantil y el empeño de basar la educación en la psicología infantil; b) los trabajos de Binet y sus colaboradores; y c) la aparición del psicoanálisis a través de los trabajos de Freud.

Repasando este período se observa disparidad entre la versión Norteamericana y la Europea de la disciplina en estos años.

3.3.1. La Psicología del Desarrollo en los EE.UU.

En Norteamérica, los psicólogos del área estaban más preocupados en buscar normas evolutivas que describieran el desarrollo medio infantil, sin interés por la interpretación, lo que se plasma en la aparición de los primeros institutos de investigación del desarrollo de la infancia y las primeras clínicas para atender a niños y niñas con problemas⁶. Tiene mucha relevancia la teoría conductista.

Cairns y Ornstein (1983: 43) denominan este período la «*edad de oro*» en un doble sentido: por la cantidad de recursos económicos que instituciones y fundaciones privadas y públicas destinaron a la promoción de los estudios infantiles, y por las numerosas investigaciones que se realizaron. Estas producciones se pueden resumir así en los EE.UU.:

- Proliferaron las *clínicas infantiles* para niños que necesitaban una atención especial por presentar trastornos del desarrollo, del aprendizaje o dificultades en su socialización (en 1909, Healy funda el Instituto Psicopático juvenil de Chicago; en 1911, Gesell crea la Psycho-Clinic).
- Comenzaron a crearse, en las universidades, *Centros de Investigación para el Bienestar Infantil*, que a diferencia de las clínicas, tenían como objetivo prioritario la investigación aunque, en principio, se trataba de una investigación aplicada, pues sus descubrimientos debían ser puestos en práctica en sus propios centros educativos y divulgados para aumentar el conocimiento de la sociedad sobre los niños.
- La mayor parte de la investigación se dirigió a:
 - a) *Estudios longitudinales* de la conducta y de la cognición utilizando amplias muestras de sujetos durante períodos temporales prolongados. Aparte de la gran cantidad de información que estos estudios proporcionaron, aportaron un elemento decisivo para la consolidación de la Psicología del Desarrollo al extender el estudio del desarrollo más allá de la infancia, incluyendo la adolescencia, la edad adulta y la vejez. Ese nuevo interés hacia el análisis de los procesos evolutivos durante todo el curso de la vida constituye un claro precedente del enfoque del Ciclo Vital que aparecería años después.
 - b) La búsqueda de *nuevas técnicas de investigación*, en concreto, de técnicas de recogida de datos de la conducta infantil y de análisis de los mismos. Por ejemplo, la utilización de la filmación del comportamiento infantil y del espejo bidireccional para facilitar el registro y codificación de los datos observacionales; la fundamentación y desarrollo del Análisis Factorial, etc.

6. Las primeras clínicas para la infancia mantenían posiciones maduracionistas, es decir, entendían el desarrollo como el despliegue de potencialidades internas.

c) La creación de *pruebas para la evaluación del desarrollo*. Son numerosos los instrumentos que se diseñaron, entre ellos: el test de Stanford-Binet, y el Diagnóstico del Desarrollo.

La producción de esta época en EE.UU. se caracteriza por su carácter disperso y fragmentario. Esto se debe fundamentalmente a:

- Las diversas especializaciones de los centros e institutos de estudios infantiles, que frecuentemente focalizaban su atención, bien en determinados períodos de edad (bebés, escolares, etc.), bien en el análisis del desarrollo de áreas específicas (motricidad, emoción, etc.) consideradas de manera independiente.
- La carencia de teorías del desarrollo. El interés de los investigadores de esta época estaba más centrado en la acumulación de datos que permitieran describir las secuencias evolutivas y los patrones normativos del desarrollo, que en la interpretación de los mismos y en la elaboración de teorías explicativas.

Es en ese contexto donde la propuesta de John B. Watson, hecha pública en su manifiesto conductista de 1913, calará profundamente inaugurando la llamada *era conductista* que se prolongará hasta los años 70 y más y a la que luego nos referiremos.

3.3.2. La Psicología del Desarrollo en Europa

En Europa, además de la existencia de investigación empírica, coexisten teorías genuinamente genéticas como las de Sigmund Freud, Henri Wallon, Lev S. Vygotski y Jean Piaget. Estos autores, sin las posibilidades económicas que existían en los EE.UU., van a situarse entre los principales contribuidores al estudio del desarrollo humano, aunque ninguno de ellos llega a calar en el panorama de la Psicología del Desarrollo de su época de manera inmediata.

Esto es debido, según Pérez Pereira (1995) a diversas razones, todas en relación al dominio conductista y experimental de la Psicología Norteamericana de entonces:

- Los psicólogos europeos estudiaron procesos superiores (razonamiento, formación de conceptos, relaciones entre pensamiento y lenguaje, etc.) que eran temas que la psicología conductista norteamericana no consideraba aptos para un estudio científico de la conducta, dado su carácter no directamente observable. Los psicólogos estadounidenses del desarrollo preferían estudiar conductas externas: desarrollo psicomotor, comportamiento social, etc., que las cualidades internas del niño (inteligencia, etc.).
- Los métodos utilizados por estos autores no se ajustaban al operacionalismo que primaba como filosofía de la ciencia psicológica, sobre todo el método experimental del que más adelante hablaremos.

- Son teorías de carácter organicista que discrepan con el tipo de teorización dominante en los EE.UU, de corte mecanicista como el conductismo (conceptos estos en los que también abundaremos más adelante).

En definitiva, a finales del siglo XIX nacieron Sigmund Freud, Jean Piaget o Lev S. Vygotski, autores principalísimos, y todos plantearon desde perspectivas diferentes una nueva manera de entender al ser humano y su desarrollo. Sus propuestas teóricas han sido definitivas para la consolidación de la Psicología del Desarrollo, interesada en la génesis del conocimiento y de la persona. Ninguno de los intentos teóricos posteriores han podido ignorar las obras de estos tres «titanes de la Psicología», bien sea para criticarlas, asumirlas o intentar completarlas, porque en ellas están contenidas, de una manera u otra, las principales cuestiones que la agenda actual de esta disciplina tiene planteadas.

La situación de la Psicología del Desarrollo al término de la Segunda Guerra Mundial pasaba por dificultades. Sin embargo, a partir de los años 60 se produce una gran expansión de esta disciplina. Se incrementan los centros de investigación dedicados al estudio del desarrollo psicológico, aparecen las primeras revistas especializadas (*Developmental Psychology*, *Human Development*, *Journal of Experimental Child* y *Developmental Review*), los trabajos publicados son cuantiosos y proliferan los congresos y las reuniones científicas dedicadas al desarrollo psicológico o a aspectos específicos de él.

3.4. Situación actual (*Años 1970 hasta la actualidad*)

A partir de los años 70 se produce una convergencia entre la Psicología del Desarrollo practicada en los EE.UU. y la practicada en Europa, aunque esta convergencia está presidida por la hegemonía de la psicología estadounidense, debido a su mayor potencial investigador y editorial. M. Pérez Pereira (1995) señala, además de lo anterior, otros factores que ayudan a explicar la hegemonía norteamericana:

- a. La emigración de psicólogos europeos a los EE.UU. en la Segunda Guerra Mundial, entre ellos destacar a Werner y Lewin.
- b. Inexistencia en los EE.UU. de fronteras y barreras idiomáticas.
- c. La revolución cognitiva de los años 60 que puso a la psicología norteamericana en ventaja con respecto a la psicología europea de la época.

Actualmente, la Psicología del Desarrollo sigue en gran medida viviendo de las teorías clásicas en esta área, que más adelante veremos (psicoanálisis, Piaget, Vygotski, etc.). Sin embargo, hoy día, parece más interesada en la acumulación de datos provenientes de la investigación experimental, y menos en la construcción de modelos o teorías generales sobre el desarrollo. Hay acumulación de datos pero sin vertebrar, y poco interés por los aspectos teóricos. En resumen, hay pocas nuevas grandes teorías.

4. Definición de Psicología del Desarrollo

La Psicología del Desarrollo es una disciplina enfocada, como hemos visto, por diversas teorías y perspectivas de trabajo, y se puede decir que cada autor tiene una definición sobre la materia. Teniendo en cuenta, pues, este hecho de diversidad vamos a considerar varias propuestas de autores relevantes: la propuesta de Laura Domínguez (2007), Juan Delval (1994), Baltes, Reese y Nesselroade (1997), Erica Burman (1998) y Broughton (1987), y también aportamos la nuestra. Cada una de ellas se complementa y cada cual puede extraer de ellas una única definición abarcativa y completa.

Para Laura Domínguez de la Universidad de la Habana (Cuba): “La Psicología del Desarrollo, también denominada Psicología Evolutiva o Psicología de las Edades, constituye una disciplina científica cuyo objeto de estudio son las regularidades que se producen en el proceso de desarrollo psicológico del ser humano, en diferentes etapas de su ciclo vital, partiendo de las condiciones que explican de manera causal este proceso y que permiten la caracterización de sus diferentes estadios o períodos [...] La Psicología del Desarrollo estudia las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad, las leyes internas de este proceso, así como las causas que dan lugar a las principales tendencias y características psicológicas, en sus distintas etapas. Esta disciplina científica se orienta al estudio de la subjetividad humana, del sujeto psicológico como individualidad, para establecer aquellas leyes psicológicas generales, que se expresan, de manera particular e irreplicable, en cada persona [...] abarca el estudio de diferentes etapas del desarrollo humano: el primer año de vida, la edad temprana, la edad preescolar, la edad escolar, la adolescencia, la juventud y la adultez. En este último caso, se establecen diferencias entre las etapas del adulto medio y del adulto mayor, esta última también denominada con el término de tercera edad” (Domínguez, 2007: 9-10).

Para Juan Delval (1994: 22) de la UNED (Madrid), una definición de Psicología del Desarrollo quedaría así: “Es la ciencia que estudia el proceso de humanización del hombre que tiene lugar después del nacimiento”. Porque el hombre necesita hacerse humano en un medio social favorable, con la intervención de los adultos, y sin ello no llegará nunca a desarrollar sus potencialidades. Además, la Psicología del Desarrollo no sólo se interesa por estudiar al niño en las diferentes etapas por las que va pasando, *“sino que busca sobre todo descubrir las leyes que gobiernan el desarrollo y cómo se van formando las funciones adultas”*. La mente adulta, que estudia la Psicología, es el resultado de una génesis que se produce en los años de infancia y adolescencia. Desde este punto de vista, la Psicología del Desarrollo -que también se podría denominar Psicología Genética o Psicología Evolutiva-, constituye una ciencia y un método para estudiar la formación de las conductas y las funciones adultas.

Baltes, Reese y Nesselroade (1977: 27) definen la psicología evolutiva de la siguiente forma: “La psicología evolutiva se ocupa de la descripción, explicación y modificación (optimización) del cambio intraindividual del comportamiento a lo largo de todo el ciclo vital y de las diferencias individuales en el cambio intraindividual”.

Para nosotros (Enrique Fernández Lópiz, 2000: 45): “La Psicología del Desarrollo es una disciplina científica que tiene como objeto de estudio la descripción, explicación y optimización de los cambios psicológicos y comportamentales que se producen en las personas como consecuencia de su maduración y experiencias con la edad”.

Por su parte Erica Burman (1998) al analizar la disciplina considera que la Psicología del Desarrollo debe elaborar un análisis que atienda las particularidades culturales de los individuos investigados, ya que la infancia (pero también otras etapas de la vida como la adolescencia, la adultez o la vejez) a menudo se investigan abstrayéndolas de su historia y su cultura características, suprimiendo las desigualdades sociales, culturales, de género, etc. En general, el concepto de infancia que se ofrece es una construcción occidental, promovida por intereses políticos y económicos. Ante esto, la autora afirma que cuando la psicología se haya disuelto en múltiples psicologías, diversas y fragmentadas, entonces el proyecto de la teorización del desarrollo de las necesidades prácticas de los niños y niñas, las mujeres y los hombres, pasará a ser más factible. Esta es una visión de crítica social y cultural sobre cómo se hace ciencia en el campo del desarrollo humano y cómo deberían tenerse en cuenta estos aspectos ideológicos, históricos y culturales a la hora de entender las diferentes etapas de la vida. Pues no es igual, como hemos visto, la psicología que se hace en EE.UU., de la que se hace en Europa o la que se realiza en Rusia o China; y de igual modo, no son iguales los niños o jóvenes de hoy de una cultura u otra. Más adelante referiremos este extremo de la importancia de lo sociocultural en el estudio del desarrollo. En un sentido equivalente, Broughton (1987: 222) señala: “La psicología evolutiva es un conjunto de diversas actividades humanas. No es exactamente una disciplina científica que combine la teoría, la práctica y la investigación. Es, sin más, una parte de la sociedad, una institución social con una estructura profesional y una presencia pública. No está solamente influenciada por el comportamiento social sino que representa igualmente una forma especial de participación en el proceso político”.

5. Objetivos de la Psicología del Desarrollo

La Psicología del Desarrollo constituye una ciencia y un método para estudiar la formación de las conductas desde el nacimiento a la vejez. Los objetivos de la Psicología del Desarrollo podríamos resumirlos en los siguientes:

1. *Describir* los cambios con la edad y la experiencia en el crecimiento físico, pensamiento, emociones o personalidad. Estas descripciones dan una imagen general del curso del desarrollo.
2. *Explicar* los cambios y secuencias en el desarrollo según principios, reglas, teorías y mecanismos. Es decir, buscar las *causas* del cambio, lo que permite estudiar el cambio interno de los individuos (*cambio intraindividual*).

3. *Comparar* personas de diferentes procedencias, con pasados diferentes e historias biológicas distintas. Esta comparación ofrece un retrato de las diferencias entre los individuos (*diferencias interindividuales*).
4. *Predecir* pautas de desarrollo. Una vez puede predecirse el desarrollo, podemos idear formas para controlarlo y hacer posible alguna forma de intervención sobre el mismo.
5. *Optimización*. La intervención nos permite mejorar las vidas de los bebés, niños o adultos para quienes su desarrollo no haya sido el deseable o haya ido por mal camino, es decir, mejorar el curso del desarrollo.
6. *Prevención*. Podemos prevenir también los problemas del desarrollo desde su inicio, de modo que los individuos puedan desplegar al máximo sus capacidades y llevar una vida más satisfactoria.
7. *Multidisciplinariedad*. La Psicología del Desarrollo, por su riqueza y amplitud, necesita, para poder abarcar un terreno tan complejo, vincularse a otros campos de estudio y otras disciplinas como la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Antropología o la Historia, por mencionar algunos.

6. Problemas en la interpretación del desarrollo

La investigación y estudio de la Psicología del Desarrollo supone, entre otras cosas, una interpretación del desarrollo. Con relación a esta interpretación se han destacado cuatro problemas:

- a. *El problema de los estadios*. Un estadio es definido por M. Pérez Pereira (1995) como *un constructo que se refiere a una serie de conductas interrelacionadas que se desarrollan a la par y que comparten algún rasgo en común*. A pesar de esta definición se han formulado diferentes visiones de lo que es un estadio y diversas descripciones de las secuencias de estadios en el desarrollo, sin que se haya podido alcanzar un acuerdo al respecto. Es decir, diferentes autores, proponen distintas maneras de clasificar las etapas del desarrollo, así como el propio concepto de éste. A pesar de la diversidad de concepciones existentes, se considera que describir el proceso evolutivo en función de estadios, ha servido para simplificar, organizar y sistematizar la delineación del desarrollo que, de lo contrario, habría tenido que ser descrito como un cúmulo de comportamientos desordenados y sin ordenación.
- b- *Continuidad vs. discontinuidad del desarrollo*. Aquí la pregunta es si el desarrollo se produce a la manera de saltos, como si de una escalera con escalones se tratara, o si se produce de forma lineal, como si se tratara de una especie de rampa. Dicho de otra manera, la existencia de continuidades o discontinuidades en el desarrollo

hace referencia a la aparición o no de cambios cualitativos o reorganizaciones en el desarrollo del individuo. Si tiene lugar un cambio cualitativo, las leyes que rigen el comportamiento varían en relación al estadio anterior; en caso de que no existan reorganizaciones, los cambios serían meramente cuantitativos y de carácter gradual o lineal. Por ejemplo, Piaget o Freud apoyan la visión discontinua del cambio evolutivo, mientras que autores conductistas como Bijou y Baer se decantan por la visión continuista y lineal. Pero también de esto iremos hablando más adelante.

c. *Universales vs. diferencias individuales.* En este punto lo que interesa es saber si los cambios se producen de manera homogénea o equivalente en todos los sujetos (universalidad); o si el desarrollo sigue en cada individuo unas características propias y singulares. El enfoque universalista ha sido predominante en el estudio del desarrollo cognitivo a partir de la teoría de Piaget, mientras que la atención a las diferencias ha sido más habitual en los autores que han estudiado el desarrollo socioemocional y de la personalidad.

d. *El problema de los períodos críticos.* Son aquellas fases en las que el ser humano es más sensible a la estimulación ambiental y en los que es más propicio a que aparezcan en él determinados comportamientos o funciones. En realidad, es más correcto hablar de “*períodos sensibles*”. El problema es que es difícil establecer la existencia de estos períodos para la aparición de determinados sucesos o conductas. Pero son de sobra conocidos la existencia de períodos sensibles (o críticos) para que el bebé se vincule afectivamente a la madre o para que el niño aprenda el lenguaje; más adelante hablaremos de estos extremos. Es decir, la idea es que fuera de esos períodos sensibles, tales o cuales conductas, si no se adquieren, ya no se adquirirán nunca.

7. Tipos de cambios en el desarrollo humano

Hemos dicho que nuestra disciplina estudia las constantes, es decir, aquellos aspectos que siguen siendo iguales, y las transformaciones, es decir, los cambios. Por ejemplo, una persona a cualquier edad necesita más a los demás cuando está afligida, preocupada, asustada, etc. (constante, permanencia, ausencia de cambio), pero es posible que esa aflicción, preocupación o temor se exteriorice menos cuando se hace mayor, o que incluso se oculte totalmente (cambio).

Las transformaciones del comportamiento humano que estudia la psicología del desarrollo se producen a lo largo de todas las etapas de la vida, suponen al mismo tiempo ganancias y pérdidas, y en el curso de las mismas algunos comportamientos se van perfilando, otros se van combinando con formas nuevas y otros van apareciendo o desapareciendo. Atendiendo a diferentes criterios podemos realizar distintas clasificaciones, que no tienen por qué ser excluyentes, ya que un cambio, por ejemplo, podría ser a la

vez cualitativo y evolutivo. Los cambios pueden ser (Fernández Lópiz, 2000; Córdoba, Descals y Gil , 2006: 22-23):

a. Cuantitativos: cambios que conducen a un incremento o decremento, a un aumento o pérdida, en alguna característica o habilidad, en algún aspecto del comportamiento. Por ejemplo, un niño pequeño que aumenta su vocabulario, una persona que pierde memoria, o un trabajador cuya eficacia aumenta.

b. Cualitativos: cambios en la estructura, clase o tipo del comportamiento, en la forma de proceder. Por ejemplo, pasar de sentir un amor fraternal a sentir un amor de tipo romántico, cambiar de trabajo, o pasar de balbucear a decir palabras y frases.

Cuando un cambio cuantitativo es muy grande puede llegar a ocasionar un cambio cualitativo. Imaginemos que una persona muy tímida e introvertida, debido a su insatisfacción en las interrelaciones personales, decide pedir ayuda psicológica para superar ese problema. Gracias a la ayuda terapéutica probablemente conseguirá que poco a poco vaya disminuyendo su timidez e irá haciéndose menos introvertida. Estas disminuciones reflejan un cambio cuantitativo en el sentido del decremento. Pero si gracias a esas sesiones terapéuticas al cabo de dos años la disminución de la timidez y la introversión es tan grande que a esa persona se la puede calificar de extravertida, se habrá producido un cambio cualitativo.

c. Evolutivos: aparición de nuevas formas de comportamiento. Por ejemplo, un anciano que empieza a disfrutar jugando con sus nietos, un anciano que gana en sabiduría (ganancia), un adolescente que empieza a descubrir que las chicas le gustan, o un joven que aprende a conducir.

d. Involutivos: declive o supresión de un comportamiento. Por ejemplo, un anciano que pierde visión (declive), un niño pequeño que poco a poco va dejando de tener celos de su hermano menor (supresión), un niño que poco a poco va perdiendo su miedo a la oscuridad (supresión), o un adulto que deja de fumar (supresión).

Hay cambios evolutivos e involutivos en todas las etapas de la vida. Cualquier progreso evolutivo conlleva una nueva capacidad, y a su vez, la involución o pérdida de capacidades previamente existentes. Los bebés con el tiempo pierden flexibilidad muscular (cambio involutivo), pero ganan en fuerza (cambio evolutivo); un niño que empieza a andar (cambio evolutivo) abandona progresivamente el gateo (cambio involutivo); un niño que aprende a hablar (cambio evolutivo), pierde en las capacidades de emitir sonidos que tenía durante el balbuceo (cambio involutivo); una persona mayor cuando se jubila, abandona su trabajo de toda la vida (cambio involutivo), pero con mucha probabilidad emprende actividades nuevas (cambio evolutivo); un anciano pierde rapidez mental (cambio involutivo), pero gana en sabiduría (cambio evolutivo), etc.

- e. *Continuos*: cambios progresivos, aditivos, que implican el cúmulo de pequeñas modificaciones. Se trata de cambios lentos, graduales, con mejoras progresivas, o acumulativas. Por ejemplo, en el plano físico cuando un niño progresivamente consigue aumentar su fuerza y su velocidad de carrera.
- f. *Discontinuos*: cambios que conllevan una evolución brusca con oscilaciones y variaciones. Por ejemplo, cuando ante un problema de salud se cambia sustancialmente el estilo de vida. O, pongamos por caso, la forma de conocimiento que tiene de la realidad un bebé de seis meses, es cualitativamente diferente de la inteligencia simbólica de un niño de tres años. A propósito de la continuidad y la discontinuidad, es interesante introducir el concepto de transición, que se refiere a un proceso de duración limitada que conlleva algún tipo de cambio que le exige un esfuerzo adaptativo al sujeto. Las transiciones pueden acentuar o exagerar rasgos psicológicos que ya estaban presentes, incrementando en cierta medida la continuidad. Sin embargo, en general, las transiciones constituyen una combinación de continuidad y discontinuidad, como cuando un divorcio conduce a exagerar las tendencias depresivas o la irascibilidad de una persona, y al mismo tiempo provoca en ella cambios importantes en otros aspectos de su vida, como la necesidad de empezar a trabajar si antes no lo hacía, porque se apoyaba económicamente en su pareja, o la apertura hacia las interacciones sociales, aunque previamente las evitara.
- g. *Cambio intraindividual*. En Psicología del Desarrollo el estudio de los cambios se puede hacer en un *nivel intraindividual* (a nivel interno, individual de cada sujeto). Por ejemplo, un niño en concreto puede experimentar un progresivo aumento en su CI a medida que crece, y también puede aprender a jugar al fútbol y puede no alcanzar demasiada estatura: características individuales.
- h. *Cambio interindividual*. El nivel interindividual hace una comparación entre individuos. Por ejemplo no todos los niños evolucionan al mismo ritmo o de la misma manera. Un niño puede aumentar 2 puntos en su CI desde los 4 a los 7 años, y otro aumentar 5 puntos su CI en el mismo lapso de edad; uno prefiere el fútbol y el otro el baloncesto; uno es muy alto para su edad y el otro es más bien bajito: es decir, hablaríamos de las diferencias que se producen en el desarrollo *entre* los individuos.
- i. *Dependientes* principalmente de la *herencia* o dependientes principalmente del *ambiente*: se trata del tema central y más clásico de la psicología, como acabamos de ver. Se refiere al grado en que el desarrollo se considera resultado de factores naturales, de herencia, es decir, biológicos o innatos; o de factores ambientales, de experiencia, de aprendizajes, del medio. Y aunque cada autor le otorga mayor relevancia a uno de los dos factores para explicar los cambios, por lo general los investigadores mantienen una posición más o menos interaccionista, asumiendo la influencia sobre el desarrollo de ambos tipos de variables. De este modo, consideran que la inteligencia, el temperamento o la personalidad son los productos finales de una larga y compleja interacción

entre las condiciones biológicas y las fuerzas ambientales. Así pues, hoy día se mantiene una visión *interaccionista* (sujeto x ambiente) para entender el desarrollo humano en su justa medida. Esto lo veremos en el tema siguiente sobre las Teorías.

j. Actividad. hay cambios donde el individuo se muestra *activo*: el polo de la *actividad* considera a la persona como curiosa y activa, lo cual determina la forma en que le influyen la sociedad y los cambios contextuales.

k. Pasividad. Hay cambios en los que el individuo se muestra *pasivo*: cuando el individuo se manifiesta *pasivo* y maleable es la sociedad y el entorno el que le influye directamente y lo cambia sin que él mismo intervenga de una forma directa y activa. Pasividad o actividad dependen mucho de la edad (p.e. los bebés son más pasivos que los niños más mayorcitos o que un adolescente) y del contexto o situación: p.e. ante las políticas oficiales somos más pasivos que en relación a nuestra educación en la escuela o la Universidad donde adoptamos un papel más participativo.

8. Tiempo, edad y contextos

El *tiempo* en psicología del desarrollo representa no sólo a la edad cronológica (años, meses, días), sino también al tiempo histórico y sociocultural, que incluye la historia personal en el tiempo histórico de la generación a la que el sujeto pertenece.

También, la Psicología del Desarrollo analiza y explica el funcionamiento presente a partir de la historia evolutiva del individuo, de tal manera que el ciclo vital se halla configurado como una secuencia temporalmente ordenada de «n» elementos, y en cualquier punto temporal, la conducta de una persona se conceptualizará no sólo como resultado de interacciones sincrónicas entre factores presentes biológicos, sociales o psicológicos, sino también como resultado de sus interacciones diacrónicas con experiencias pasadas o con aspectos referidos al futuro como metas, expectativas, intenciones o proyectos.

La edad a tener en cuenta tampoco es, como decimos, únicamente la *edad cronológica*. Especialmente a medida que nos alejamos de la infancia es interesante tomar en consideración otras clases de edad, como la *edad biológica*, que depende del estado en que se encuentre nuestro organismo, y que a juicio de Birren y Schaie (1996) constituiría una estimación sobre la duración potencial de vida de cada sujeto; la *edad psicológica*, que depende de nuestra capacidad de adaptación; la *edad funcional*, que representa nuestra capacidad para el desempeño de alguna clase de actividad; la *edad cognitiva* que es la edad en la que uno se *siente* (se puede sentir joven un mayor y viceversa); la *edad administrativa*, por ejemplo la mayoría de edad para votar o la edad de jubilación; y, por último, la *edad social*, que queda determinada por nuestro contexto social, que es el que decide cuál es la edad adecuada para escolarizarse, para vestir de determinada forma, para trabajar, para tener una familia o para jubilarse, dependiendo

de que se trate de una sociedad más rudimentaria o más avanzada, más tradicional o más progresista, rural o urbana, etc.

Por último, es importante tener en cuenta al estudiar el desarrollo la influencia que sobre él tienen los diferentes *contextos*: *social* (familia, escuela, amigos, trabajo...); *histórico-político-cultural* (régimen de gobierno, acontecimientos políticos, avances médicos, descubrimientos científicos, etc.); *educativo-cultural* (valores, costumbres, creencias prácticas educativas, etc.); *socioeconómico*, *étnico*, etc.

Además, tenemos que pensar que existe una interacción recíproca y continua, como si se tratara de un bucle recursivo, entre sujeto y contexto. Por ejemplo, la aparición de métodos anticonceptivos ha conducido a que las parejas puedan elegir el número de hijos que quieren tener y al descenso de la natalidad (el contexto ha influido en los sujetos), pero a su vez el descenso de la natalidad ha llevado a que exista menor número de sujetos en edad de escolarización, por lo que disminuye el número de profesores necesarios o se reduce el número de alumnos por grupo escolar (el sujeto influye sobre el contexto). Los diferentes contextos en los que vive inmerso el sujeto interactúan entre sí y tienen repercusiones más o menos directas sobre él. Contextos tan próximos al sujeto como la familia, la escuela o el ámbito laboral ejercerán influencias más directas que las del contexto histórico-político, pero éste último inevitablemente afectará a la familia, la escuela y el clima laboral, y a través de ellos al sujeto, como más adelante veremos cuando estudiemos la Ecología del Desarrollo de Bronfenbrenner.

El desarrollo es en definitiva un largo recorrido, en el que la dotación genética es como una goma que se estirará más o menos, dependiendo de los recursos y oportunidades que se encuentren en el trayecto y de la duración del mismo; potenciado más o menos, depende a veces de sucesos inesperados y azarosos, pero sobre todo de nosotros mismos y de las personas que nos rodean.

9. Los distintos aspectos del desarrollo

A lo largo del tiempo podemos observar cómo se van produciendo en el niño una serie de cambios algunos de los cuales resultan muy evidentes. Por ejemplo su tamaño, su peso, van aumentando muy rápidamente durante los primeros años. En un determinado momento adquiere el lenguaje y empieza a pronunciar palabras y en poco tiempo su vocabulario se va ampliando enormemente. Cambian también sus capacidades motoras, las capacidades para moverse y para actuar sobre los objetos y pasa de estar tendido en la cuna a ser capaz de correr, saltar o lanzar objetos en pocos años. También su capacidad para recordar cosas va aumentando. Todos estos cambios pueden ser descritos como *cambios cuantitativos* que son fácilmente observables y que pueden medirse también con relativa facilidad.

Pero otros cambios, por el contrario, son más sutiles y resultan más difíciles de describir. Por ejemplo, los niños durante el primer año y medio de vida no poseen la capacidad del lenguaje y sólo pueden actuar sobre los objetos directamente, mientras que con el lenguaje van a ser capaces de actuar simbólicamente sobre las cosas. También la manera como abordan los problemas va cambiando a lo largo de la vida. O en el terreno de la memoria los niños empiezan a utilizar diferentes estrategias para recordar las cosas a partir de una determinada edad. Estos cambios pueden denominarse *cuantitativos* y generalmente pueden describirse mediante etapas o estadios del desarrollo.

No cabe duda de que el ser humano constituye una unidad, pero en la cual pueden diferenciarse partes distintas. Cuando el niño nace, su actividad constituye una unidad en la cual es difícil diferenciar partes. Esa actividad está encaminada fundamentalmente a su supervivencia, es decir, a satisfacer sus necesidades más inmediatas. El niño percibe, actúa sobre los objetos y expresa sus estados de ánimo para hacerlos comprensibles a los demás. Posiblemente también empieza pronto a reconocer los estados de ánimo de los otros. Pero toda su actividad constituye un todo indisoluble en el que las partes se distinguen sobre todo en función de lo que llegarán a ser más adelante.

El niño actúa porque tiene necesidades y trata de calmarlas, de reducir su estado de tensión. Podemos considerar que la energía para la acción es lo que se denomina la afectividad, que sería como el carburante de la actividad de los seres vivos y en este caso del hombre. Pero poco a poco el sujeto va desarrollando distintas facetas para conseguir sus objetivos de forma más sofisticada. Consideramos que la diferencia que existe entre un niño y el adulto es, entre otras, que el niño lo único que puede hacer para satisfacer la sensación de hambre u otras es expresar su malestar llorando, lo cual suele tener como consecuencia que aparezca un adulto y le abastezca sus necesidades, las que fueren. En cambio, un adulto sale a trabajar por la mañana para recibir una cantidad de dinero que le permite adquirir los elementos con los cuales podrá satisfacer sus necesidades. Tiene también que limpiar la vivienda, cocinar, cuidar su aseo y su alimentación, vestirse, responder a sus necesidades afectivas y sexuales, y todo eso supone una actividad considerablemente estructurada en la cual el individuo se plantea unas *metas*. Pero detrás de esas metas está siempre la satisfacción de la necesidad, lo que implica un despliegue de la energía suficiente para realizar la acción. En todas las acciones humanas podemos entonces distinguir ese aspecto energético, que constituye el motor de la actividad, y una estructura de las acciones para conseguir esas metas de formas cada vez más complejas e indirectas. Así pues, la primera distinción que podríamos establecer en la conducta es entre la energía de la acción y su estructura. Podemos considerar que ambas son independientes o que sólo se ven parcialmente aceptadas la una por la otra. Si no existe energía, si no existe el deseo, el sujeto no llevará a cabo la acción. Pero si no existe una estructura por fuerte que sea el deseo, probablemente tampoco pueda llevarla a cabo si es un individuo adulto que no depende ya de los otros. Simplemente manifestar con gritos el deseo de comer probablemente no produzca el que le traigan la comida. Más

adelante veremos en psicoanálisis estas dos facetas del *deseo* (instintos, pulsiones) y la *estructura y organización* para satisfacer el deseo, que implica tener presente el llamado *Principio de Realidad*, lo que instaura los comportamientos de *postergación* o *merodeo*, es decir, no vamos directamente a la satisfacción (p.e. de tipo sexual), sino que hacemos toda una estrategia “de rodeo” para conseguir este fin.

Esta actividad estructuradora conforma en gran medida nuestras capacidades mentales y nuestra inteligencia, y se pueden diferenciar a su vez otros aspectos. Por un lado está la *percepción*, que nos permite recibir información del mundo exterior y que es fundamental para llevar a cabo nuestra acción. Por otro lado están las capacidades de *representación*, y entre ellas el lenguaje, que nos permite comunicarnos con los demás y constituye un instrumento esencial para la cooperación entre los individuos. Pero también están las *imágenes mentales* como otra forma de representación distinta del lenguaje. La *memoria* nos permite recordar nuestras experiencias anteriores y sacar partido de ellas aplicándolas a situaciones presentes. Están además todas las capacidades de *pensamiento abstracto*, incluido el *razonamiento*, como una forma de llegar a resultados por manipulación mental de los datos de entrada.

Todos estos aspectos de la actividad están muy relacionados entre sí, pero queda otro aspecto que es todo lo referente a las relaciones con los demás, lo que se denomina la *conducta social* que constituye un punto fronterizo entre la energía y la estructura.

Todo esto que decimos, al principio de la vida está muy conectado, como formando un todo indiferenciado, y con el tiempo se va diferenciando en capacidades distintas a medida que el sujeto se va desarrollando. Por eso podemos decir que el desarrollo constituye un *proceso de diferenciación continuo* en el que las partes se van haciendo más independientes pero al mismo tiempo van estableciendo unas relaciones estrechas entre ellas en un proceso de subordinación y jerarquización.

10. Períodos generales del desarrollo

Uno de los factores que influyen en el desarrollo es la situación de las personas dentro de su ciclo de vida. Cuando hablamos del ciclo de la vida se podría dividir en las siguientes etapas: Desarrollo prenatal, infancia, niñez, adolescencia, etapa adulta y vejez.

Esta división es parcial. Hay otras divisiones dependiendo en gran medida del sistema social, económico, cultural, histórico, económico, etc. en que se haga la Psicología del Desarrollo. Por ejemplo, en la Edad Media la infancia duraba hasta los siete años; a partir de entonces el joven empezaba a trabajar con los adultos. La adolescencia fue un producto de la industrialización. Y más recientemente, el aumento de la esperanza de vida ha incluido la vejez como otra etapa del desarrollo, incluso hoy se distingue entre viejos jóvenes y viejos mayores. Hay pues, una cierta inconsistencia en la selección de los

marcadores de períodos en la vida humana, que pone de relieve un hecho importante: la edad cronológica es una manera muy deficiente de dividir el ciclo de la vida. Esto es más verdad en las etapas posteriores del desarrollo. Durante el período de la infancia y primera niñez, cuando hay tantos factores que dependen de la maduración biológica, la edad cronológica es menos engañosa que en la adolescencia, en la adultez o en la vejez. De todos modos, para poner un poco de orden, al hablar de desarrollo podemos utilizar los cinco períodos cronológicos a que antes aludíamos y que más o menos corresponden a nuestra cultura.

- a. *Período pre-natal*: comienza con la concepción y finaliza con el nacimiento. Es el menos arbitrario y fácil de definir porque su principio y su final está claramente marcado por acontecimientos biológicos.
- b. *Infancia*: empieza en el nacimiento y comprende hasta aproximadamente los 2 años de edad. Al final del segundo año, la mayor parte de los niños comienzan, si bien precariamente, a adquirir el lenguaje y el pensamiento simbólico. Se caracteriza esta etapa por estar el niño muy dependiente de las atenciones y cuidados de los padres, por estar centrado en las acciones sobre los objetos y por la formación de vínculos afectivos que luego habrán de ser de vital importancia en su ulterior desarrollo emocional.
- c. *Niñez*: desde los 2 años hasta la niñez tardía sobre los 12 años. En esta etapa se producen múltiples cambios de tipo físico, psicomotor, en el desarrollo cognitivo, avances importantes en la adquisición del lenguaje, en las representaciones mentales, en el manejo de símbolos (juego, dibujo, etc.), en la socialización, en las adquisiciones morales, en las tareas escolares, etc., y es por eso que a veces se establecen diferencias dentro de este amplio estadio llamado niñez. La pubertad es generalmente aceptada como el final de la infancia y el inicio de la adolescencia. Se caracteriza por el dominio de habilidades complejas de todo tipo (físicas, cognitivas, sexuales, etc.).
- d. *Adolescencia*: es un período menos definido porque su final no está tan marcado como el de otras fases del desarrollo, sino que depende de factores culturales (más o menos iría de los 12 a los 20 años). En esta etapa se construye la identidad personal y sexual. También son importantes, en nuestra cultura, las actitudes y comportamientos de rivalidad y rebeldía con padres y adultos, amén de las modas, los ritos de iniciación (sexo, consumo de tóxicos, etc.), pero también la consolidación de las capacidades formales de pensamiento que inician el aprendizaje de materias complejas y abstractas que dará fin a los estudios secundarios.
- e. *Adultez*: por lo general abarca desde los 25 años hasta la edad de jubilación. Es un largo período de la vida en el que se pretende adquirir la independencia económica y personal a través del trabajo remunerado, el compromiso con una pareja, los también compromisos familiares y de realización personal y el cuidado y mantenimiento de los hijos.

f. *Vejez*: a partir de los 65 años. Es el llamado “tercer tiempo”, en el que se reformulan los roles sociales y metas personales y se asume la jubilación, se afronta el declinar físico en cuanto a fuerza y rapidez sobre todo, se produce con más frecuencia la pérdida de seres queridos (viudez), se asumen nuevos roles como el de la abuelidad, y también se adquieren nuevas formas de conocimiento hasta ahora inéditas en el sujeto como la capacidad de “juicio reflexivo”, la sabiduría, el llamado pensamiento dialéctico (posibilidad para asumir las contradicciones de la vida) y, en el plano personal, la capacidad de afrontar con cierta serenidad, si se alcanza la “integridad” personal, la finitud de la existencia.

Referencias bibliográficas del tema

- BALTES, P.B., REESE, H.W. y NESSELROADE, J.R. (1977): *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Monterey: Books/cole. (Trad. al cast. en Madrid: Morata, 1981).
- BRADLEY, B.S. (1992): *Concepciones de la infancia. Introducción crítica a la psicología del niño*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- BROUGHTON, J.M. (Ed.) (1987): *Critical theories of psychological development*. New York: Plenum Press.
- BURMAN, E. (1998): *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Aprendizaje Visor. (Capítulo 1, Los orígenes, pp. 21-38).
- CÓRDOBA, A.I., DESCALS, A. y GIL, M.D. (2006): *Psicología del Desarrollo en Edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- DELVAL, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. 2 Vols. (Vol. I: “Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano”: Vol. II: “El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente). Madrid: Alianza Universidad.
- DELVAL, J. (1988): Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 44, pp. 59-108.
- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. (2011): *El mono inmaduro: el desarrollo psicológico humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (2007): *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana (Cuba): Editorial “Félix Varela”.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.

- MUÑOZ GARCÍA, A. (Coord.) (2010): *Psicología del Desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (Comps.) (1999): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. I. Psicología Evolutiva* (2ª edición). Madrid: Alianza Psicología.
- PAPALIA, D.E., FELDMAN, R.D. y MARTOREL, G. (2012): *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- PÉREZ PEREIRA, M. (1995): *Nuevas perspectivas en Psicología del Desarrollo*. Madrid: Alianza Psicología.
- ROF CARBALLO, J. (1972): *Biología y psicoanálisis*. Bilbao: Desclée de Brower.
- ROF CARBALLO, J. (1961): *Urdimbre afectiva y enfermedad. Introducción a una medicina dialógica*. Barcelona: Labor.
- VALSINER, J. (1998): The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. En D. William y R. M. Lerner (Eds.): *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (5th ed.): 189-232. Hoboken, NJ: USA
- VASTA, R.; HAITH, M.M. y MILLER, S.A. (1996): *Psicología Infantil*. Barcelona: Ariel Psicología. [Capítulo 1. Introducción y perspectiva (3-11)]; [Capítulo 2. Teorías del desarrollo infantil (12-50)]; [Capítulo 3. Métodos de investigación (51-80)].

capítulo 2

ENFOQUES TEÓRICOS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN LOS PROCESOS EVOLUTIVOS

1. La Investigación en Psicología del Desarrollo: educación y desarrollo

La Psicología del Desarrollo, recordémoslo, es una rama de la Psicología, una ciencia que tiene por objeto el estudio de los cambios conductuales y psicológicos de las personas, durante el período que se extiende desde su concepción hasta su muerte, y en todo tipo de ambientes y contextos culturales, tratando de describirlos y explicarlos en relación con el propio sujeto, así como estudiando las diferencias que existen entre ellos; a fin de poder llegar a predecir los comportamientos en permanente cambio y poder así “optimizar el desarrollo”.

Y hablando de optimizar, la otra ciencia complementaria en este sentido es la Psicología de la Educación, que es la rama de la Psicología que se refiere a las teorías y principios del aprendizaje humano, la educación y la instrucción; que busca mejorar las actividades y procesos educativos en diversas situaciones y contextos (formales o informales). Se dirige entonces a la comprensión, intervención y mejora de los procesos de aprendizaje humano y crecimiento personal en los ámbitos psicomotor, cognitivo, afectivo, social y moral.

De este modo, para la Psicología como ciencia, *educación* y *desarrollo* constituyen dos grandes sistemas que se interrelacionan entre sí para explicar los cambios que se producen en las personas, sus diferencias individuales y las decisiones educativas que las hagan progresar a niveles de competencia superior.

Hecho este preámbulo y dado que estamos refiriéndonos a disciplinas científicas, tenemos que saber que cuando hablamos de ciencia nos referimos a un conjunto organizado de conocimientos que han sido adquiridos utilizando métodos científicos. La

ciencia se caracteriza: (a) primero, por el uso de un vocabulario particular dirigido a conseguir la mayor precisión y claridad en su explicación; (b) segundo, por la utilización de reglas que permiten reunir y organizar las observaciones realizadas.

El método científico es el procedimiento general que se utiliza en la investigación científica, y tiene como objetivo el conocimiento de la realidad, explicar la variedad de fenómenos que la realidad presenta, pero de los que puede extraer cierto orden y regularidad. De esta manera, la ciencia, antes de aceptar una afirmación como cierta, la pondrá a prueba buscando la objetividad⁷, o sea, poniendo a la realidad investigada fuera del observador, de sus creencias, valores, percepciones, actitudes, etc. Es de esta forma como se pueden organizar y generalizar los conocimientos constituyendo ideas o teorías en nuestro caso, sobre la Psicología del desarrollo humano.

La meta del método científico, en general, será formular los principios básicos sobre el cómo y el por qué distintas dimensiones de un fenómeno del desarrollo se comportan como lo hacen. La Psicología del Desarrollo se considera una ciencia, porque sigue los principios del método científico de racionalidad, objetividad y comprobabilidad, pese a que sus objetivos no permiten la experimentación en igual medida que las ciencias naturales, de hecho cuenta con un problema adicional: el desarrollo humano es un fenómeno que implica un cambio continuo, por lo que se hace más difícil que éste pueda ser aprehendido de manera precisa, lo cual complica la interpretación de los resultados y la comprobación empírica de las implicaciones que puedan deducirse de dicha interpretación (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 8).

7. La *objetividad* es la cualidad de lo objetivo, de tal forma que es perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir (o de las condiciones de observación) que pueda tener cualquier sujeto que lo observe o considere. Sin embargo, en honor a la verdad, hay que apuntar que en cualquier ciencia, pero sobre todo en la Psicología, se produce la enorme dificultad del llamado problema epistemológico “sujeto-objeto”, pues el objeto de la Psicología no es el estudio de los fenómenos físicos o la materia inerte, sino el estudio de otras personas de parte de un investigador, que a la vez, es otra persona. Así, en nuestra disciplina es un sujeto el que investiga a otro sujeto y, por lo tanto, es difícil sustraerse a las propias creencias, actitudes, ideología, etc. a la hora de hacer ciencia psicológica, o sea, la objetividad es en cierto modo aquí un “mito”. Además, toda observación se hace siempre en un determinado contexto que influye de forma considerable en la estructura del campo de lo que se observa. De hecho, la ciencia de la Psicología del Desarrollo es diferente en Europa que en EE.UU., por poner el caso de culturas distintas y dos potencias importantes en este campo. La diferencia entre una cultura científica empirista como la anglosajona y la tendencia, tradicionalmente racionalista, de los europeos, es puesta en clave de humor por Bertrand Russell cuando, con relación a los estudios con animales, escribe: “Los animales estudiados por los americanos corretean de acá para allá con increíble prisa y energía hasta que acaban dando, qué casualidad, el resultado que se desea. Los animales observados por los alemanes permanecen quietos, pensativos, y, finalmente, sacan la solución del interior de sus conciencias”. Y tampoco está mal recordar aquí la muy sabia y profunda reflexión del escritor y pensador español Ramón de Campoamor y Campoosorio (1817-1901) quien en su famosa cuarteta escribió: «En este mundo traidor /nada es verdad ni mentira,/todo es según el color/ del cristal con que se mira».

2. Ciencia y método científico

Los métodos científicos de investigación son procedimientos generales que especifican las normas a seguir en el estudio de un fenómeno.

En Psicología del Desarrollo hay una pluralidad de métodos, cuya aplicación dependerá del fenómeno que se pretende estudiar. Los diferentes métodos generales se diferencian en la validez y utilidad de las conclusiones que se pueden extraer tras su aplicación, que irá de la mera descripción o catalogación de los fenómenos de comportamiento, a la explicación o descubrimiento de las causas de los mismos.

Podemos enumerar tres grandes metodologías utilizadas en la investigación en Psicología del Desarrollo.

- A.- *Metodología descriptiva*. Se centra en la recogida de datos a través de cuestionarios, autoinformes, observaciones, y se puede utilizar como primer paso en la exploración de áreas de las que no se tienen suficientes datos.
- B.- *Metodología correlacional*. Se utiliza para identificar si existe una mayor o menor relación entre variables y conocer de qué tipo es esa relación.
- C.- *Metodología experimental*. Implica la búsqueda de relaciones causa-efecto entre las variables y la comprobación de hipótesis a partir de la manipulación de una o más variables con el fin de detectar los efectos sobre otra u otras dimensiones de comportamiento. Una variable es cualquier factor que pueda tomar diferentes valores a lo largo de una dimensión: por ej. Altura, peso, edad, número de personas en una familia, frecuencia de comportamientos, etc.

Explicaremos a continuación estas modalidades (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 8; Córdoba, Descals y Gil, 2006: 24-34).

3. Metodología descriptiva

Son estrategias de recogida de datos que posteriormente pueden aplicarse a otro tipo de metodología como la correlacional, la experimental o los diseños específicos para el estudio del cambio (transversales, longitudinales, etc.). Son métodos sin control planificado de las conductas de medida, puesto que las conductas se observan en condiciones naturales. Esto hace que no siempre se puedan generalizar los resultados. Por otra parte el grado de control dependerá de cómo se estructure el método utilizado, del papel del observador, más o menos participante, del lugar de observación, natural o de laboratorio o ambiente preparado; del grado de conocimiento del sujeto de estar siendo observado, etc.

Entre las metodologías descriptivas destacamos las siguientes:

3.1. Observación sistemática

Es un método importante para la Psicología del Desarrollo, ya que analiza las conductas objeto de estudio, en el propio contexto natural donde acontecen. La observación sistemática consiste en procesar características significativas de conductas con cierto valor predictivo, como la frecuencia, latencia, ritmo, intensidad, cantidad, variedad, adecuación de la respuesta, etc. en su medio natural: patio de recreo, aula, familia, etc. La observación sistemática se diferencia de la observación natural o no estructurada, en que la primera se planifica de forma que el observador tiene un plan de acción a seguir, donde se especifican:

- a) las conductas a observar (conductas agresivas, juego, etc.)
- b) el instrumento a utilizar (cuaderno de anotaciones, vídeos, etc.)
- c) la forma de cuantificar los datos (frecuencia, pertinencia, acierto, etc.)
- d) las unidades de tiempo de registro (horario, fecha, duración, etc.)
- e) el contexto donde se realizará la observación (se puede realizar en ambientes naturales o en ambientes preparados o en el laboratorio).

Para que se trate de una observación sistemática, se deben cumplir los siguientes requisitos:

- a.- Debe tener un objetivo definido y estar planificada para conseguirlo.
- b.- Debe estar estructurada porque permite mayor control.
- c.- Debe estar relacionada con un marco general de conocimientos.
- d.- Debe ser objetiva: válida (medir lo que se propone medir) y fiable (consistente a la repetición de medidas).

Fases de la Observación Sistemática (comunes a otras metodologías):

- a.- Formulación del problema y planteamiento de hipótesis.
- b.- Planificación de la investigación: elección del sistema y objeto de registro (escalas, medios y técnicas de observación), decisiones sobre inicio y terminación, número de sesiones, selección de la muestra, sistema de categorías que permita un registro adecuado de las observaciones, por ej. se puede observar con cuánta intensidad llora un niño o cuánto tiempo practica al piano cada día (duración).
- c.- Muestreo: la muestra debe ser representativa de la conducta real del sujeto o grupo y reflejar la realidad. Una forma de seleccionar la muestra es la selección aleatoria, al azar.
- d.- Recogida de datos.
- e.- Análisis e interpretación de los datos.

Ventajas:

- Naturalismo: estudia la conducta en su ámbito natural.
- Obtención de descriptores de la conducta en toda su complejidad.
- Apropia para el estudio de temas propios de la Psicología del Desarrollo Infantil (interacciones familiares, el juego, el lenguaje, etc.).

Inconvenientes:

- Dificultad de generalización, dado que la muestra es reducida.
- Sesgo del observador: influencia de éste en la investigación, dado que el observador conoce los objetivos del estudio.
- Reactividad del observador: se refiere a que éste puede alterar el comportamiento de los observados, si está visible.

3.2. Estudio de casos

Se trata de analizar de forma completa el desarrollo a lo largo del ciclo vital, de las influencias que afectan al cambio de un solo individuo o de un pequeño grupo. Para ello se combinan entrevistas, observaciones, tests, y si es necesario, pruebas psicofisiológicas. En la recopilación de datos participan distintos profesionales como médicos, psicólogos, profesores, instituciones, etc. Algunos estudios clásicos de este tipo se han centrado en fenómenos como la delincuencia, la adopción, la drogadicción, los antecedentes escolares o familiares, etc.

3.3. Autoinformes

Son instrumentos en los que se solicita a los participantes de la investigación que informen sobre sus pensamientos, habilidades, actitudes, sentimientos, experiencias pasadas. Van desde las entrevistas clínicas (pasando por una variante específicamente evolutiva, el método clínico-genético o piagetiano), hasta entrevistas muy estructuradas, cuestionarios y tests.

3.4. Entrevista clínica y método clínico-genético o piagetiano

Es un método que acentúa la importancia de cómo comprender los procesos mentales de los individuos, y más particularmente de los niños. Es un método flexible que anima al niño a ampliar y explicar sus ideas sobre las cosas y detectar cómo razona.

Características:

- Observa la conducta infantil en el contexto natural, a través de preguntas espontáneas.
- Se trata de un interrogatorio flexible, a modo de conversación dirigida por las hipótesis del investigador (generalmente basadas en la concepción piagetiana).
- Se pueden intercalar tareas manipulativas.
- Sirve para el análisis cualitativo de las respuestas a fin de identificar la comprensión infantil del mundo. Se tienen en cuenta los errores en el razonamiento del niño.
- Es imprescindible el entrenamiento del entrevistador.

El *inconveniente principal* de esta metodología es que la información se extrae de forma poco metódica y demasiado subjetiva, lo que puede distorsionar los datos. Este problema se reduce con la entrevista estructurada, los cuestionarios o los tests.

3.5. Entrevista estructurada

A diferencia del caso anterior, la entrevista estructurada es la misma para todos los participantes; esto elimina la posibilidad de que se distorsionen los datos recogidos. También se trata de entrevistas más eficaces, cortas y precisas que se pueden aplicar a un gran grupo de sujetos a la vez.

3.6. Cuestionarios y Tests

Consiste en que el investigador observa, registra y mide, a partir de encuestas o tests estandarizados. En ocasiones, cuando los niños son muy pequeños, estas pruebas las rellenan los padres o educadores. De ellos se extrae una información limitada.

3.7. Métodos Psicofisiológicos

Se utilizan para medir la relación entre los procesos fisiológicos y la conducta, y son especialmente útiles para conocer qué estructuras del Sistema Nervioso Central contribuyen al desarrollo de capacidades como las perceptivas, cognitivas y emocionales, sobretudo en niños pequeños que no pueden informar claramente de sus experiencias psicológicas.

Los métodos más comunes son los que miden la actividad del Sistema Nervioso Autónomo a través del llamado Polígrafo (vulgarmente conocido como “máquina de la verdad”) (es capaz de registrar las acciones involuntarias como la tasa cardíaca, la

respiración, la presión sanguínea, la dilatación de la pupila o la conductividad eléctrica de la piel). Otro de los métodos es el electroencefalograma.

Estos métodos tienen *limitaciones*, ya que requieren un alto grado de inferencia de las reacciones registradas, que pueden verse afectadas por otros condicionantes ajenos al experimento como el miedo al equipo de laboratorio, la fatiga, el aburrimiento, etc.

3.8. Técnicas Projectivas

Se trata de presentar al individuo imágenes más o menos ambiguas que tiene que comentar e interpretar. Se sabe que los sujetos proyectan sus sentimientos, emociones y vivencias sobre dichas imágenes (Rorschach, T.A.T, C.A.T, Phillipson, Szondi, etc.). Estos métodos pueden ser susceptibles de interpretaciones subjetivas y hay que estar formado psicológicamente en su aplicación, lo que conlleva años de experiencia.

4. Metodología correlacional

Una correlación es la relación estadística entre dos o más variables elegidas como objeto de investigación, o sea, entre dos o más series de datos. La correlación se emplea cuando nuestro objetivo es conocer si existe relación estadística entre dos o más variables. Se aplica en investigaciones donde se estudian fenómenos con los que no se puede experimentar, o como estudio preliminar para decidir si se planifica o no un experimento. El grado de correlación se representa por el llamado coeficiente de correlación designado por la letra «*R*». La relación entre las variables se mide en función de la *dirección* y la *magnitud* de esta relación. En cuanto a la *dirección* una correlación entre variables “*x*” e “*y*” puede ser positiva o negativa (*R_{xy}*). Es positiva cuando las variables siguen un mismo sentido, o sea, si una sube la otra lo hace, o viceversa (p.e. Alimentación adecuada y Rendimiento en la escuela; o, atención adecuada educativa y emocional al niño y atracción por la escuela). Cuando la relación está invertida se habla de correlación negativa (p.e. higiene dental en los niños y aparición de caries). De otro lado, la *magnitud* oscila entre 1 (relación perfecta entre variables), difícil de observar cuando de rasgos humanos se trata, y 0 (relación atribuible puramente al azar). Lo normal sería una correlación (alta) del tipo: *R_{xy}*: 0.78, por ejemplo.

Estos estudios *no* ponen de manifiesto una relación *causa-efecto* entre las variables analizadas, por ej. Estimulación de los padres y cociente intelectual del niño; si la correlación fuera alta y positiva (p.e. *R_{xy}*=0,85), esto indicaría que ambas variables están unidas, *pero no* que la una sea causa de la otra; para eso haría falta un estudio experimental.

Ventajas. Posibilidad de generalización de los resultados. Es una técnica útil cuando no se puede manipular la variable. Permite recoger datos de amplia muestra de sujetos en períodos cortos de tiempo.

Inconvenientes. No demuestra relaciones causales. Menos profundidad de información que en la observación.

5. Metodología experimental

Es el método más representativo en las ciencias en general y en las físico-naturales en particular, puesto que intenta encontrar relaciones causales generalizables en condiciones de aleatoriedad, manipulación y control. Un experimento parte de la posibilidad de manipulación de una variable que funciona como causa (*variable independiente*: V.I.), con el fin de observar los efectos o consecuencias que produce sobre la conducta, llamadas *variable o variables dependientes* (V.D.), en condiciones de riguroso control de las *variables extrañas* (V.E.). Las variables extrañas son cualquier variable distinta a la independiente, que puede afectar a la variable dependiente y por tanto, “contaminar” el experimento y confundir los resultados de la investigación. Por ejemplo: aplicación a un grupo de niños de un programa de intervención en aritmética (V.I.) para observar la mejora del rendimiento en tareas numéricas (V.D.). Posibles variables extrañas pueden ser la persona que aplica el programa –que lo aplique mal, p.e.-, la edad de los sujetos, el sexo, su preparación educativa, etc.

En las investigaciones experimentales se comparan la conducta de dos ó más grupos de sujetos elegidos al azar. El grupo experimental (G.E.) es el grupo o grupos de sujetos que son sometidos a la influencia de la variable independiente (V.I.) para ver los efectos que ésta tiene sobre alguna parcela de comportamiento, o sea, sobre la variable dependiente (V.D.).

El Grupo Control (G.C.) es el grupo que no es sometido al influjo de la variable independiente, de forma que los cambios dados en la variable dependiente no serán debidos a la investigación sino a otros condicionantes. Siempre se comparan los resultados entre el o los Grupos Experimentales y el Grupo Control.

La metodología experimental puede aplicarse en laboratorio (mayor control) o pueden realizarse estudios de campo en condiciones naturales (menor control): son los llamados Cuasi-experimentos.

Ventajas. El experimento establece relaciones causales. El experimento permite un gran control de las variables estudiadas y de las extrañas (Validez Interna). En el Cuasi experimento hay más naturalidad (Validez Ecológica), pero menos control.

Inconveniente. Artificialidad, no siempre permite la generalización de los resultados.

En Psicología del Desarrollo la mayor parte de las investigaciones se realizan a partir de lo que se denominan cuasi-experimentos, que, como hemos dicho, tienen características similares al experimento, a excepción del control de las variables extrañas, que es menor.

6. La dimensión temporal: diseños evolutivos

En 1965 Schaie propuso la necesidad de contar con tres índices temporales en la investigación del cambio. Estos índices son la edad cronológica, la generación y la fecha de medición (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 2).

* *Edad cronológica*: Es la edad del sujeto, edad que es un índice que recoge los efectos de la maduración y el aprendizaje.

* *La generación*: Grupos de personas que, conjuntamente, han experimentado acontecimientos sociales e históricos de especial significación, en un momento histórico dado (la escolarización, el trabajo, la paternidad, etc.).

* *Fecha de medición*: significa un resumen del impacto de los factores ambientales y culturales del momento presente en que se realiza la investigación (p.e. las investigaciones que se realizan en 2011 ó 2013 han de tener en cuenta la “crisis” económica y cómo ello afecta a la educación de los niños, su alimentación, etc.).

- *Tipos de diseños evolutivos* (Fernández Lópiz, 2000: 237-241)

6.1. Diseño transversal

Recoge información de grupos de sujetos que han nacido en diferentes años, es decir, que pertenecen a diferentes generaciones, en un solo momento temporal, con el fin de comparar cada grupo de edad respecto a una dimensión a analizar.

Ventajas. Aporta gran cantidad de información de sujetos de diferentes edades en un período corto de tiempo. Tienen bajo coste.

Inconvenientes. Se necesitan instrumentos homogéneos para cada grupo de edad de la muestra. No permite estudiar el cambio intraindividual. El inconveniente principal es que confunde el efecto de edad con el efecto de generación.

6.2. Diseño longitudinal

Consiste en observar individuos nacidos en un mismo año (misma generación), en diferentes momentos de su vida. Estudia el cambio intraindividual en una característica o conjunto de dimensiones. También se le denomina de medidas repetidas o de seguimiento.

Ventajas. Metodología sensible a los cambios en el sujeto. Permite determinar el ritmo de cambio intraindividual, es decir, en cada sujeto, y muestra las diferencias interindividuales que se producen en dicho cambio intraindividual.

Inconvenientes. Mortandad experimental. Efecto de la práctica. Alto coste económico y de tiempo. El más importante es que sólo estudia una generación, por lo que los resultados no pueden generalizarse a otras cohortes.

6.3. Diseño de intervalo temporal

Se comparan personas de la misma edad, pertenecientes a distintas generaciones, es decir, se toman medidas en distintos momentos históricos de individuos con la misma edad cronológica (p.e. comparar niños que tenían 5 años en 1980, con niños que tenían la misma edad en 1990, 2000, 2010, etc.). En este tipo de diseños las muestras independientes seleccionadas tienen la misma edad y están sometidas a los efectos de épocas distintas; luego no podemos obtener información del cambio ontogenético. Su aplicación va más encaminada a comprobar la existencia de diferencias en una determinada característica, en distintos momentos históricos. Lo que de modo preferente nos muestran estos diseños es la influencia del cambio social y cultural en la forma de comportamiento de los individuos de igual edad pero de diferentes generaciones. Son, pues, métodos más interesantes para la Psicología Social y la antropología, que para un estudio evolutivo propiamente dicho.

Ventajas. Determina las influencias generacionales (históricas) en el cambio evolutivo.

Inconvenientes. Al mantener constante la edad de cada grupo, no es posible evaluar los cambios intraindividuales.

6.4. Diseños secuenciales

Este tipo de diseño permite, en el curso de un mismo estudio tener en cuenta el efecto principal de los tres factores representados por la *edad cronológica*, la *generación* y la *fecha de medición*. La forma de conseguirlo es haciendo un seguimiento de diferentes generaciones simultáneamente a lo largo del tiempo, llevando a cabo una serie de comparaciones transversales y longitudinales entre grupos. Por ejemplo, supongamos que hacemos un determinado número de mediciones sucesivas sobre inteligencia y desarrollo emocional, a lo largo de diez años (1997-2007), a intervalos de dos años (1997-1999-2001-2003-2005-2007), a diferentes cohortes (generaciones de 5-6 años, 7-8 años, 9-10 años, 11-12 años, 13-14 años, 15-16 años y 17-18 años). De esta manera realizaríamos tres tipos de secuencias: longitudinales, transversales y de intervalo temporal. Los diseños secuenciales aparecieron, esencialmente, para controlar el papel de los efectos de generación sobre el desarrollo individual, y así poder separar los efectos de las influencias relacionadas con la edad, de las relacionadas con la historia y la cultura.

Ventajas. Ambos diseños toman en consideración los tres índices temporales de Schaie.

2. Enfoques Teóricos en Psicología del Desarrollo y Metodología de Análisis en los Procesos Evolutivos

Inconvenientes. Son costosos, en tiempo y recursos.

En la siguiente tabla, exponemos un esquema en el que se describen y enumeran las ventajas y limitaciones de los diseños transversales, longitudinales y secuenciales.

Tipos de diseños evolutivos (Tomado de Fernández Lópiz, 2000: 241)

DISEÑO	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	LIMITACIONES
TRANSVERSAL	Estudian de forma simultánea muestras independientes de sujetos seleccionados entre grupos de diferente edad	Ofrecen información sobre el efecto de cohorte o generación y describen diferencias entre sujetos de distinta edad	No da índices directos de cambio. Las diferencias entre sujetos de distinta edad están distorsionadas por el cambio histórico-cultural
LONGITUDINAL	Se evalúa en diferentes ocasiones, durante un período de tiempo más o menos largo, a sujetos de un mismo grupo de edad	Ofrece información de los cambios intraindividuales producidos con la edad	Diseño costoso y con problemas de validez interna (efecto del contexto, maduración, repetición, mortandad)
SECUENCIAL	Se hace un seguimiento, durante el mismo tiempo, sobre grupos independientes de sujetos nacidos en diferentes años	Proporciona datos tanto longitudinales (edad) como transversales (cohorte)	Similares a las de los dos anteriores pero con posibilidad de control e identificación de los efectos no deseados

7. Paradigmas y modelos generales en Psicología del Desarrollo

Existen distintas opciones epistemológicas en Psicología del Desarrollo. Una primera distinción, que a juzgar por la frecuencia con que se cita ha alcanzado cierto consenso, es la que establecen Reese y Overton al llamar la atención acerca de la existencia de “paradigmas” o visiones generales (“*world hypothesis*”) que determinan las teorías, los análisis, las interpretaciones y las inferencias de los datos empíricos obtenidos en la investigación evolutiva. Tales paradigmas no deben entenderse como reflejos fieles de la realidad, sino como metáforas que la representan. Son, por decirlo de otra manera, modelos básicos de las características del hombre y/o de la naturaleza, de la realidad. Reese y Overton diferencian dos modelos opuestos: el mecanicista y el organicista. Ambos modelos constituyen la trama sobre la que se tejen distintas teorías evolutivas (Fernández Lópiz, 2000: 28-39).

7.1. El Modelo Mecanicista

El mecanicismo hunde sus raíces en la filosofía empirista y se forja alrededor de la metáfora de la máquina. Desde esta óptica, el individuo es concebido como una máquina y su conducta puede ser explicada en términos de causalidad eficiente; de esta manera, se supone que hay una posibilidad de predicción de los comportamientos. Subyace a este modelo una concepción del universo compuesto por partículas elementales, relacionadas entre sí, y a las que pueden reducirse fenómenos más complejos. Como hemos dicho, el desarrollo es explicado según el mecanicismo por causas externas inmediatas. Ello permite la cuantificación de los fenómenos universales y la capacidad para predecir los sucesos posteriores. La concepción mecanicista del hombre es la de un individuo que reacciona ante las condiciones externas que, en cualquier caso, sería controlado por éstas.

Desde esta perspectiva, el desarrollo se concibe como la manifestación (cuantitativa) de un aumento de conductas. La noción de desarrollo se refiere al resultado de un proceso de aprendizaje que podría ser explicado y replicado con una adecuada metodología experimental. Es el ambiente lo que prima sobre el organismo, y el cambio se produce como consecuencia de un modelado a través de procesos de condicionamiento externos. En sentido estricto, desde esta concepción mecanicista, más que hablar de *desarrollo* habría que hacerlo de *cambios* en la conducta, es decir, una sumatoria de conductas aprendidas. Dicho modelo implica también el supuesto de la equivalencia de las especies y la posibilidad de reducir los aprendizajes complejos a los más simples, (visión reduccionista de la conducta). Los teóricos conductistas, fieles seguidores del modelo, se caracterizan por su especial interés en los aspectos metodológicos y su rigurosa aplicación del análisis experimental, al estudio del comportamiento.

Características en la interpretación del desarrollo por parte del mecanicismo:

- a.- Habría una prevalencia en importancia de lo externo sobre lo interno.
- b.- Lo molecular priva sobre lo molar (global).
- c.- La consideración y el énfasis puesto en las unidades elementales de la conducta conduce a la creencia en la equivalencia entre las especies (p.e. se podría estudiar el aprendizaje investigando la conducta de aprendizaje en otras especies animales como ratas, palomas, perros, etc.).
- d.- Las primeras impresiones que operan sobre el organismo son las más importantes.
- e.- En teoría, el desarrollo podría ser reversible.
- f.- Todas estas ideas participan del *positivismo* como postura epistemológica común.

En definitiva, el modelo mecanicista, considera a los seres humanos como máquinas al contemplarlos: (a) como un conjunto de partes (comportamientos) que se pueden

descomponer, al igual que las máquinas se pueden desmontar en piezas; (b) como algo *pasivo* que cambia más que nada debido a las influencias del exterior (tal y como la mayoría de las máquinas dependen de fuentes de energía externas para funcionar); y (c) como cambiantes de forma continua a medida que sus partes (patrones de conducta específicos) se añaden o sustraen.

7.2. El modelo Organicista

El organicismo, vinculado al racionalismo, asume como representación fundamental del universo la de un sistema orgánico vivo. El organismo es una totalidad estructurada con características como: orden, jerarquía, crecimiento, control, directividad, teleología (finalismo), competencia, diferenciación, etc. La consideración de este modelo es la de un organismo espontáneamente activo, propositivo, orientado por su propia dinámica interna o por la comprensión de las metas que se ha propuesto y por la misma razón, capaz de autorregulación, auto-mantenimiento y auto-reproducción. Esta referencia teleológica, de actividad dirigida a la consecución de fines futuros, es el principal elemento diferenciador de este modelo con el modelo mecanicista. Por otra parte, los comportamientos del organismo sólo adquieren su significado dentro de estructuras más globales en los que están inmersos y el cambio es, esencialmente, un proceso de nueva organización de las estructuras previas (lo que supone cambios cualitativos).

La psicología evolutiva asentada en este modelo plantea, por comparación con el modelo mecanicista, una concepción radicalmente opuesta del desarrollo ontogenético. El cambio es principalmente estructural, unidireccional, irreversible y finalista. Por consiguiente, el cambio (inevitable por las características mismas de los seres vivos) es una construcción definida por un vector y caracterizada por etapas cualitativamente diferentes, que muestra organizaciones estructurales distintas. Las teorías evolutivas de este corte son teorías racionalistas que ofrecen explicaciones en términos de principios universales, normativos y dinámicos (equilibración, diferenciación, integración) y en las que la interpretación juega un papel preferente. Pensemos en Piaget como un autor en gran medida organicista.

En conclusión, el modelo organicista compara a los humanos con las plantas y otros organismos vivos al considerarlos: (a) como seres completos, totales, que no pueden entenderse como una simple suma de elementos; (b) como *activos* en el proceso evolutivo, cambiando gracias a fuerzas internas (como los instintos o la maduración); y (c) como si evolucionaran a lo largo de estadios o fases discretos (discontinuos) a medida que maduran.

El principal interés de esta oposición inter-modelos (mecanicismo-organicismo) reside en mostrar el carácter irreconciliable entre ambos y la imposibilidad de combinar o integrar aspectos de teorías pertenecientes a paradigmas diferentes. La pregunta es si se puede (debe) o no, en la actualidad, conceptualizar la psicología evolutiva según los exclusivos términos de los modelos mecanicista y organicista.

7.3. El modelo Contextual Dialéctico

El énfasis de Reese y Overton está puesto sobre todo en el objeto de estudio de la Psicología del Desarrollo; mientras unos lo conciben como una máquina, otros lo hacen como si de un organismo vivo se tratara. Es preciso señalar los inconvenientes teóricos y epistemológicos que se derivan del “reduccionismo” mecanicista y lo erróneo, también, de reducir el desarrollo psicológico al desarrollo biológico. Una de las alternativas a ambas posibilidades de reduccionismo es el modelo Contextual-dialéctico propuesto por Riegel.

El modelo Contextual—Dialéctico está inspirado en posiciones hegelianas y marxistas. Este modelo aborda de forma prioritaria el estudio del devenir continuo de acciones y transformaciones y su relación con los cambios individuales y culturales. El modelo Contextual—Dialéctico asume el cambio y la transformación como elementos consustanciales de la realidad y de los sistemas vivos. La discontinuidad y el cambio no se reduce a las fases primeras del desarrollo, como argumenta la psicología organicista (infancia y adolescencia), sino que se extiende a lo largo de todo el ciclo de la vida. La diferencia estriba en que, en tanto en estas primeras fases las determinantes tienen un mayor peso biológico y normativo, a lo largo de la edad adulta son las variables situacionales y sociales las que juegan un papel más relevante.

En definitiva el modelo Contextual—Dialéctico considera el desarrollo como el producto de una interacción dinámica entre la persona y el ambiente. Se supone que las personas son activas en su proceso evolutivo y el ambiente también es activo. El desarrollo puede tener tanto aspectos universales como peculiares a determinadas culturas, momentos o individuos. El potencial existe tanto para el cambio continuo como para el discontinuo, y el desarrollo puede ocurrir a lo largo de muchos caminos distintos dependiendo de la interacción compleja entre fuerzas internas (naturaleza) e influencias externas (ambiente).

8. La interacción sujeto-medio: Teorías en Psicología del Desarrollo

Lo que a partir de este apartado vamos a abordar es la tarea de ordenar y organizar los principales y diferentes enfoques teóricos que han definido el campo de investigación de la Psicología del Desarrollo. Este es un asunto complejo y advertimos que el carácter de la clasificación que ahora propongo es fragmentario, y en absoluto pretende descartar otras posibilidades en la organización de la materia, en sus categorías. Aún con las limitaciones y riesgos que acabamos de referir, a la hora de organizar autores y teorías nos hemos centrado en el bipolo “*sujeto en desarrollo—medio ambiente*”. Hoy en día, prácticamente nadie cuestiona la importancia de los factores individuales y ambientales en el curso del desarrollo. Bronfenbrenner (1987) afirmó que el desarrollo humano es el producto de la

interacción entre el individuo y su entorno, siendo que este aserto es ya un lugar aceptado en la Psicología del Desarrollo y en las ciencias de la conducta en general. Tan es así este acuerdo entre distintos autores y teorías, que las diferencias entre éstos es preciso buscarlas en un análisis más detenido de sus distintas concepciones sobre el sujeto, el medio y su interacción (Fernández Lópiz, 2000; Shaffer, 2007: Caps. 2 y 3).

Hay una primera perspectiva general llamada *PERSPECTIVA INDIVIDUALISTA*, que entiende al *sujeto individual*, dónde caben concepciones con marcadas diferencias. De entre esta variedad, habría, según Patterson (1987), dos concepciones fundamentales derivadas del racionalismo y del empirismo, las dos grandes tradiciones filosóficas representadas por Descartes y Locke respectivamente. Estas concepciones van desde enfoques netamente *ambientalistas* como el conductismo, a enfoques netamente *innatistas* como el de los etólogos, pasando por enfoques *intermedios* (de *interacción moderada*) representados, por ejemplo, en la obra de Piaget. En unos el sujeto *reacciona* a la estimulación ambiental a través de los aprendizajes (p.e. conductismo); en otros se propone la idea de un sujeto con *competencias innatas* que le capacitan para el desarrollo, por ejemplo el vínculo con la madre (p.e. Bowlby y su teoría del apego); o teorías como la de Piaget, que asumen el desarrollo como una *construcción* del individuo a través de sus intercambios con el medio.

Una segunda concepción que llamamos *PERSPECTIVA SOCIAL*, sería aquella que tomando su punto de partida en concepciones filosóficas más actuales como las de Wittgenstein, parte de la consideración de que los contenidos mentales son el resultado de nuestra vida en sociedad, de nuestras actividades y prácticas características de tipo colaborativo, considera al individuo y al medio como un *único sistema*, sólo explicable a través de la recíproca actividad en ambos estamentos. Esta perspectiva pone el acento en la *interactividad*, que tiene en la obra de Vygotski un claro ejemplo. Para Vygotski, el desarrollo es el producto de las acciones intencionales conjuntas de individuos cuyas mentes tienen existencia propia y están estructuradas desde una *realidad social interpersonal*.

Presentamos, a continuación, un esquema de las diferentes concepciones del desarrollo defendidas por los enfoques mencionados que, continuando con lo dicho, agruparemos dentro de las dos perspectivas básicas, la *Perspectiva individualista* y la *Perspectiva social*. En la *Perspectiva individualista* están enfoques como el ambientalismo, enfoques innatistas y enfoques de interacción moderada; y en la *Perspectiva social* están los enfoques de la interacción social propiamente dichos: Vygotski, Wallon o Bronfenbrenner, por ejemplo.

Nosotros seguimos este esquema conceptual que resumimos así:

* **ESQUEMA DE LAS TEORÍAS** (que se desarrolla a continuación). El estudio de las teorías en Psicología del Desarrollo es vital para entender que hay una gran diversidad de concepciones en esta ciencia, que conviene entender. Conocer y entender este amplio apartado, hace avanzar sustancialmente los conceptos principales de la materia que se expondrán en los siguientes capítulos (Fernández Lópiz, 2000: 39-41).

A. PERSPECTIVA INDIVIDUALISTA

- *Ambientalismo*

- Conductismo

- *Innatismo*

- La obra de Noam Chomsky

- Etología

- El maduracionismo de Arnold Lucius Gesell

- La sociobiología

- *Enfoques de interacción moderada I*

- Cognitivismo piagetiano y contribuciones posteriores

- *Enfoques de interacción moderada II*

- Las aportaciones psicoanalíticas

B. PERSPECTIVA SOCIAL

- *Enfoques de interacción social I* (enquadre dialéctico: hegeliano, marxista)

- La teoría sociocultural de Vygotski

- Teorías de la acción

- La teoría Ciclo Vital

- La obra de H. Wallon

- *Enfoques de interacción social II* (enquadre lewiniano: de K. Lewin)

- La Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner

9. La Perspectiva individualista

Las teorías encuadradas bajo este epígrafe son teorías muy variadas y hasta opuestas, pero comparten en común la idea de que el pensamiento y las acciones humanas son el resultado de *procesos individuales* en el individuo.

9.1. Enfoque Ambientalista

Según este enfoque, el individuo a lo largo de su desarrollo es un mero receptor de las influencias del medio exterior (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 2).

9.1.1. Conductismo: paradigmas de aprendizaje

Con la publicación del “manifiesto conductista” en 1913, John Broadus Watson (1878-1958) abrió una línea teórica y de investigación que reivindicaba la conducta manifiesta y observable como objeto de estudio de la psicología.

La idea básica del conductismo de Watson es que las conclusiones acerca del desarrollo han de estar basadas en la observación de las conductas manifiestas, observables, y NO en especulaciones acerca de los motivos inconscientes o los procesos mentales, que no son perceptibles y que Watson consideraba “un cuento de viejas y fruto de la erudición de un monje”. Al no considerar los aspectos mentales, el conductismo ha sido definido como una “psicología sin alma”. Además, Watson creía que las asociaciones bien aprendidas entre estímulos externos y respuestas observables (llamados *hábitos*) son los ladrillos del edificio del desarrollo humano. Watson dijo en 1913: “La psicología, desde el punto de vista del conductismo es, simplemente, una rama objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta científica es la predicción y el control de la conducta”. Como John Locke, Watson veía al bebé como una *tabula rasa* (una pizarra en blanco) en la cual se escribe la experiencia. Los niños no tienen tendencias innatas. Watson era un teórico del *aprendizaje social* que creía que el tipo de persona que los niños llegarán a ser, dependerá totalmente de su ambiente de crianza y del modo en que sus padres y otras personas importantes en su vida los tratan. Todo es fruto del aprendizaje. Decía Watson en 1924: “Dadme una docena de niños sanos, bien formados, y, para criarlos, un mundo como yo especifique, y garantizo que cogeré uno al azar y le adiestraré para convertirlo en un especialista del campo que yo seleccione —médico, abogado, artista, jefe de ventas y sí incluso un ladrón o un mendigo—, con independencia de sus talentos, predilecciones, tendencias, capacidades, vocaciones y raza de sus antepasados”.

Según el enfoque conductista, es un error asumir que los niños progresan por una serie de etapas distintas dictadas por la maduración biológica, como Freud (y otros) habían sostenido. En cambio, los conductistas veían el desarrollo como un proceso continuo de cambio conductual que está moldeado por el ambiente único de la persona y que puede diferir considerablemente entre personas. Para demostrar lo maleables que son los niños, Watson se propuso demostrar que los temores infantiles y otras reacciones emocionales son adquiridos más que innatos. En una demostración, John Broadus Watson y Rosalie Rayner (1920) presentaban una rata blanca y suave a un bebé de nueve meses, llamado Albert. Las reacciones iniciales de Albert eran positivas; gateaba hacia la rata y jugaba con ella como había hecho previamente con un perro y un conejo. Dos meses después, se hizo un intento por inducir una respuesta de miedo. Cada vez que Albert tendía la mano hacia la rata blanca, Watson, de pie detrás de él, golpeaba una barra de acero con un martillo. Al cabo de dos o tres veces en que se repitió esta operación Albert *asoció* la rata blanca con el ruido fuerte hasta tener miedo de su compañero de juego que, no olvidemos era un animalito de piel. Pero no sólo le tomó miedo a la ratita sino también a perros, conejos, caretas con barba blanca, abrigos de piel, etc. es lo que se denomina la generalización del estímulo. De manera que Albert llegó a tener auténtico miedo, una fobia, inducida por la experiencia de Watson y Rayner, ilustrando así que los miedos se adquieren por aprendizaje.

Igualmente, la creencia de Watson de que los niños son moldeados por sus ambientes sociales conllevaba un mensaje severo para los padres: ellos eran en gran parte responsables de lo que su hijo llegara a ser. Watson (1928) advertía a los padres que tendrían que empezar a formar a su hijo al nacer y reducir los mimos si deseaban inculcarle buenos hábitos. Tráteseles, decía: “como si fueran jóvenes adultos [...] Dejad que vuestra conducta sea siempre objetiva y cordialmente firme. Nunca los abracéis ni los beséis, nunca les dejéis sentarse en vuestro regazo [...] Saludadlos por la mañana dándoles la mano. Hacedles una caricia en la cabeza si han trabajado de modo sobresaliente en una tarea difícil [...] Transcurrida una semana encontraréis qué fácil es ser perfectamente objetivo [...] pero cordial. Quedaréis totalmente avergonzados de haberlos estado tratando de un modo sentimentaloidé”.

También, el conductismo piensa que el ser humano es equivalente a otras especies inferiores, de ahí la posibilidad de iniciar estudios experimentales sobre la conducta con especies animales inferiores (perros, gatos, palomas, ratas, etc.). Igualmente hay que señalar que los teóricos conductistas se caracterizan por su gran interés en los aspectos metodológicos y su rigurosa aplicación del método experimental al estudio del comportamiento.

El conductismo propone tres modelos de aprendizaje: el llamado “Condicionamiento clásico o respondiente”; el denominado “Condicionamiento operante o instrumental”; y el denominado “Aprendizaje por imitación, por percepción de modelos o vicario”. Veamos brevemente estas tres modalidades:

9.1.1.1. Condicionamiento clásico o respondiente

El condicionamiento clásico, también llamado condicionamiento pavloviano, condicionamiento respondiente, o modelo estímulo-respuesta (E-R), es un tipo de aprendizaje asociativo que fue demostrado por primera vez por Ivan Petróvich Pavlov (1849-1936). El interés inicial de Pavlov era estudiar la fisiología digestiva, lo cual hizo en perros y le valió el Premio Nobel en 1904. En el proceso, diseñó el esquema del *condicionamiento clásico* a partir de sus observaciones. Este proceso se basa en la ley de la contigüidad o aprendizaje asociativo. O sea, lo que ocurría era que los perros de Pavlov asociaban la presencia de sus cuidadores –que les llevaban la comida cada día- con la comida en sí, de manera que estos animales, nada más ver aparecer a estos cuidadores por el laboratorio ya comenzaban a segregar saliva y jugos gástricos por la asociación que habían establecido. A estas secreciones Pavlov las llamó “*secreciones psíquicas*”. Luego, en el plano experimental, Pavlov demostró sencillamente lo siguiente. Lo que se conoce de entrada es que un perro saliva o segrega jugos gástricos ante la presencia de comida (concretamente carne en polvo); este tipo de respuesta se llamó Respuesta Incondicionada (R.I.) y a este estímulo –la carne- Pavlov lo llamó Estímulo Incondicionado (E.I.). Se llaman *incondicionados* porque de manera natural la comida provoca la salivación en un organismo hambriento, no necesita ser condicionada para que produzca esa respuesta natural. A continuación se

hacia asociar al perro una campana con la comida. Al principio, el estímulo de la campana resultaba no provocar respuesta específica alguna, salvo lo que Pavlov llamó “*Respuestas de orientación*” o “*Reflejo de orientación*”, es decir, el perro mostraba una cierta alerta frente a la campana, como si se interesara por conocer qué tipo de señal era esa que hasta entonces desconocía, como una respuesta de investigación (estado de alerta, orejas en punta, etc.); como si el animal dijera: “¿Pero qué es esto?”. PERO si el sonido de la campana era asociado con la presencia de la comida (E.I.) en un mínimo intervalo de tiempo (*contigüidad*), el estímulo de la campana inicialmente neutro, tras esta *asociación*, dejaba de serlo para convertirse en un Estímulo Condicionado (E.C.), de manera que tras varias asociaciones E.C. (campana) \leftrightarrow E.I. (comida), se observaba que el animal insalivaba con sólo oír la campana. La campana había sido investida de las características de la comida. A esta respuesta provocada por el estímulo condicionado (E.C.) se le denomina Respuesta Condicionada (R.C.). A partir de este condicionamiento, la sola aplicación del Estímulo Condicionado, provoca la misma reacción de producción de saliva que acarrea el Estímulo Incondicionado. Pavlov y sus discípulos estudiaron algunas leyes importantes de este condicionamiento:

- (a) *Ley de la contigüidad temporal*. Ya Aristóteles dijo: “*Cuando dos cosas suelen ocurrir juntas, la aparición de una traerá la otra a la mente*”. Es decir, el principio de contigüidad dice que para que se produzca condicionamiento el estímulo condicionado (EC) y el incondicionado (EI) se han de presentar en un breve lapso de tiempo (mínimo 2 ó 3 segundos);
- (b) *Ley de reforzamiento*. la reacción provocada por el estímulo condicionado aumenta cuando se le asocia de nuevo el estímulo incondicionado;
- (c) *Ley de extinción*. La reacción provocada por el estímulo condicionado se extingue poco a poco si no vuelve a asociársele el estímulo incondicionado.
- (d) *Ley de la recuperación espontánea de la respuesta*. Aún cuando se haya extinguido la respuesta condicionada, puede reaparecer tras una nueva asociación de manera inopinada.
- (e) *Ley de la generalización del estímulo*. Si se sustituye el estímulo condicionado “original” por un estímulo parecido (por ejemplo, un sonido de frecuencia semejante), el condicionamiento se manifiesta también.

El condicionamiento clásico sirve sobre todo para explicar la adquisición de respuestas emocionales, tanto apetitivas como aversivas, o sea, de atracción o rechazo ante determinados objetos, personas o situaciones del ambiente. En este tipo de condicionamiento el sujeto no hace nada para adquirir una respuesta (o reflejo) condicionado ante algo exterior. Es simplemente que el individuo, por razones experimentales programadas o por circunstancias fortuitas vive una situación en la que algo externo (E. inicialmente neutro)

queda asociado a una estimulación apetitiva (+) o aversiva (-) llamados Estímulos Incondicionados, convirtiéndose aquél en un E.C. que suscita la misma reacción que el E.I. con que fue asociado, + ó -. Por ejemplo, si tengo un accidente de auto, es posible que esa asociación “coche-golpe” me haga tomarle miedo a los coches, a conducir, etc. Imaginemos ahora un caso contrario: para un niño, el primer día de clase su maestra es inicialmente una figura neutra, pero si la educadora lo recibe con cariño, caricias, amabilidad, etc. (E.I. +), entonces, por asociación (maestra-caricias, etc.), el niño sentirá emociones apetitivas o positivas hacia ella, la maestra pasará a ser un E. Condicionado que suscita Respuestas condicionadas apetitivas. Con relación a este esquema de condicionamiento ya hemos visto el experimento de Watson y Rayner con el niño Albert. En él, el E. neutro inicial es la ratita. Tras ser asociada la ratita con un E.I. aversivo (ruido que asusta), la ratita pasa a ser por asociación un E.C. frente al cual el niño manifiesta una Respuesta Condicionada (R.C.) igualmente de temor y rechazo. Y en esta experimento se observan las leyes anteriormente expuestas, por ejemplo la *Ley de la generalización del estímulo*, dado que el niño Albert responde con fobia o miedo no sólo frente a la ratita sino ante otros estímulos parecidos: perros, conejos, un abrigo de piel, una careta con barba blanca, etc.

9.1.1.2. Condicionamiento operante o instrumental

Su padre e investigador fue Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Mediante sus investigaciones con animales, Skinner (1953) llegó a comprender una forma muy importante de aprendizaje que consideraba la base de la mayor parte de los hábitos que forman los sujetos. Dicho de un modo sencillo, Skinner proponía que tanto los animales como los humanos repetirán conductas que llevan a resultados favorables y suprimirán las que produzcan resultados desfavorables. Entonces, una rata que pulsa una palanca y recibe una sabrosa bolita de comida tenderá a volver a dar la misma respuesta. En el lenguaje de la teoría de Skinner, la respuesta libremente emitida de pulsar la barra se llama un *operante*, y la bolita de comida que refuerza esta respuesta (haciéndolo más probable en el futuro) se llama *refuerzo*. Del mismo modo, una niñita puede formar un hábito duradero de hacerse la graciosa y dicharachera si sus padres refuerzan constantemente su comportamiento cómico con elogios; o un chico adolescente puede llegar a ser más estudioso si tal conducta le hace sacar notas más altas. Los castigos, por otro lado, son consecuencias que suprimen una respuesta y reducen la probabilidad de que ocurra en el futuro. Si a una rata que había sido reforzada por pulsar la palanca le dieran de repente una descarga, cada vez que pulsase la palanca, el hábito de “pulsar dicha palanca” comenzaría a desaparecer. Del mismo modo, un niño a quien castigan si atraviesa solo la calle, empezará a preocuparse por hacer este comportamiento tomado de la mano de su madre.

El condicionamiento “*operante*” o “*instrumental*” es, pues, diferente al condicionamiento “clásico”, pues en esta modalidad el sujeto sí hace algo para obtener un refuerzo positivo o evitar uno negativo (se llama operante porque el sujeto “opera” sobre el medio;

o “instrumental” porque el individuo convierte sus conductas en instrumento para obtener reforzadores positivos o evitar los no deseados). El propio Skinner dice: “El condicionamiento operante se refiere al proceso por el cual la conducta cambia como resultado de las consecuencias generadas en el ambiente. La conducta operante es la conducta de cualquier persona que literalmente opera sobre el ambiente para producir efectos... las consecuencias de la conducta que sirven para aumentar la frecuencia o intensidad de la misma se llaman reforzadores; por lo tanto un reforzador elabora o potencia la conducta respecto de la que es contingente. Pueden ser positivos y negativos. Los positivos potencian las conductas con las que están relacionadas en el tiempo. La conducta que queda potenciada o aumentada al escapar o evitar una consecuencia concreta, se mantiene por reforzamiento negativo. En resumen, los reforzadores positivos y negativos son consecuencias de la conducta que sirven para fortalecer el comportamiento que lo precede. En el caso del reforzamiento positivo, la conducta produce la aparición del reforzador, mientras que en el reforzamiento negativo, la conducta evita o se aleja del reforzador”.

Como Watson, Skinner creía también que los hábitos que cada uno de nosotros desarrolla, resultan de nuestras experiencias únicas de aprendizaje operante. El comportamiento agresivo de un chico puede ser reforzado con el tiempo porque sus compañeros de juego “ceden ante él”, o sea, “refuerzan” sus tácticas de fuerza. Otro chico puede llegar a ser relativamente no agresivo porque sus iguales han ido suprimiendo a lo largo de su educación a través de castigos o “no refuerzo” su conducta agresiva. Los dos pueden desarrollarse en direcciones completamente distintas, dependiendo de sus historias diferentes de refuerzo y castigo. Según Skinner, no hace falta hablar de una “etapa agresiva” en el desarrollo infantil o de un “instinto agresivo” en las personas humanas. Sin embargo, él pretende que la mayoría de los hábitos que los niños adquieren -las propias respuestas que componen una “personalidad” y hacen de cada uno de nosotros un ser único- son operantes libremente emitidos que han sido moldeados por sus consecuencias. Entonces, la *Teoría del aprendizaje operante* de Skinner sostiene que la dirección en la cual nos desarrollamos depende crucialmente de estímulos *externos* (refuerzos y castigos), más que de fuerzas internas, tales como instintos, impulsos o maduración biológica.

Los estudiosos del desarrollo de hoy en día han llegado a darse cuenta de que el desarrollo humano puede adoptar muchas formas y que pueden aparecer y desaparecer hábitos a lo largo de la vida, dependiendo de si tienen consecuencias positivas o negativas. A pesar de todo, muchos creen que Skinner hacía demasiado hincapié en conductas operantes conformadas por estímulos *externos* (refuerzos y castigos) mientras que ignoraba importantes aspectos *cognitivos* que contribuyen al aprendizaje social. Uno de estos críticos es Albert Bandura, quien ha propuesto una teoría sociocognitiva del desarrollo humano, que es muy respetada hoy en la actualidad.

En resumen, el condicionamiento operante es una teoría de la motivación según la cual se educaría al niño a través de premios, de reforzadores negativos e incluso con castigos.

9.1.1.3. Aprendizaje por imitación o vicario

La pregunta en este caso que ahora tratamos es si hacemos bien en intentar explicar el aprendizaje social de los humanos a base de investigaciones con animales. Albert Bandura piensa que no. Está de acuerdo con Skinner en que el condicionamiento operante es un tipo de aprendizaje importante, en particular para animales. No obstante, Bandura subraya que los humanos son seres *cognitivos*, o sea, que *procesamos mentalmente información*, que a diferencia de los animales, pensamos acerca de las relaciones entre el comportamiento y las consecuencias del mismo, y a menudo nos influye más lo que *creemos* que nos pasará, que los acontecimientos que de hecho vivimos. Por ejemplo, Bandura considera la difícil situación de un estudiante. Para él, la educación es costosa, requiere mucho tiempo y puede exigir muchas demandas que no encuentra nada satisfactorias. Sin embargo, tolera los costes y momentos desagradables e incluso de desaliento, porque puede *anticipar* recompensas una vez que haya obtenido el título. Su comportamiento no está moldeado por sus consecuencias o refuerzos inmediatos; si fuera así, pocos estudiantes soportarían las pruebas y problemas de la vida universitaria. En cambio, continúa estudiando porque ha *reflexionado* acerca de los beneficios a largo plazo de obtener una formación y ha decidido que pesan más que los costes a corto plazo que tiene que aguantar.

En ninguna parte está el énfasis cognitivo de Bandura más claro que en su decisión de subrayar el aprendizaje observacional como un proceso central del desarrollo. El aprendizaje observacional es simplemente aprendizaje que resulta de observar el comportamiento de otras personas (llamados modelos). Un niño de 2 años puede aprender cómo acercarse y acariciar el perro de la familia simplemente dándose cuenta de cómo lo hace su hermana mayor. Un niño de 8 años puede adquirir una actitud muy negativa hacia un grupo minoritario (y también aprender etiquetas despectivas para esta gente) después de escuchar a sus padres hablar sobre este grupo de manera despectiva. Así, el aprendizaje observacional simplemente no ocurriría si no estuviesen funcionando procesos cognitivos. Debemos *prestar* mucha *atención* al comportamiento del modelo, asimilar activamente, o *codificar*, lo que observamos, y luego *almacenar* esta información en la memoria (como una imagen o una etiqueta verbal) si queremos imitar más tarde lo que hemos observado. En realidad los niños ni tienen que ser reforzados para aprender de esta manera.

Bandura subraya el aprendizaje observacional en su teoría del aprendizaje social, porque esta forma activa y cognitiva de aprender permite a los niños pequeños adquirir rápida y literalmente miles de nuevas respuestas en una variedad de escenarios en que sus “modelos” (padres, educadores, hermanos, etc.) simplemente hacen su propia vida y no están intentando enseñarles nada; o sea, transmiten conductas y mensajes sin darse cuenta —a diferencia del condicionamiento operante que es siempre consciente. En realidad, muchas de las conductas a las que los niños prestan atención, recuerdan y pueden imitar, son acciones que los modelos manifiestan pero que a éstos no les gustaría fomentar, acciones como decir palabrotas, fumar o “comer entre horas”. Así que Bandura lo que apunta es

que los niños están aprendiendo continuamente repuestas, tanto deseables como indeseables, tan sólo por “mantener abiertos sus ojos (y oídos)”, y no se sorprende en absoluto de que el desarrollo humano avance tan rápidamente por caminos tan distintos.

Resumiendo: los estudios de Bandura sobre la imitación relativizan la importancia del refuerzo externo y hacen una interpretación del aprendizaje en términos de procesos de imitación o percepción de modelos, que introducen de forma novedosa en el terreno conductista la necesidad de “representación” mental en el niño. Para Bandura (1979, 1982) cuatro son los factores implicados en la imitación: (a) Que el observador preste atención al modelo y perciba el significado de los hechos o conducta en cuestión. (b) Que se produzca una “retención” de esa información en la memoria. (c) Que las representaciones simbólicas se conviertan en acciones similares a la conducta observada. (d) Que el sujeto esté motivado para ello, motivación que no depende tanto de reforzadores externos, cuanto de la relevancia, interés, etc., que el “modelo” tenga para el imitador (p.e. que sea el padre, el educador o algún personaje filmado importante para el niño). De otro lado, según Bandura (1982), el individuo es capaz de “auto-reflexión” o habilidad para reflexionar y recapacitar sobre la propia experiencia y los procesos de pensamiento, y de igual manera, Bandura defiende la idea de que la conducta es propositiva e intencional, pues está guiada por metas que conducen el curso de la acción, lo que explica que el sujeto sepa, entre otros, qué comportamientos son o no éticamente aceptables (prosocialidad o no de los comportamientos, que es lo que principalmente explica este tipo de aprendizaje).

Con la obra de Bandura, la tradicional concepción conductista del desarrollo sufre importantes modificaciones. Bandura es la representación más genuina e innovadora del conductismo en la psicología evolutiva contemporánea, por su aproximación a posiciones cognitivas.

9.1.2. La obra de Bijou y Baer

Autores señalados en la psicología infantil conductista fueron Bijou y Baer, para quienes el desarrollo humano es una sucesión de series estímulo-respuesta que explican las interacciones individuo-entorno. Dichas series se pueden estudiar a diferentes escalas temporales, siendo que los cambios de estas interacciones que ocurren en una escala temporal grande (p.e. años) es lo que Bijou y Baer denominan desarrollo. Un ejemplo basado en el conductismo operante sirve para describir la creación del vínculo afectivo entre el niño y su madre:

- a. Un estímulo, inicialmente neutro -la madre- se presenta asociado a un refuerzo primario -alimentación, calor de la madre- y adquiere las propiedades de aquél.
- b. La madre adquiere las propiedades de un “estímulo discriminativo” que permite al niño reconocer cuándo su respuesta va a ser reforzada.

- c. El aumento o disminución del repertorio de respuestas del bebé depende del programa de refuerzos que sigan su madre y sus cuidadores: respuestas a los llantos, a las vocalizaciones, a las sonrisas, etc.

A pesar de las críticas de Bijou y Baer a la noción de estadio, los autores describieron tres grandes períodos evolutivos:

1. *El estadio universal de la primera infancia* (niñez temprana), que iría del nacimiento a los inicios del lenguaje. Los comportamientos biológicos y psicológicos están íntimamente relacionados; en él se inician los primeros condicionamientos (respondientes y operantes).
2. *El estadio básico*, que se extiende hasta el final de la niñez. Marca el momento en el que el niño ya no está limitado por factores biológicos; es el período en el que se forman los comportamientos determinantes del carácter individual.
3. *El estadio social*, que ocupa el resto del ciclo de la vida y que es la fase en la que se elaboran los componentes sociales de la persona mediante las múltiples interacciones interpersonales con diversos grupos.

Sin embargo, estos estudios fueron un tanto ingenuos y no tuvieron mucha capacidad de análisis para el estudio del desarrollo.

La singularidad más llamativa del enfoque conductista radica en que se parece, más que a una auténtica psicología del desarrollo, a una psicología del aprendizaje aplicable a cualquier sujeto y en cualquier momento evolutivo. De hecho, en ocasiones se ha preferido hablar de “psicología del niño” (como lo hubiera podido ser del adulto o del mayor), concebida ésta como un apartado de la psicología general preocupada por el estudio del aprendizaje en las primeras edades. Muchos trabajos publicados en los años sesenta y setenta sobre psicología infantil se refieren al aprendizaje. Sin embargo, el conductismo tradicional se vio muy limitado para ofrecer una visión de conjunto sobre el desarrollo. Sólo con Bijou y Baer (1965, 1968), como acabamos de ver, alcanzó un cierto nivel de sistematicidad en el análisis conductista de este extremo.

9.2. Enfoque Innatista

Durante años, el conductismo pretendió imponer sus ideas ambientalistas en la Psicología del Desarrollo. Curiosamente los grandes ataques contra esta corriente provinieron de aquella orientación que el conductismo había criticado con mayor dureza: el innatismo, o sea, la de aquellos autores y enfoques que proponían una interpretación de la conducta y del desarrollo desde presupuestos biologicistas y maduracionistas, en los que el ambiente jugaría un escaso papel, salvo como favorecedor para que el niño desarrolle las capacidades con las que ya nace. Así, en el terreno de la psicolingüística emergieron

con fuerza las ideas innatistas del lingüista Noam Chomsky, que arremetió contra Skinner en su “Verbal Behavior” de 1957 (Chomsky, 1959). En el ámbito de la investigación sobre el comportamiento animal, son los etólogos (p.e. Lorenz, Tinbergen o Hess) los que critican severamente al conductismo al defender la importancia adaptativa que para las especies animales tienen las conductas innatas programadas genéticamente. Otros autores como Gesell se pronuncian en sentido similar, en términos maduracionistas.

En resumen, la importancia de las hipótesis chomskianas, los conceptos etológicos o la figura de Gesell y su aceptación y defensa de la *Teoría de la recapitulación*⁸, produjeron relevantes teorías innatistas (o maduracionistas) sobre el desarrollo, como contrapunto a la tradición hiperambientalista del conductismo tradicional (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 3).

9.2.1. La obra del lingüista Noam Chomsky sobre la adquisición del lenguaje

Noam Chomsky (1928) es un lingüista y filósofo estadounidense que propone que el lenguaje se adquiere porque el niño nace con una estructura neurobiológica (innata) que él llama Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). El DAL contiene en sí una “*gramática universal*” que permite aprender y utilizar el lenguaje de forma casi instintiva. La razón de la aparición del lenguaje está, pues, en lo que el niño aporta innatamente. El DAL, como decimos contiene una “*gramática universal*” que se refiere a las características propias de la estructuración (*patterning*) de todas las lenguas posibles. La adquisición de la lengua no consiste, pues, en un aprendizaje por memorización de palabras o frases que el niño repite o recita, sino en el descubrimiento de las *leyes generales* que rigen la gramática de su lengua. Esto es lo que permite al niño, no sólo utilizar palabras o frases que hayan sido oídas previamente, sino también “inventar” nuevas expresiones obedeciendo a una “*competencia*” para “*generar*” lenguaje siguiendo las leyes generales de la gramática universal ya inscrita en él neurobiológicamente. La explicación del paso de la “*gramática universal*” (dotación heredada) a la “*gramática particular*” de cualquier lengua posible, es decir, el paso gradual desde un estado inicial (recién nacido-gramática universal) a otro estado estable (pubertad-gramática particular) es descrito por Chomsky como un proceso de “*maduración*” de ese hipotético “*órgano del lenguaje*” (DAL), como consecuencia del procesamiento y evolución de los datos lingüísticos que el niño ha ido recibiendo, pero en consonancia con las especificaciones de la “*gramática universal*” del DAL y posterior selección de la gramática de la lengua particular estimulante. Lo que el niño “recibe” del medio familiar, en la escuela infantil, etc., es muy escaso, el niño sólo escucha

8. Teoría defendida preferentemente por Stanley Hall, que deriva de la interpretación propuesta por Haeckel de la posición darwinista según la cual el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie; o sea, que la ontogénesis reproduce la filogénesis.

pocas expresiones, repetidas, y además pobre sintáctica y semánticamente (cortes, construcciones incorrectas, errores de significado, etc.), en lo que al habla cotidiana de padres y educadores se refiere. Esto contrasta con la evidencia de una capacidad enorme y compleja por parte del chico para producir y comprender todas las posibles oraciones de su lengua. Los partidarios de esta concepción ponen como ejemplo que la velocidad con la cual los niños aprenden lenguas es inexplicablemente rápida, algo no posible a menos que los niños tengan una capacidad innata para aprenderlas.

9.2.2. Etología

Los científicos dedicados a la etología se denominan etólogos y estudian las características conductuales de los animales en su estado natural y cómo éstas evolucionan para su supervivencia en un ambiente determinado. Los seres humanos, también animales, tenemos muchas similitudes con otras especies. Los objetivos de los etólogos son el estudio tanto de la conducta como de los instintos o conductas que ya están presentes en el momento del nacimiento. Así, los etólogos han estudiado en los animales aspectos tales como la agresividad, la territorialidad, la defensa de la prole, los rituales de cortejo, la vida social, y muchos otros.

El padre de la biología moderna fue, como sabemos, Charles Darwin. No obstante, fueron las obras de seguidores posteriores como Konrad Lorenz, Niko Tinbergen y von Frisch las que sentaron las bases de la moderna etología a través de sus observaciones y explicaciones del comportamiento innato animal en su proceso de adaptación al medio. Estos tres reconocidos autores recibieron en 1973 el Premio Nobel de Medicina.

El supuesto básico de la Etología clásica (Lorenz, Tinbergen o Hess) está en la idea de que todos los miembros de una misma especie nacen con unas determinadas conductas “*programadas biológicamente*” que son:

- (1) el resultado del proceso de la evolución; y...
- (2) adaptativas en tanto que contribuyen a la supervivencia.

Muchas especies de aves, por ejemplo, llegan a la vida preparadas para llevar a cabo conductas tan instintivas como la de seguir a sus madres que lo que ayuda a la supervivencia, construir nidos o incluso la del canto. Estas características programadas biológicamente se consideran el resultado del proceso descrito por Darwin como selección natural; es decir, a lo largo del curso de la evolución, las aves con genes responsables de tales conductas “adaptativas” sobrevivieron con más facilidad que aquellas que no disponían de estas características de adaptación. Después de muchas generaciones los genes que subyacen a las conductas más adaptativas se van extendiendo en una misma especie hasta llegar a caracterizar a casi todos los individuos.

De este modo, los etólogos se centran en las respuestas innatas o instintivas: (i) que comparten los miembros de una misma especie y; (ii) que parecen conducir a los individuos por caminos evolutivos similares. ¿Dónde podrían buscarse estas conductas adaptativas para estudiar sus implicaciones evolutivas en los seres humanos? Los etólogos siempre han preferido estudiar a sus sujetos en su entorno natural. Creen que los atributos innatos que configuran el desarrollo humano (o animal) se pueden identificar con más facilidad y entender mejor si son observados en las condiciones naturales donde han evolucionado y demostrado su adaptación, y esto supuso un avance importante para la psicología infantil, dado que a los niños, según estos supuestos, habría que estudiarlos en sus entornos naturales: la familia, la escuela, etc., y no en encuadres artificiales de laboratorio.

Es evidente, pues, que los animales ya nacen con muchas conductas que favorecen su adaptación y supervivencia. Pero ¿ocurre igual en los bebés humanos? Para responder a esta cuestión fueron decisivas las investigaciones etológicas, sobre todo las de Lorenz, sobre el llamado fenómeno del “*troquelado*” (también denominado *imprinting* o *impronta*). Lorenz estudió este fenómeno en aves tipo gansos y patos y se refiere con este concepto a la tendencia innata de la cría, en las primeras horas de vida, a quedar vinculada a la primera figura preferente que tiene cerca de ella. Así pues, se denomina *troquelado* a esa primera relación que las aves establecen con un objeto que se desplaza. En las condiciones naturales, ese objeto suele ser la madre, y Lorenz sostuvo que establecer esa relación, cuando el animal comienza a poder desplazarse por sí sólo, era muy importante para su supervivencia, ya que el adulto con el que establece el vínculo le protege de infinidad de peligros y facilita que llegue a convertirse en un adulto. El mantenimiento de la proximidad con un adulto es algo beneficioso para la cría y Lorenz afirmaba que a lo largo de la evolución se han seleccionado esas conductas (Hess, 1970). O sea, que nada más salir del cascarón, las crías de ganso, pato, gallina o etc., ya corren tras la madre a fin de estar siempre próximas a esta figura, con el consiguiente valor adaptativo, pues esta respuesta preserva a la cría del ataque de otros predadores y favorece el cuidado materno. Pero Lorenz descubrió también que si a los polluelos se les quitaba la madre nada más nacer y se ponía otro objeto móvil en esos primeros momentos de vida, tal como un cochecito de juguete de los que se mueven con pilas o similar, o si se ponía el propio Lorenz delante de las crías, los polluelos de ganso seguían al cochecito o, en el segundo caso, al propio Lorenz. En definitiva, que esta respuesta o “*tropismo*” se activa en contacto con una figura preferente móvil, es innata, es irreversible (p.e. el pollito que sigue al coche ya luego, aunque le pongamos a la madre real no la acepta) y se produce en un período de tiempo que se corresponde con las primeras horas de vida, período de tiempo que en el caso de las aves se denomina “*período crítico*”. Fuera de ese *período crí-*

9. La noción de tropismo se utiliza en la biología para nombrar al desplazamiento que realizan las plantas, organismos o ciertos órganos de ellas para responder de manera innata a un estímulo que llega desde el exterior. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el movimiento de los girasoles con relación a la posición del sol.

tico ya no se produciría troquelado y el polluelo quedaría desconcertado y sin el norte o la guía de la madre. El nombre troquelado fue muy bien elegido, viene de *troquel*; el troquel es un aparato empleado en la acuñación de monedas, medallas u otros objetos metálicos y su huella permanece indeleble, no se borra, y eso es lo que ocurre con el *troquelado*, que queda para siempre inscrito en el animal. Pues bien, este interesante concepto y la apuesta por lo innato en la vinculación de la cría con la madre llevaron a Lorenz a oponerse muy fuertemente a las opiniones llevadas a cabo por la escuela conductista de Watson que propone todo lo contrario, esto es, que todo es aprendido¹⁰.

9.2.2.1. Diferencias entre el troquelado y el aprendizaje

El hecho de que el troquelado se dé en el contacto de la cría con un objeto exterior como es la madre, hace que nos debamos interrogar si el troquelado es una conducta innata o es debido al aprendizaje. Pues bien, para despejar las dudas sobre las diferencias entre lo que es aprendido y el troquelado, el conocido etólogo Eckehard Hess, en su artículo titulado “*El enfoque etológico de la socialización*” de 1970, apuntó seis formas fundamentales en las que el proceso de troquelado social (en pollos y patos), es *diferente* de las leyes del aprendizaje investigadas experimentalmente. Veamos estas diferencias.

- a) *Período crítico*. La primera diferencia la constituye el hecho de que el troquelado en los pollos y patos se da de forma eficiente durante un *período sensitivo* específico que dura el primer día de vida. Debido a la brevedad de este período sensitivo, se le llama “*período crítico*”. Hay, de hecho, un período de sensibilidad máxima hacia los efectos de una experiencia de troquelado entre las trece y las dieciséis horas después de la salida del huevo, y se usa el término “período crítico” para describir esta efectividad máxima. Sin embargo, en el aprendizaje, las investigaciones confirman que los animales jóvenes, pero sin incluir los recién nacidos, pueden aprender más rápida y permanentemente durante un largo período de la vida. Luego para el aprendizaje NO hay un período crítico como factor crucial para determinar si el animal aprende.
- b) *Antigüedad frente a novedad*. Una segunda diferencia fundamental entre el troquelado y la mayoría de los procesos de aprendizaje es que mientras en los experimentos se demuestra que lo que se ha aprendido recientemente se recuerda más y mejor, y tiene mayor influencia en el comportamiento del

10. Por ejemplo, la llamada Teoría del impulso secundario que más adelante veremos, contrariamente a la idea de un impulso innato del bebé hacia el afecto y el cobijo de la madre como indican los etólogos, supone, según el conductismo que el niño se vincula a la madre por los aportes de alimento, calor y otros cuidados diversos (reforzadores) que ésta le prodiga; a esta teoría se la ha denominado popularmente como la teoría de la “madre despensa”.

animal, en el *troquelado* social, es el primer objeto aprendido –lo más antiguo- lo que se aprende de una forma más completa. En otras palabras, en el troquelado es la antigüedad de la experiencia, más que su novedad, lo que proporciona la probabilidad de que haya sido aprendida. Lo contrario del aprendizaje, donde la novedad garantiza un mayor recuerdo y garantía de influencia sobre la conducta.

- c) *Ley del esfuerzo*. La tercera diferencia fundamental está descrita en la llamada *Ley del esfuerzo*. Las tareas de aprendizaje (memorizar una lista de palabras, estudiar, atravesar un laberinto, etc.) se hacen de forma más eficaz cuando se separan adecuadamente los ensayos de aprendizaje, o sea, cuando hay pautas de descanso, y ello más que cuando se llevan a cabo muchos ensayos en poco tiempo. Sin embargo, con el *troquelado*, el separar ensayos no mejora la eficacia del mismo. Las investigaciones han mostrado, que no es la cantidad de tiempo que un pollito o un patito pasa con la madre lo que determina la fuerza del troquelado hacia ese objeto: más bien es la cantidad de esfuerzo llevado a cabo para estar con el objeto materno o seguirlo. Hay, así, una relación proporcional entre la cuantía del recorrido que el pollito hace para estar junto a la madre y la intensidad del troquelado: a mayor esfuerzo mayor intensidad de troquelado (*Ley del esfuerzo*). Evidentemente y como todos sabemos, contrariamente, no es el esfuerzo intenso y prolongado lo que facilita el aprendizaje (como ocurre cuando queremos preparar un examen en dos noches de intenso estudio), sino al revés como ya hemos dicho, dosificando el esfuerzo.
- d) *Efectos del castigo*. En cuarto lugar, se ha descubierto el asombroso hecho de que la estimulación aversiva de una madre hacia su cría aumenta positivamente el troquelado hacia ella. Esto se observó por vez primera cuando un investigador pisó accidentalmente las puntas de las patas de un pato en el que estaba intentando obtener un troquelado hacia el propio investigador. Se constató que aunque el pisotón fue realmente doloroso para el animalito, esta experiencia no hizo que le tuviera miedo o se alejara del investigador-madre como se esperaría según muchos experimentos de aprendizaje aversivo o de castigo que muestran que un animal tenderá a evitar un objeto o una acción que esté asociado con, o que produzca, una estimulación dañina, aversiva, o sea, un castigo. En cambio el patito permaneció, incluso, más cerca del experimentador. Después, se llevó a cabo un experimento formal con pollitos en el que éstos eran sometidos a un choque eléctrico mientras seguían un reclamo materno alrededor de una pista, justo durante el período crítico en el que se producía el troquelado. Pues bien, lejos de abandonar el seguimiento al objeto materno, las descargas aumentaban la cantidad de recorrido que hacían los pollitos. Esto, en definitiva, indica que el castigo aumenta la intensidad del troquelado mientras que en el caso del aprendizaje convencional, el castigo disminuye la

posibilidad de éste¹¹. Dicho en forma sencilla, el castigo ejerce consecuencias contrarias cuando se trata de troquelado que cuando se trata de aprendizaje.

- e) *Efecto de las drogas*. La quinta diferencia que establece Hess entre los procesos de troquelado y otros procesos de aprendizaje es el efecto de algunas drogas sobre la retención del aprendizaje cuando la experiencia tiene lugar bajo la influencia de estas sustancias tóxicas. Se realizaron experimentos de aprendizaje en los que los pollos aprendían cuál de dos cajas de diferente color, que podían ver en los dos extremos de un laberinto en forma de Y, contenía comida. Los resultados mostraban que ni la velocidad de aprendizaje ni el grado de retención se vio afectado por el hecho de que el pollo hubiera aprendido el problema bajo la influencia de estas drogas. Pero si se exponían al objeto de troquelado pollos, de entre trece y dieciséis horas de edad, sin experiencia previa, bajo la influencia de una de estas drogas, actuaban como si nunca antes se les hubiera expuesto al objeto de troquelado, cuando fueron examinados al día siguiente. Al contrario, si el troquelado había tenido lugar normalmente, la influencia de las drogas durante la prueba no afectaba a la vinculación filial que habían formado hacia el objeto de troquelado. Y ahora, apuntamos a otra forma de troquelado, el troquelado alimenticio, es decir, las crías, en un período crítico también, se familiarizan con qué tipo de alimentos han de comer y qué cosas no. Pues bien, se ha descubierto también que estas drogas impiden la adquisición del troquelado alimenticio si los pollos consumen la droga antes de haber adquirido dicho troquelado. En resumidas cuentas, la base biológica de los procesos de aprendizaje en el troquelado es extremadamente sensible a ciertas perturbaciones farmacológicas que NO influyen en absoluto sobre los procesos de aprendizaje de otras clases.
- f) *Refuerzo primario*. La sexta y última diferencia encontrada al comparar el troquelado con otras formas de aprendizaje por asociación es que, en el caso del troquelado, el objeto materno que será aprendido es precisamente el agente que proporciona todo tipo de gratificaciones o reforzadores a la cría; es decir, el aprendizaje es del *objeto primario*, ya que el estímulo de troquelado desencadena y a la vez gratifica la conducta filial. Paradójicamente, entonces, el objeto del troquelado no sólo es aptitud innata sino que actúa como estímulo incondicionado o reforzador (da alimento, cobijo, protección, calor, etc.). Lo que sucede realmente en el troquelado,

11. Por supuesto, hay que señalar que las nociones de la teoría tradicional del aprendizaje que considera los efectos del castigo sobre la conducta no han explicado, de una forma satisfactoria, el aprendizaje en muchas otras situaciones. Por ejemplo, un padre puede pegar a un hijo por un mal comportamiento. Como el padre es el agente del castigo, la teoría del aprendizaje nos llevaría a esperar que el niño después de esto evitará al padre. Pero no es así; lo que hace generalmente es evitar cometer la falta que provocó el castigo del padre. Se dan casos de niños que son tratados severamente por un padre afectuoso y dominante, y, aún así, muestran una devoción extremadamente fuerte e idealizada hacia su padre. En el último capítulo referiremos que los niños tienden a idealizar en extremo a sus padres, lo que un psicoanalista llamado Fairbairn denominó como fenómeno de “mistificación”.

al contrario de otras situaciones de aprendizaje por asociación, es que inicialmente hay un número bastante grande de características que producirán la conducta filial en patitos y pollitos, pero sólo los que tienen esta experiencia durante la fase sensible, retendrán esta propiedad, y los otros la perderán. Por otra parte, si no ha ocurrido ninguna experiencia de troquelado, entonces el animal no responderá con conducta filial a la madre, ya que no se ha asociado ningún refuerzo a ella. *Al contrario*, otras situaciones de aprendizaje por asociación harán que el animal produzca ciertas respuestas hacia objetos o características sensoriales que no hayan producido antes tales respuestas. En tales casos, la presencia de un agente de recompensa incondicionada tiene que asociarse con tales objetos o características sensoriales, de forma que el aprendizaje lo sea de un *objeto secundario*. Esta sexta diferencia proporciona una clave crucial de por qué los procesos de troquelado tendrían algunas propiedades opuestas a las que poseen otras situaciones de aprendizaje por asociación. Ahora podemos predecir que siempre que un objeto que ha de ser aprendido desencadena de forma innata, y refuerza incondicionalmente, una respuesta particular, es decir, cuando el objeto es *a la vez* un estímulo incondicionado y un estímulo condicionado, entonces las leyes del aprendizaje que tienen lugar respecto a ese objeto serán diferentes de las leyes de otro aprendizaje por asociación. Además, este aprendizaje será muy intenso, especialmente en términos de retención relativamente permanente, y de dificultad de ser borrado completamente. En otras palabras, el programa genético de la especie es responsable de esta diferencia, puesto que el animal está genéticamente programado para *responder innatamente* a ciertas clases de objetos durante un período de edad específico (*“período crítico”*), *para ser reforzado* por responder y *para aprender* el objeto específico experimentado como productor permanente de la conducta.

En definitiva, la Etología ha promovido el estudio de comportamientos que estaban siendo olvidados por la psicología evolutiva (formas de comunicación no verbal como la sonrisa del niño, el llanto, los movimientos corporales, la expresión emocional, pero también el sentido de territorialidad, la agresividad, los hábitos alimenticios, las conductas de maternaje, etc.), y ha propuesto una elaboración de categorías comportamentales que cumplen una función de adaptación a lo largo del desarrollo humano. A partir de los estudios de Konrad Lorenz sobre el *troquelado*, dos vías de investigación independientes que iremos viendo a continuación contribuyeron a entender la importancia de esa relación en los mamíferos superiores, incluidos obviamente los humanos. En primer lugar los trabajos del psiquiatra inglés John Bowlby observando la relación de las madres y los niños (Teoría del Apego), y en segundo lugar los estudios del psicólogo norteamericano Harry Harlow que trabajó sobre los efectos de la privación social en los monos, aspecto éste que el propio Harlow desarrolló en un conocido artículo titulado *“Aprendiendo a amar”*.

Pero veamos a continuación la repercusión que la Etología tuvo en el psicoanalista John Bowlby y su famosa Teoría del Apego.

9.2.3. La Teoría del Apego de John Bowlby¹²

El encuentro con la etología permitió al psicoanalista John Bowlby (1907-1990) afianzarse en sus observaciones clínicas y formular la llamada “Teoría del Apego”. Fue ésta la primera gran aplicación de los postulados etológicos a la psicología infantil¹³.

Bowlby fue el primer autor que propuso que el apego del bebé a la madre constituye un impulso de adhesión primario (básico) y no secundario a los aportes maternos. O sea, el bebé no es que se adhiere a la madre porque ésta le aporta alimento, calor u otros cuidados, sino que el bebé es un activo buscador de figuras de apego desde el inicio de la vida, conducta ésta que responde a una original y básica necesidad de afecto que favorece la supervivencia de la especie y la estabilidad emocional del sujeto en desarrollo.

Existe, pues, en el bebé una necesidad primaria, innata de vinculación emocional y de proximidad con la madre. Con los niños el proceso de troquelado-apego a la madre es equivalente pero no idéntico, pues los humanos somos más flexibles y más adaptables que las aves u otras especies animales. Con humanos ya no se habla de troquelado sino de “apego”, de “necesidad primaria de amor, de afecto, de vinculación”; obviamente esto revolucionó la psicología infantil y en general toda la Psicología. Tampoco se habla en el caso de los niños de “*período crítico*” sino de “*período sensible*”, que ya no se circunscribe a los primerísimos momentos de la vida (como en la aves por ejemplo), sino que se extiende a un período más extenso, a lo largo de los tres años primeros de vida del niño aproximadamente.

Además, para Bowlby, el apego del lactante a su madre tiene su origen y soporte en cierto número de sistemas de comportamientos característicos de la especie, relativamente independientes unos de otros en su origen, apareciendo en momentos distintos, organizándose en torno a la madre como objeto principal y que sirven para ligar recíprocamente a bebé y madre. Los sistemas de conducta principales que contribuyen al apego en el bebé son los reflejos de succión (chupar), agarrarse, llorar, sonreír y abrazarse. Existen, pues, estos sistemas innatos de conducta en el recién nacido. Y éstos se activan cuando surgen algunas condiciones sobre todo de parte de la madre, como cuando

12. Hay que decir que el propio Bowlby, de procedencia británica y de familia acomodada tuvo la experiencia traumática de las costumbres de la época en este tipo de familias, que eran poco tendentes a atender y cuidar cariñosamente a los hijos (sobre todo por parte de la madre) y delegar este tipo de atención en niñeras o en internados, y esto fue muy traumático para el joven Bowlby y seguramente le haría preocuparse por este tipo de cuestiones sobre el vínculo con la madre y el desarrollo emocional. De hecho, sobre los 30 y algo años se forma como psiquiatra y psicoanalista, se interesa en el desarrollo de los niños y comienza a trabajar en la Clínica de Guía Infantil en Londres.

13. El trabajo de Bowlby estuvo influenciado por Konrad Lorenz (1903-1989), como hemos dicho, pues fue quien en sus estudios con gansos y patos en los años 50, reveló que las aves podían desarrollar un fuerte vínculo con la madre (teoría instintiva) sin que el alimento estuviera por medio. Pero fue Harry Harlow (1905-1981) con sus experimentos sobre las relaciones materno-filiales con monos, y su descubrimiento de la necesidad universal de contacto quien le encaminó de manera decisiva en la construcción de la Teoría del Apego.

ésta se distancia del bebé, cuando el niño está fatigado o hambriento, cuando siente algún malestar o temor, cuando hay una persona extraña, etc. También ocurre que la madre que responde a estas señales del niño (gritar, sonreír, balbucir, llamar, extender los brazos), las activa con su propio comportamiento. Por esto, la “interacción-uniión” madre-niño es concebida como la resultante de los comportamientos de aproximación, de los cuidados y de otras conductas netamente maternas como respuesta a las señales infantiles. Esta díada (dos) madre-bebé y esta situación de apego ha sido llamada “sistema diádico sincronizado” madre-niño. Veámoslo en el siguiente cuadro:

Sistema Diádico Sincronizado

NIÑO	MADRE
<p>1. <i>Situación del niño</i> — Indefenso y necesitado de la madre — Activo buscador de las figuras sociales</p>	<p>1. <i>Situación de la madre</i> — Con capacidad para cuidar y satisfacer a su hijo — Ya socializada — “Sensibilidad especial” para interactuar con el niño</p>
<p>2. <i>Actividades del niño</i> a) Conductas procuradoras de contacto corporal — Reflejos: prensor, de Moro, de búsqueda, de succión, sonrisa, llanto — Tendencia al contacto y al abrazo b) Preferencia sensorial por estímulos sociales — Conducta visual — Conducta auditiva c) Sistemas de señales de comunicación social — Gestos — Llanto — Sonrisa</p>	<p>2. <i>Actividades de la madre</i> a) Tendencia al contacto corporal con el niño: caricias, abrazos, mecimientos etc. b) Conducta “especial” de la madre. — Visual — Sonora c) Sistemas de comunicación “especiales” — Gestuales — Verbales</p>

La sólida “soldadura” de los comportamientos de adhesión y aproximación entre bebé y madre tendría lugar hacia el sexto mes. Durante las doce primeras semanas hay emisión de señales sin discriminación de persona. Posteriormente empiezan a distinguirse varias personas, y del sexto mes a los tres años se produce una constante aproximación a la madre y una actitud de rechazo frente a los extraños. A continuación se forma una relación de objetivo corregido. Pero todo esto lo veremos más detenidamente en un tema más adelante, cuando hablemos del desarrollo emocional del niño (Fernández Lópiz, 2000).

9.2.4. El legado de Arnold Gesell

Arnold Gesell (1880-1961) es uno de los psicólogos infantiles que más renombre alcanzó a partir de sus estudios normativos sobre el desarrollo del niño. Alabado por unos y criticado por otros, a Gesell (1946) le cupo el mérito de haberse mantenido en una posición innatista y maduracionista, a pesar de la dura prevalencia que en su época tuvo la psicología conductista norteamericana.

Para Gesell, heredero del funcionalismo de Stanley Hall, el desarrollo de la conducta se ve afectado principalmente por procesos internos madurativos. La maduración se convierte así en el mecanismo interno por medio del cual se va consiguiendo el progreso en áreas como la conducta adaptativa, la conducta social, la conducta motriz o la conducta verbal. Los estudios y escritos de Gesell y sus colaboradores afirman que los cambios que se observan en el desarrollo son debidos a la inherente predisposición del organismo para evolucionar, y por el desarrollo espontáneo de los sistemas neuronal, muscular y hormonal del organismo infantil, que es el que determina las conductas motrices y psicológicas. Como dicen Gesell et al. (1974, 17—18): “el niño nunca está preparado hasta que su sistema nervioso lo está [...] con frecuencia olvidamos que el sistema nervioso del niño habla por la edad de su maduración”. Para este autor, el crecimiento de la mente está inseparablemente unido y profundamente limitado por el crecimiento del sistema nervioso y por el transcurso del tiempo, de tal manera que el niño estará normalmente listo para hacer lo que le corresponde a su edad, cuando sus sistemas nervioso, muscular y hormonal estén dispuestos para tal menester.

La obra de Gesell se centra en el interés por elaborar etapas universales en el desarrollo del niño, etapas norma, por la búsqueda del niño universal y, aun cuando siempre se muestra cauteloso con las patrones de edad, todas sus investigaciones reflejan que el desarrollo procede de forma secuencial, ordenada, invariable e inevitable. Aun así, Gesell le concede una cierta importancia al ambiente, cuya influencia radica, según él, “*en sostener, modular y transformar las progresiones del desarrollo, pero sin generarlas*”. Dicho potencial depende de los factores genéticos y la subsiguiente maduración biológica, que es lo que delimita de forma precisa la maduración del sujeto según su conocido “*Principio de Direccionalidad*”, que dice que el comportamiento infantil está esencialmente dirigido por los aspectos biológicos y madurativos. El ambiente debe, pues, facilitar y proveer el soporte suficiente, para que se hagan efectivas las potencialidades que la “naturaleza” proporciona.

Gesell hizo uso de las últimas tecnologías disponibles en sus investigaciones, utilizando los últimos avances en vídeo y fotografía. También hizo uso de espejos unidireccionales para la observación del comportamiento infantil, e incluso desarrolló la llamada Cámara de Observación, conocida en los medios científicos como Cámara de Gesell, la cual consiste en dos habitaciones con una pared divisoria en la que un espejo unidireccional de gran tamaño permite ver lo que ocurre en una de ellas desde la otra, pero no al revés. De esta forma, el comportamiento de los niños podía ser observado sin ejercer ninguna influencia derivada del propio efecto de la observación (efecto de reactividad).

9.2.5. La Sociobiología

La Sociobiología es una síntesis entre la biología y la sociología. La idea central de este núcleo de conocimientos es la de que los aspectos de la cultura y del comportamiento

humano (al igual que el comportamiento de los animales) están codificados genéticamente, y se han conformado según los principios de la selección natural. Se trata de una propuesta que, más allá del determinismo genético, supone que la herencia no sólo controla el comportamiento individual sino, asimismo, el contenido específico de la organización social humana.

9.3. Enfoques de interacción moderada

El tercer gran grupo de teorías desde la *Perspectiva individualista* son los llamados enfoques de interacción moderada. Estos enfoques entienden que el desarrollo se produce dentro de un encuadre de interacción sujeto-ambiente, si bien es preciso decir que se subraya más la importancia del sujeto que la del medio. Por eso hablamos de “*interacción moderada*”, para distinguirlos de los *enfoques de la interacción propiamente dicha* o *Enfoques sociales* en los que entre el sujeto y el entorno hay una relación de paridad indisoluble. Pues bien, entre éstos enfoques de *interacción moderada* recogemos dos grandes teorías con la característica que decimos, si bien son sustancialmente diferentes: el enfoque de Piaget y seguidores, y la teoría psicoanalítica de Freud y sus continuadores.

9.3.1. Enfoques de interacción moderada I. El cognitivism de Piaget

Las aportaciones teóricas de Jean Piaget (1896-1980) sobre el desarrollo cognitivo son, sin lugar a dudas, las que más han contribuido a la consolidación de la Psicología del Desarrollo como disciplina científica, sobre todo en relación al estudio de la esfera cognitiva. En general, sus ideas acerca de cómo se construye el desarrollo intelectual constituyen una de las grandes aportaciones al pensamiento y a la cultura del siglo XX: es la llamada Escuela de Ginebra.

Piaget es inicialmente biólogo, posteriormente se interesa por la Teoría del conocimiento o Epistemología y todo esto le lleva a la psicología infantil a fin de estudiar el proceso de conocimiento en el niño o, dicho en palabras piagetianas, en cómo el niño construye la realidad y su propia inteligencia. La obra de Piaget, pues, se inicia en un proceso personal de búsqueda de respuestas sobre el conocimiento (la epistemología): qué es, cómo se organiza, y cómo evoluciona.

Piaget fue verdaderamente un individuo extraordinario. A la edad de 10 años, publicó su primer artículo científico sobre el comportamiento de un gorrión albino poco común. Su interés temprano por las maneras en que los animales se adaptan a sus ambientes, le llevó con el tiempo a hacer un doctorado en zoología, que acabó en 1918. El segundo gran interés de Piaget fue, como hemos dicho, la *epistemología* (la rama de la

filosofía que se ocupa de los orígenes del conocimiento), y siempre buscó poder integrar estos dos intereses. Como pensaba que en la psicología estaba la respuesta, Piaget viajó a París, donde aceptó un puesto en los laboratorios de Alfred Binet, trabajando en la primera prueba estandarizada de inteligencia. Sus experiencias en este puesto tendrían una influencia profunda en su carrera. En el enfoque de los tests para estudiar la capacidad mental, se hace una estimación de la inteligencia de la persona, basada en la cantidad y los tipos de preguntas que se contestan correctamente. Sin embargo, Piaget pronto descubrió que estaba más interesado en las respuestas *incorrectas* que en las respuestas correctas de los niños. Primero, observó que los niños con una edad aproximada producían los mismos tipos de respuestas falsas. ¿Pero por qué? Cuando siguió preguntando a los niños acerca de sus ideas erróneas, utilizando el método clínico que había aprendido anteriormente cuando estuvo trabajando en una clínica psiquiátrica, empezó a darse cuenta de que los niños pequeños no es que sean menos inteligentes que los niños mayores. Lo que ocurre es que sus procesos de pensamiento son completamente diferentes. Entonces, Piaget dispuso de su propio laboratorio y pasó 60 años trazando el curso del desarrollo intelectual e intentando determinar cómo progresan los niños desde un modo (o estadio) de pensamiento a otro (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 4).

9.3.1.1. El punto de vista de Piaget acerca de la inteligencia y el desarrollo intelectual

Influido por sus conocimientos de biología, Piaget (1965) definió la inteligencia como un proceso vital básico que ayuda al organismo a adaptarse a su entorno. Para Piaget, adaptarse quiere decir que el organismo puede hacer frente a las demandas de su situación inmediata. Por ejemplo, un bebé con hambre, que coge un biberón y se lo lleva a su boca, se está comportando de modo adaptativo, igual que el adolescente que logra interpretar un mapa de carreteras cuando está viajando, o que logra cambiar una rueda cuando es preciso hacerlo. Al ir madurando los niños, van adquiriendo “estructuras cognitivas” cada vez más complejas, que les ayudan a adaptarse a su entorno. Veamos algunos conceptos básicos al respecto.

9.3.1.1.1. Los esquemas

Un *esquema* es un patrón organizado de acción o pensamiento que se utiliza para poder enfrentarse a algún aspecto de experiencia, o para poder explicarlo. Los primeros esquemas como coger, chupar, etc., son esquemas motores. Con el tiempo, esas pautas de conducta serán cada vez más complejas y en torno al año y medio devendrán simbólicas, aunque aún carezcan de la lógica adulta. Por ejemplo, muchos niños de 3 años insistirán en que el sol está vivo porque sale por la mañana y se pone por la noche, o sea, porque se mueve. Estos niños están operando a partir de un esquema cognitivo sencillo: la idea de que las cosas que se mueven están vivas.

Como decimos, los primeros esquemas formados en la primera infancia, son hábitos motrices simples, tales como chupar, alcanzar, agarrar y levantar, que resultan verdaderamente adaptativos. Éstos, a su vez se van coordinando. Por ejemplo, un bebé curioso que combina las respuestas de extender un brazo (alcanzar) y agarrar con la mano, es de repente capaz de satisfacer su curiosidad explorando casi cualquier objeto interesante que no esté a una distancia superior a la longitud de su brazo. Siendo como son tan sencillos estos esquemas de conducta, permiten a los bebés manipular juguetes, manipular el teclado del teléfono, abrir armarios y controlar su entorno de estas maneras. Más tarde, los bebés son capaces de representar mentalmente sus experiencias, dar forma de imágenes visuales en los esquemas simbólicos. Y poco después de entrar en primaria, los esquemas de los niños se hacen *operacionales*, adoptando la forma de actividades mentales o “acciones de la cabeza” (por ejemplo, la adición o la sustracción cognitivas) que les permiten manipular información mentalmente y pensar lógicamente en los asuntos y problemas que se encuentran en la vida diaria y concretamente, en la escuela. A cualquier edad, los niños confían en sus estructuras cognitivas existentes para entender el mundo que les rodea. Como resultado, los niños pequeños y los mayores, que “construyen” muchos tipos diferentes de esquemas, cada cual los suyos, a menudo interpretarán y responderán a los mismos objetos y sucesos de maneras muy distintas.

9.3.1.1.2. El desarrollo de los esquemas y el crecimiento intelectual según Piaget

Nos preguntamos en este apartado cómo desarrollan los niños esquemas más complejos y crecen intelectualmente. Piaget sostenía que los bebés no tienen conocimientos o ideas innatos acerca de la realidad, como pretendían algunos psicólogos innatistas a los que ya nos hemos referido. A los niños tampoco los adultos les dan la información servida ni les enseñan cómo pensar. Por el contrario, Piaget veía a los niños como *constructivistas* que crean activamente nuevas comprensiones del mundo basadas en sus propias experiencias. La razón está en que los niños son exploradores curiosos y activos. Los niños miran lo que pasa en su entorno; experimentan con los objetos con los que se encuentran; hacen conexiones o asociaciones entre sucesos; y se sienten confusos cuando su comprensión actual (o esquemas) falla a la hora de explicar lo que han experimentado.

Según Piaget, los niños son capaces de construir nuevos esquemas, porque han heredado dos *funciones intelectuales*, que él denomina *organización y adaptación* (y que más adelante estudiaremos más detenidamente). *Organización* es el proceso por el cual los niños combinan los esquemas que ya tienen y forman nuevas estructuras intelectuales más complejas. Por ejemplo, un niño que aprende a hablar puede creer en principio que todo lo que vuela es un “pajarito”. A medida que va descubriendo poco a poco que muchas cosas que no son pájaros también pueden volar, él puede organizar este conocimiento en nuevas y más complejas estructuras jerárquicas según las cuales la cualidad de volar puede atribuirse también a las cometas, los aviones o a personajes de ficción como Supermán. Según Piaget, esta función llamada *organización* es innata y automática: los niños están constantemente organizando sus esquemas disponibles en sistemas o estructuras de orden superior.

La meta de la *organización* es avanzar en el proceso de *adaptación*. Como implica su nombre, la *adaptación* es el proceso de ajustarse a las demandas del entorno. Según Piaget, la *adaptación* ocurre mediante dos actividades complementarias: *asimilación* y *acomodación*.

Para ilustrar la función adaptativa volvamos al niño de 3 años que cree que el sol está vivo. Seguramente esta idea no es algo que el niño aprenda de un adulto. Parece que el niño ha construido esta idea a partir de sus propias experiencias en la realidad. Después de todo, muchas cosas que se mueven, están vivas. Mientras el niño se aferre a su comprensión, puede considerar cualquier objeto nuevo que se mueve como vivo; es decir, las nuevas experiencias se interpretarán en términos de sus estructuras cognitivas actuales, un proceso que Piaget llamó *asimilación*. Al final, sin embargo, este niño encontrará objetos que se mueven, que casi seguro no pueden estar vivos, como un avión de papel que no era nada más que una hoja de un periódico, antes de que lo hiciera papá, o un juguete de cuerda, que invariablemente deja de moverse, a menos que se le dé cuerda otra vez. En esta situación hay contradicciones (o lo que Piaget denominó *desequilibrios*) entre la comprensión infantil y los hechos que se quieren comprender, hasta que al niño le resulta claro que es preciso revisar su esquema “objetos-que-se-mueven-están-vivos”. Estas experiencias facilitarán que se *acomode*, esto es, que modifique sus esquemas existentes de modo que proporcionen una explicación mejor de los sucesos que ha visto (concluyendo quizá que sólo las cosas que se mueven por su propia fuerza están vivas).

Y así sigue siendo durante toda la vida. Piaget cree que dependemos continuamente de los procesos complementarios de *asimilación* y *acomodación* para adaptarnos a nuestros entornos. Inicialmente, intentamos entender nuevas experiencias o resolver problemas utilizando nuestras estructuras cognitivas previas o existentes (*asimilación*). Pero muchas veces los esquemas que tenemos resultan inadecuados para estas tareas, lo que nos obliga a revisarlos (mediante *acomodación*) e integrarlos en otros esquemas relevantes (*organización*) para que “cuadren” mejor con la realidad. La maduración biológica también juega un papel importante: a medida que el cerebro y el sistema nervioso maduran, los niños llegan a ser capaces de actividades cognitivas cada vez más complejas que les ayudan a construir una comprensión mejor de lo que han experimentado. Al final, los niños curiosos y activos, que siempre están formando nuevos esquemas y reorganizando este conocimiento, habrán progresado lo bastante para pensar acerca de asuntos antiguos de una manera completamente nueva; es decir, pasan de un estadio de desarrollo cognitivo al siguiente estadio superior.

En resumen: lo que ocurre es que el niño, en su interacción con los objetos y las personas que lo rodean, modifica ese entorno y lo incorpora, y al mismo tiempo él se modifica, y este proceso se explica según las funciones de la *organización* y la *adaptación* que incluye la *asimilación* y la *acomodación*: la adaptación (biológica o mental) va a consistir precisamente en un proceso de búsqueda progresiva y de equilibrio entre esos dos mecanismos.

9.3.1.1.3. Los cuatro estadios del desarrollo cognitivo

Piaget propuso cuatro grandes períodos (o estadios) de desarrollo cognitivo: *el estadio sensoriomotor* (0-2 años), *el estadio preoperatorio* (2 a 7 años); el estadio de las *operaciones concretas* (7 a 11 ó 12 años), y el estadio de las *operaciones formales* (desde los 11/12 años en adelante). Estos estadios forman lo que Piaget llamó una secuencia de desarrollo invariante, esto es, todos los niños progresan a través de estos estadios exactamente en el orden mencionado, claro está, siempre que las circunstancias externas y educativas favorezcan esta evolución. Pero si todo es normal en el niño en el plano familiar, social y educativo no es posible saltarse estadios porque cada estadio sucesivo se construye sobre el estadio anterior y representa una manera más compleja de pensar. Cada uno de estos estadios, sigue un hilo madurativo y de construcción de la realidad hacia mayores grados de abstracción y racionalismo y se caracterizan por una estructura definida en términos algebraicos o lógicos. El resumen (que más adelante ampliaremos) sería así:

(1) *Período sensorio motor* (0-2 años): donde no hay aún ni operaciones propiamente dichas, ni lógica, pero en el que las acciones se organizan ya según ciertas estructuras que anuncian o preparan la reversibilidad y la constitución de invariantes.

(2) *Período preoperatorio* (2-7 años): con distintas formas de función simbólica (lenguaje, juego simbólico, imitación diferida, imágenes mentales, dibujo simbólico, etc.) consistentes en gran parte en una integración progresiva de las acciones.

(3) *Pensamiento de las operaciones concretas* (7-11 años): constitución de una lógica concreta todavía ligada a la acción sobre los objetos y a su efectiva manipulación (sobre objetos visibles y tangibles), pero apenas mentalizada, o sea, sin apenas razonamiento abstracto y/o mental.

(4) *Operaciones formales* (11-12 años en adelante): consecución de una lógica proposicional, resolución de problemas, comprobación de hipótesis, racionalidad y sistematicidad de pensamiento.

9.3.1.2. Contribuciones y críticas a la teoría de Piaget

Piaget, al principio de su obra no era bien considerado porque sostenía que las pruebas de inteligencia medían solamente lo que los niños saben y no nos dicen nada sobre el aspecto más importante de la inteligencia: lo que piensan los niños. Además, Piaget se atrevió a estudiar un concepto que no era observable por ser mentalista, la inteligencia, y este extremo fue duramente criticado por el conductismo imperante: en la década de los cincuenta sobre todo, la “cognición” había caído en desgracia entre los psicólogos de tradición conductista, como ya hemos visto.

Cuando llegaron los años sesenta, los tiempos habían cambiado claramente. La teoría y las primeras investigaciones de Piaget no sólo habían legitimado el estudio del pensamiento

de los niños, sino que además su obra ligaba el desarrollo moral con el desarrollo cognitivo, lo cual contribuyó enormemente en toda un área nueva de investigación del desarrollo: el estudio de la cognición social. De hecho, teóricos sociocognitivos recientes como Lawrence Kohlberg (a quien estudiaremos más adelante) o Robert Selman han encontrado que la misma mente que gradualmente construye una comprensión cada vez más sofisticada del mundo físico, también llega a formar con la edad ideas más complejas acerca de las diferencias entre los géneros, los valores morales, la importancia de las emociones humanas, el significado y las obligaciones de la amistad, y muchos otros aspectos de la vida social y de relación que más adelante estudiaremos. El desarrollo de la cognición social iniciado por Piaget dio, pues, pie a la investigación de las habilidades socio-cognitivas del niño y de diferentes aspectos del desarrollo social y de la personalidad en el mismo.

La teoría de Piaget también ha tenido un impacto grande en la educación. Por ejemplo, programas educativos populares basados en el *descubrimiento* parten de la premisa de que los niños pequeños no piensan como los adultos y aprenderán mejor teniendo experiencias educativas “prácticas” con aspectos familiares de su entorno. Así que un profesor de educación infantil en un aula piagetiana, podría introducir el difícil concepto del número presentando a sus alumnos cantidades diferentes de objetos para amontonarlos, colorearlos u ordenarlos. Es de suponer que se transmiten mejor nuevos conceptos como el número con métodos en los cuales los niños activos y curiosos pueden aplicar sus esquemas existentes y hacer los “descubrimientos” críticos por sí mismos.

Aunque Piaget claramente es un gigante entre los científicos de la conducta, cuyo trabajo ha dejado huellas profundas y duraderas en nuestro pensamiento acerca del desarrollo humano, muchas de sus ideas se han puesto en duda actualmente. De entre estas críticas queremos destacar las siguientes:

Sobre la entrevista clínica. Se dice que la confianza de Piaget en el tipo de entrevista clínica subestima en muchos casos las competencias mentales y la comprensión social de los niños, bien porque los niños fueran incapaces de articular lo que en realidad sabían, o porque no estén motivados para esforzarse en los tipos de problemas que Piaget les presentaba.

Instrucción 'versus' descubrimiento. Otros críticos han observado que el rendimiento en los problemas que Piaget planteaba a los niños puede mejorarse bastante con la ayuda de programas de entrenamiento e instrucción, un resultado que parece poner en duda el supuesto piagetiano de que el aprendizaje por descubrimiento, y no la instrucción directa, sea necesariamente la mejor manera de promover el desarrollo intelectual.

Crítica al problema de las etapas o estadios de parte de Vygotski. También se ha puesto en duda en los ámbitos de la teoría y de la investigación, la noción piagetiana de que el desarrollo cognitivo procede a través de una secuencia de etapas o estadios universal e invariable. En su *teoría sociocultural* que más adelante vamos a ver, el pensador ruso del

desarrollo Lev Vygotski, se centraba en cómo la *cultura* -las creencias, valores, tradiciones y habilidades de un grupo social- se transmite de generación en generación. Vygotski puso en duda la creencia de que los niños eran exploradores independientes que realizan descubrimientos cruciales por sí mismos. En cambio, él veía el desarrollo cognitivo como una *actividad socialmente mediada*, en la cual los niños adquieren gradualmente nuevas maneras de pensar y comportarse a través de diálogos cooperativos con otros miembros de la sociedad con más conocimientos (padres, educadores, etc.). Vygotski rechazó también la noción de que todos los niños progresan a través de las mismas etapas del desarrollo cognitivo. ¿Por qué? Porque las nuevas habilidades que los niños dominan a través de sus interacciones con sus compañeros más competentes son a menudo específicas de su cultura, y no de estructuras cognitivas universales. Así que desde la perspectiva de Vygotski (que analizamos más adelante), Piaget ignora en gran parte las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo humano.

Crítica al problema de los estadios: el asunto de la inconsistencia de tareas. Podríamos preguntarnos si funciona el desarrollo cognitivo por estadios tal y como propone Piaget. En la teoría de Piaget, cada nueva etapa del desarrollo cognitivo está descrita como un modo coherente de acciones o pensamiento, que se puede aplicar a una amplia serie de problemas y tareas diversas que todos los niños de esa etapa podrían realizar. Sin embargo, a veces ocurre que hay poca “*consistencia*” entre las actuaciones de un niño en tareas diferentes que presumiblemente miden las capacidades que definen un estadio dado. Por ejemplo, puede ocurrir que transcurran meses o incluso más de un año antes de que un niño de la etapa de las *operaciones concretas*, de siete años, que ya puede ordenar por series determinados objetos (por colores, por formas, etc.), sea capaz de pasar a otros problemas operacionales concretos como la conservación de líquidos o del volumen, es decir, darse cuenta de la reversibilidad, de manera que un líquido que pasa ante sus ojos de un recipiente ancho a otro estrecho, el niño piense que en el estrecho hay más cantidad porque sube más el nivel del líquido. Estas inconsistencias han llevado a algunos estudiosos del desarrollo a concluir que el desarrollo cognitivo “*funciona menos por estadios*” de lo que había supuesto Piaget.

Por último, incluso a los teóricos contemporáneos que piensan que el desarrollo cognitivo funciona por estadios les molesta de todos modos la explicación de Piaget sobre cómo los niños pasan de un estadio intelectual al siguiente. Recuérdese lo que dice Piaget: la maduración biológica, en conjunto con la interacción constante entre las funciones intelectuales de la organización, la asimilación y la acomodación (adaptación), permite a los niños construir esquemas cada vez más complejos. Y comprobarán sus experiencias de forma completamente nueva cuando pasan de un estadio al siguiente estadio intelectual. Puede ocurrir que a algunos esta explicación del desarrollo cognitivo les resulte un tanto imprecisa ¿Qué cambios madurativos son necesarios para que los niños puedan progresar del intelecto sensoriomotor al preoperacional, o de las operaciones concretas a las operaciones formales? ¿Qué tipos de experiencias debe tener un niño antes de que construya símbolos mentales, utilice operaciones cognitivas, empiece a operar

acerca de ideas y a pensar acerca de situaciones hipotéticas? Algunos autores entienden que Piaget no es muy explícito sobre estos u otros mecanismos que podrían permitir al niño pasar a un estadio superior de razonamiento. Por consiguiente, hay investigadores que ven su teoría como una *descripción* elaborada del desarrollo cognitivo que tiene un poder limitado de explicación, o sea, que no expone claramente las causas del mismo.

Pero a pesar de estas críticas, casi nadie pondría en duda la capital importancia aún hoy de la teoría de Piaget. Por ejemplo, la noción de Piaget de que el desarrollo social y de la personalidad depende, en parte, del desarrollo cognitivo. Y la razón es sencilla: los estudiosos del desarrollo social de las últimas décadas han encontrado -una y otra vez- que muchos progresos sociales y emocionales importantes ocurren más o menos al mismo tiempo que los niños alcanzan notables metas cognitivas al modo en que lo expuso Piaget. Así que aunque la teoría de Piaget tiene sus críticas, sigue proporcionando un marco de valor imprescindible para comprender los cambios que ocurren en muchos aspectos del desarrollo. Es verdaderamente un “clásico” en el campo de la psicología evolutiva que es preciso conocer y entender.

9.3.1.3. Nuevas líneas de investigación sobre la teoría de Piaget: posiciones post-piagetianas

La teoría piagetiana no ha dejado nunca de ser una fuente de análisis de nuevas hipótesis y replanteamientos. Estos apartados se exponen a continuación a fin de que se conozca esta realidad de cómo Piaget ha seguido dando sus frutos en la actual Psicología del Desarrollo.

Las tres problemáticas que de forma principal se han abordado contemporáneamente han sido:

- El paso del interés por el análisis estructural del conocimiento, al estudio de los mecanismos funcionales que están en la base del desarrollo, así como a la forma en que un sujeto aplica o actualiza sus conocimientos en una situación particular.
- El interés por el papel que juega el objeto y la situación experimental en la resolución de una tarea. Ambas cuestiones plantean el asunto de las relaciones entre acción y representación.
- La importancia de nuevas formas de conocimiento en las edades posteriores (adultez y vejez).

Destacamos en los siguientes apartados las posiciones postpiagetianas de Pascual-Leone y R. Case, que han tratado de elaborar una representación funcional precisa de la actuación de los sujetos ante las tareas piagetianas, así como de encontrar la relación existente entre los avances evolutivos en la aptitud para procesar información y el desarrollo operatorio, con relación a los aspectos maduracionales en la amplitud de la memoria a

corto plazo y las diferentes formas en las estrategias de memoria. E igualmente referimos los avances sobre el llamado pensamiento post-formal, propio de las edades posteriores.

9.3.1.3.1. La teoría de Pascual-Leone

Hay en la obra de Pascual-Leone un intento por conjugar el constructivismo piagetiano y el análisis de la evolución del procesamiento de la información, con una concepción dialéctica centrada en la utilización de los recursos atencionales y las diferencias individuales en el estilo cognitivo de los sujetos (“dependencia-independencia de campo”).

Esta teoría se basa en tres nociones fundamentales: i) La noción de esquema, como unidad de información que va ampliando nuestro conocimiento. ii) La noción de campo de activación, que hace referencia al conjunto de esquemas que posee un sujeto y que son activados por la situación. iii) Los activadores de esquemas, que pueden ser: a) de naturaleza afectiva; b) los que explican el aprendizaje y la modificación de esquemas; c) los estilos cognitivos de los sujetos; d) el almacén a corto plazo.

Para Pascual-Leone, el desarrollo está determinado por un proceso de cambio cuantitativo mental de los sujetos. El autor da gran importancia a la atención en la ejecución de las tareas piagetianas, subraya también cómo estas tareas pueden tener una estructura “engañosa” que exige la consideración del estilo dependencia-independencia de campo del sujeto, e igualmente da importancia al aprendizaje en el éxito frente a estas tareas.

9.3.1.3.2. La teoría de R. Case

La posición Case tiene su origen en la teoría de Pascual-Leone. A diferencia de Piaget, para Case los estadios y subestadios no se conceptualizan como estructuras lógicas, sino como una serie de “estructuras de control ejecutivo”, vinculadas con los procedimientos del procesamiento de la información. Distingue, en cada una de las estructuras ejecutivas, tres elementos: la representación del problema, los objetivos a conseguir y las estrategias a desplegar.

9.3.1.3.3. Pensamiento post-formal: las edades posteriores

Actualmente se reconocen las deficiencias de la teoría piagetiana para explicar el pensamiento en edades posteriores a la adolescencia. En los últimos años ha aparecido una línea de investigación tendente a demostrar nuevas etapas que han dado en llamarse formas de pensamiento “post-formales”, o sea, que van más allá de la última etapa propuesta por Piaget o etapa de las *operaciones formales* (Fernández Lópiz, 2002: 103-104). Algunos de estos estilos o formas de pensamiento más propios de las personas de mediana edad o edad avanzada son:

9.3.1.3.3.1. La etapa del descubrimiento de problemas

Para Patricia Arlin tras la etapa de las operaciones formales de Piaget (de resolución de problemas) tendría lugar, durante la madurez o la senectud una nueva etapa de

localización y descubrimiento de problemas caracterizada por la creatividad en relación a la obtención de respuestas, capacidad para hallar problemas nuevos, para reformular los problemas, para preguntarse sobre problemas mal definidos, para abrirse al cambio intelectual, el gusto por el saber o el interés por los aspectos sustanciales del conocimiento.

9.3.1.3.3.2. Pensamiento relativista

Para Sinnot el pensamiento relativista (“relativismo”) constituiría un estadio más avanzado que el de las operaciones formales, más propio de la adultez y la madurez. El pensamiento relativista estaría formado por un grupo de habilidades para procesar la información, que implica un elemento de subjetividad y autorreferencia. Uno de los modelos sobre pensamiento relativista más ampliamente utilizado ha sido el modelo de “juicio reflexivo”, por el cual un individuo debe dar solución a un dilema cuyas contradicciones deben resolverse de forma justificada. Se comprobó que el juicio reflexivo aumenta con la edad.

9.3.1.3.3.3. Pensamiento dialéctico

Riegel propuso un modelo de pensamiento post-formal basándose en una reinterpretación de la teoría de Piaget desde el punto de vista dialéctico, y propuso el llamado período de las “operaciones dialécticas” como eslabón último del desarrollo cognitivo. Riegel enfatiza el carácter conflictual entre una idea (tesis) y su contraria (antítesis), siendo que la resolución de dicho conflicto es siempre temporal, debido al continuo cambio entre los factores interactuantes del problema. O sea, en las etapas posteriores los individuos tienen más facilidad para operar con la contradicción y el cambio. Esta modalidad de pensamiento mostraría la maestría de algunos mayores para confrontar contrarios, donde todo sistema de pensamiento tiene acomodo y encuentra un espacio de armonización con su contrario; en tal sentido, estos mayores serían los reyes de la paradoja.

9.3.1.3.3.4. La Sabiduría

Diferentes teóricos del Ciclo Vital (perspectiva a la que luego nos referiremos) conciben la sabiduría como un sistema de conocimiento experto en la pragmática de la vida. Según Baltes y Smith (1994), la sabiduría habría que considerarla como una manera de actuación intelectual cumbre, propia de las personas mayores y caracterizadas por “un buen juicio y capacidad de consejo sobre las cosas importantes pero inciertas de la vida”. Son cualidades principales de la sabiduría el rico conocimiento de los asuntos de la vida; gran capacidad de análisis para planificar y tomar decisiones; capacidad para contextualizar los problemas de la vida; relativismo o la certeza de que hay interpretaciones y soluciones diferentes a los problemas de la existencia; incertidumbre o conocimiento acerca de la imprevisibilidad e indeterminación de la vida. Otras investigaciones y estudios abundan en características de la sabiduría como: la sagacidad, la juiciosidad, la perspicacia, el buen hu-

mor, la bondad, etc. Evidentemente no todas las personas alcanzan esta forma “cumbre” de conocimiento humano (Fernández Lópiz, 2012: 73-84).

9.3.2. Enfoques de interacción moderada II. La aportación psicoanalítica

Con la posible excepción del evolucionista Charles Darwin o la misma teoría marxista, es difícil pensar en un científico que haya tenido mayor impacto y relevancia en el pensamiento occidental que Sigmund Freud, el médico vienés que vivió de 1856 a 1939. Este pensador revolucionario puso en cuestión las opiniones dominantes acerca de la naturaleza humana, al proponer que somos dirigidos por motivos y conflictos de los cuales somos en gran parte inconscientes y que nuestra personalidad está formada en gran medida por experiencias tempranas en la vida.

En este apartado examinaremos la fascinante teoría psicosexual de Freud del desarrollo humano, y luego compararemos la teoría de Freud con la de otros seguidores, tal fue el caso del conocido Erik Erikson (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 5).

9.3.2.1. La teoría psicoanalítica de Freud

Un elemento crucial de la teoría psicoanalítica creada por Freud es la idea de que los seres humanos se guían por impulsos poderosos que deben ser satisfechos, impulsos en cierto modo reprobables, no deseables y que se oponen a la cultura y la educación. Freud consideraba al recién nacido como una especie de bomba hidráulica, una especie de “cafetera ebulliscente” cuya presión instintiva pugna por salir, una criatura inherentemente egoísta, que está implacablemente dirigida por dos tipos de instintos que en su teoría denominó *Eros* y *Thanatos*. *Eros*, o “instinto de vida”, promovería la supervivencia al dirigir actividades que sostienen la existencia como respirar, comer, el sexo y la satisfacción de todas las otras necesidades corporales. En contraste, *Thanatos* -el instinto de muerte- se considera una fuerza destructiva presente en los seres humanos y que se manifiesta en conductas como la agresión, la destrucción, las acciones violentas e incluso el masoquismo (hacerse daño a sí mismo).

Freud era un neurólogo que devino psicólogo y formuló su teoría del desarrollo humano a partir del análisis de las vivencias y aspectos de la vida que sus pacientes con trastornos emocionales le contaban en las sesiones de terapia. Por lo tanto, Freud no se dedicó en principio y salvo contadas ocasiones a la psicología infantil, sino que extrajo conclusiones de la infancia desde las vivencias de los adultos que trataba. A medida que trabajaba con ellos, intentando aliviar sus síntomas nerviosos y sus angustias, llegó a confiar en métodos como la hipnosis (sólo inicialmente) y posteriormente el método propiamente

psicoanalítico llamado de la “*libre asociación*” consistente en hablar de manera espontánea sobre los pensamientos e ideas tal y como van viniendo a la mente, incluyendo asociaciones sobre los sueños que se han tenido¹⁴. Este método conduce a los motivos inconscientes que los pacientes han reprimido (es decir expulsado de su conciencia) como origen de sus dolencias psíquicas. Al analizar estos motivos y los sucesos que habían causado la enfermedad (traumas, acontecimientos infantiles diversos, etc.), Freud elaboró una teoría compleja que podemos decir se apoya en tres pilares o puntos de vista fundamentales: (1) el *Punto de vista Dinámico*, uno de los puntales de su teoría según el cual se pone el acento en la noción de “*conflicto*”; (2) el *Punto de vista tópico* donde elabora dos mapas (tópicas) sobre el aparato psíquico; y (3) el *Punto de vista económico* donde analiza cómo y en qué forma se emplea la energía psíquica, los instintos o mejor, las *pulsiones* (la pulsión es la representante psíquica del instinto) ((Fernández Lópiz, 2000: 115-117).

9.3.2.1.1. Punto de vista Dinámico.

Según el *punto de vista dinámico*, el desarrollo humano es un proceso empujado por continuos conflictos, por fuerzas que se oponen. Una primera forma de conflicto es la que acontece entre el individuo y el medio externo: como criaturas biológicas tenemos instintos básicos sexuales y agresivos, que hay que atender; PERO la sociedad y la cultura dicta que estas tendencias son indeseables y hay que ponerles límites. Así pues, en origen, el conflicto en el niño opone sus deseos internos con el mundo exterior. Luego, el niño, al interiorizar –como ahora veremos- las normas sociales y morales, a base de la educación de los padres, hace que lo que fue un conflicto interno-externo, se convierta en un conflicto de tipo interno, *intrapsíquico*, entre lo que desea y lo que es social y moralmente aceptable. También hay otros conflictos internos que no son morales, como el conflicto que a veces se produce en el niño entre crecer, hacerse mayor y responsable o, por el contrario, continuar siendo un niño con todas las ventajas secundarias que eso supone de mimos, dependencia plácida, etc. Según Freud, la manera en que los padres y educadores manejen los impulsos sexuales y agresivos en los primeros años de la vida, la forma en que gestionen los conflictos infantiles juega un relevante papel en la formación de la personalidad y el carácter del niño.

9.3.2.1.2. Punto de vista Tópico.

Otro de los pilares de la teoría freudiana es el llamado *Punto de Vista Tópico* (o topográfico, a modo de mapa). Sigmund Freud formuló dos teorías sobre la constitución

14. Los sueños son importantes porque representan el esfuerzo en la mente de los individuos por entender e integrar aspectos dolorosos de la experiencia. En un sueño es posible ver, de manera muy gráfica, la lucha de la mente por recobrar el control de sí misma. Ese es el aspecto más interesante de los sueños desde el psicoanálisis, en mi opinión. En este sentido, los sueños son la vía directa al inconsciente en cuanto a su contenido (contenido que no resulta muy obvio por lo común). Pero sobre todo, los sueños son un proceso psíquico que intenta apropiarse de una parte dolorosa de la mente.

del *Aparato Psíquico*. La primera fue en el año 1900 y luego en 1923 formuló una nueva con mayor potencial de análisis, más amplia y enriquecida.

a) *Primera Tópica*. Las primeras concepciones sobre la neurosis, la teoría de los sueños etc., llevaron a Freud a la convicción de que en el psiquismo humano actuaban tres sistemas distintos:

- El *sistema inconsciente*, que se considera el habitáculo de los impulsos innatos, los sentimientos, los deseos, los recuerdos, las emociones reprimidas, etc., y se caracteriza porque, en general, sus elementos son inaccesibles a la conciencia y solo pueden acceder a ésta cuando se vencen las “resistencias” –por lo común morales- que cumplen la función de censor o filtro (“censuras”) ante contenidos o emociones indeseables que no se pueden asumir en el terreno de la conciencia. Justamente el proceso curativo se produce cuando se superan estas resistencias. Es un sistema en constante evolución y cargado de energía psíquica: nuestros instintos (pulsiones), que son de tanta importancia en nuestro comportamiento.
- El *sistema preconsciente*. Comprende los pensamientos y vivencias que en un momento dado no son conscientes, pero que pueden convertirse en tales, mediante un esfuerzo de atención. Así pues, entre el preconsciente y el consciente hay una censura pero de menor envergadura. Por lo tanto, aunque sus contenidos no se encuentran en el campo de la conciencia pueden estarlo en cualquier momento.
- El *sistema consciente*. Se trata de la parte del aparato psíquico más próxima al mundo exterior y se encuentra entre éste y la memoria. La conciencia debe ser considerada como un órgano sensorial situado en el límite de lo interno y lo externo y su función es fundamentalmente perceptiva, registra la información procedente del exterior y también la del interior.

Resumiendo: lo inconsciente sería como una gran cámara en la que se acumulan todas las tendencias psíquicas, hay otro gran salón que llamamos la conciencia, y entre ambos salones hay un centinela que permite o no el paso de lo inconsciente a lo consciente. Ese centinela es la censura. Las tendencias rechazadas por la censura son reprimidas y no pueden ingresar en la conciencia. Las censuras se relajan sobre todo cuando soñamos, por eso Freud dijo que los sueños son la *vía regia al inconsciente*. También los contenidos inconscientes afloran a través de los *lapsus* (pequeños errores que cometemos) o los síntomas neuróticos. Y hay otra instancia en el medio de ambos que es el preconsciente. Freud observa que hay pensamientos : que no son conscientes porque no están en el pensamiento constantemente, y que tampoco son inconscientes propiamente dichos, entonces se dice que son pensamientos y contenidos preconscientes.

b) *Segunda Tópica*. En 1923, a medida que avanza el psicoanálisis y viendo que esta forma de imaginar el aparato psíquico no llegaba a explicar todo lo nuevo que iba apareciendo, decide reformular sus conceptos. Por eso crea un nuevo soporte

teórico que si bien no anula el anterior, lo enriquece y lo modifica. Ahora para Freud el aparato psíquico se divide en tres instancias: el Ello, el Yo y el Superyo, que evolucionan y se integran gradualmente a lo largo del desarrollo psicosexual del niño, consistente en cinco etapas que luego veremos.

* *Ello*, es la instancia o estructura presente en el nacimiento. Es el reservorio de energía que contiene los instintos, las pulsiones de la personalidad: la energía tanto erótica o libidinosa como la energía destructiva o agresiva. Es una instancia con la cual nacemos y se rige por el denominado Principio del Placer o de “descarga de tensiones”, o sea, el Ello busca siempre satisfacer los instintos biológicos lo más inmediatamente posible y es por entero inconsciente. Su forma de funcionamiento psíquico es lo que se denomina *Proceso primario* que aspira a la descarga inmediata de excitación a través de una imagen alucinatoria del objeto que proporcionó satisfacción, de figuraciones, de representaciones de los objetos de deseo y que ignora las relaciones morales, de espacio, de tiempo, etc. Esta manera de funcionamiento psíquico es la primera modalidad de pensamiento, pero permanece activa en nosotros a lo largo de toda la vida en forma de sueños, fantasías, lapsus, etc. Si se piensa, los bebés parecen ser “todo Ello”. Cuando tienen hambre o están mojados, simplemente se inquietan y lloran hasta que sus necesidades estén satisfechas, y no se muestran en nada pacientes.

* *Yo*, es el componente racional, encargado de coordinar funciones psíquicas e impulsos internos, se encarga de recoger las percepciones, que ordena y coordina. Por otro lado es el encargado de reprimir a lo inconsciente los procesos psíquicos que no aprueba. El Yo se rige por el Principio de Realidad, actúa como mediador entre la persona y la realidad externa, percibe las necesidades del individuo y las cualidades y actitudes del ambiente. Valora e integra estas percepciones de manera que busca que las exigencias internas se puedan ajustar a los requerimientos de la realidad exterior. Esta forma de funcionamiento psíquico que cobra forma en el pensamiento racional y realista es lo que Freud denominó *Proceso Secundario*. El Yo es en parte consciente y en mayor proporción inconsciente y refleja las capacidades que surgen en el niño para percibir, aprender, recordar y razonar sobre la realidad física y social que le rodea. Su función es encontrar medios realistas de gratificar los instintos, como cuando un niño, en la edad de empezar a hablar y tiene hambre, es capaz de postergar su necesidad hasta que su mamá le hace la comida o está disponible para dispensarle el alimento. Entonces, por ejemplo, busca a su mamá y le dice: “galleta”. Por eso, a medida que los niños maduran van controlando mejor sus deseos irracionales y encuentran modos realistas de satisfacer sus necesidades. Da lugar, pues, a lo que se denominan *conductas de postergación y merodeo*.

* *Superyo*, es la instancia ética de la personalidad, es decir, las soluciones realistas a las necesidades no son siempre aceptables ni asumidas, como pronto descubre un niño de tres años con hambre y que es sorprendido comiendo galletas entre comidas. Así,

este componente del aparato psíquico, el Superyo, es la estructura donde radica la conciencia moral, tanto en forma de sentimiento de culpa por lo mal hecho, como en sensaciones de satisfacción personal por haber realizado una conducta laudatoria, buena o ideal (los ideales). Se desarrolla entre las edades de 3 y 6 años, cuando los niños *internalizan* (toman como propios) los valores morales y normas de sus padres, que los han educado en este sentido. Una vez que el Superyo aparece, los niños no necesitan un adulto para decirles si se han portado bien o mal; ahora son ellos mismos quienes juzgan sus propios comportamientos y se sentirán culpables o avergonzados por su conducta no ética, o, como decíamos antes, se pueden sentir orgullosos por haberse portado bien. Así que el Superyo es un censor interno, una instancia interna que marca el carácter ético, normativo, ideal e ideológico del individuo. El Superyo insiste en encontrar salidas moralmente aceptables para los impulsos indeseables del Ello y es en gran medida inconsciente.

Evidentemente, estos tres componentes del aparato psíquico no están completamente de acuerdo entre sí y los conflictos son inevitables. En la personalidad madura y sana, opera un equilibrio dinámico: el Ello comunica necesidades básicas, el Yo restringe al Ello impulsivo lo bastante para encontrar métodos realistas de satisfacer estas necesidades, y el Superyo decide si las estrategias de resolver problemas del Ello son moralmente aceptables. El Yo está, pues, “en el medio”, es el árbitro de la personalidad que se ve sometido a los dictados de “tres severos amos” –como señala Freud: El Ello (Principio de Placer), la Realidad y el Superyo (Principio Moral), lo cual hace que ante exigencias tan contradictorias el Yo fracase en ocasiones, dando lugar a desequilibrios psíquicos.

9.3.2.1.3. Punto de vista Económico

No querríamos terminar este apartado sin exponer el tercer punto sobre el que sustenta la teoría psicoanalítica, o sea, el *Punto de vista Económico*, que toma en consideración cómo se administra la energía psíquica derivada de las tendencias pulsionales del ello, energía que es invertida y repartida en los distintos sectores de la actividad mental y empleada en la realización de los fines instintivos, la satisfacción de las necesidades eróticas y agresivas esencialmente, la descarga de tensión en definitiva. Pero igualmente, parte de esta energía psíquica se invierte en operaciones defensivas contra la angustia que deriva de una satisfacción pulsional demasiado directa, es decir, se invierte en defensa o dicho técnicamente en los llamados mecanismos de defensa del Yo: represión, regresión, proyección, racionalización, sublimación, etc. Por ahora apuntamos este aspecto teórico, para que se conozca y así concluir que los tres puntos de vista sobre los que se sustenta toda la teoría de Freud son: el *Punto de vista Dinámico*, el *Punto de vista Tópico* y el *Punto de vista Económico*.

9.3.2.1.1. Etapas del desarrollo psicosexual según Freud

Freud le daba una preponderancia en la vida instintiva a la sexualidad, porque él descubrió que los trastornos mentales de sus pacientes giraban a menudo alrededor de los conflictos sexuales de la niñez que habían reprimido. Por eso planteó que los niños son

seres sexuados. Freud tenía un punto de vista acerca de la sexualidad muy amplio, incluyendo actividades como chuparse el dedo u orinar, que podríamos no considerar en absoluto eróticas. Freud creía que a medida que el instinto sexual maduraba, iba pasando de centrarse en una parte del cuerpo preferente a otra, y que cada cambio de fuente corporal principal llevaría a una nueva etapa del desarrollo psicosexual. A continuación describimos brevemente cada una de las cinco etapas del desarrollo psicosexual de Freud (más adelante, en el último tema desarrollaremos este extremo más extensamente).

Etapas del desarrollo psicosexual (Fernández Lópiz, 2000: 116)

Freud elaboró este sistema de etapas fundamentándose en la zona corporal erógena predominante en cada momento. No quiere decir esto que el resto del cuerpo no fuera sexuado en el niño, quiere decir que en cada etapa hay una prevalencia de alguna zona sobre las otras. Por ejemplo, en el bebé, la boca es la zona erótica por antonomasia (todo lo lleva a la boca, succiona, chupa, etc., lo que le produce gran placer) y por eso a la primera etapa se la denomina oral, y así sucesivamente. Veamos estas etapas.

- 1 - *Etapa oral* (0-1 año): El instinto sexual se centra en la zona oral y el placer está directamente vinculado a la alimentación (instinto de supervivencia), expresándose en actividades tales como la succión, masticar o morder. Estas actividades de alimentación son particularmente importantes. Por ejemplo: un bebé destetado demasiado rápido o demasiado abruptamente puede anhelar un contacto muy estrecho y hacerse excesivamente dependiente de su madre o posteriormente de su pareja, o comer y beber demasiado, o hablar mucho, etc.
- 2 - *Etapa anal* (1-3 años): El placer se desplaza a la región anal y a las actividades de retención-expulsión con relación al esfínter anal o uretral. El proceso de quitar los pañales es origen de conflictos entre los niños y su madre y su padre, que pretenden, al igual que los educadores, fomentar los hábitos higiénicos y de limpieza del niño. El clima emocional que crean éstos puede tener efectos duraderos. Por ejemplo, los niños castigados por no obedecer y acatar estos primeros aprendizajes para los hábitos de limpieza pueden convertirse en individuos impulsivos, desordenados o derrochadores, o al revés, excesivamente ordenados, limpios y obedientes.
- 3 - *Etapa fálica* (3-6 años): El placer deriva ahora de la estimulación de los genitales. Los niños y niñas, además de los tocamientos, etc., desarrollan un deseo incestuoso inconsciente hacia la figura parental del sexo opuesto denominado Complejo de Edipo, masculino o femenino (el Edipo en las niñas fue denominado Complejo de Electra por Jung). La ansiedad derivada de este conflicto hace que los niños interioricen las características del papel de género y las normas morales de su rival parental del mismo sexo. En esta etapa se instaura, pues, el Superyo.
- 4 - *Etapa de latencia* (6-11 años): Se reprimen las tendencias edípicas y el niño entra en la “latencia”, las necesidades sexuales son canalizadas a través del trabajo escolar y de los juegos de ejercicio físico. El Yo y el Superyo siguen desarrollándose a medida que el niño va logrando más capacidades de resolución de problemas en la escuela e interiorizando los valores de la sociedad.
- 5 - *Etapa Genital* (11 años en adelante): La pubertad vuelve a desencadenar un despertar de los impulsos sexuales. Los adolescentes tienen que aprender ahora cómo expresar estos impulsos

de una forma socialmente aceptable y la búsqueda de la propia identidad. Si el desarrollo ha sido sano, el instinto sexual se satisfará en un futuro más o menos inmediato por medio de la relación con una pareja y la crianza de los hijos.

El aspecto más controvertido de la teoría de Freud fue su descripción de la etapa fálica -un período durante el cual se supone que los niños de 3 a 6 años desarrollan una rivalidad hostil con su padre, y las niñas con su madre, que tendría origen en el propio deseo *incestuoso* de los niños hacia su madre y de las niñas hacia su padre. Esta situación se llama complejo de Edipo para los chicos y complejo de Electra para las chicas (según Jung). Freud creía que la angustia procedente de esos conflictos rivales iría aumentando en los niños hasta que ellos se sintieran impulsados a renunciar a sus deseos incestuosos y a identificarse con su rival parental. Este proceso de identificación sería el primer mecanismo por el cual los niños adquieren identidades “masculinas” o “femeninas” y una fuerte conciencia *internalizada* o Superyo. Freud creía que los padres deben “acompañar” a su hijo en cada etapa psicosexual de la manera menos traumática posible. Se pensaba que al permitir la gratificación de las necesidades sexuales, mucho o poco, provocaría en el niño/a alguna *fijación* con cualquier actividad que se estimulara o desalentara. Él niño podría entonces *anclarse* en esa actividad, es decir, mostrar un “desarrollo detenido” y retener algún aspecto de ello a lo largo de la vida. Por ejemplo, un bebé a quien se le castiga fuertemente por succionarse el pulgar contrariándosele, podría expresar su fijación oral a través de actividades sustitutas tales como: fumar desmedidamente o beber en exceso. Obsérvese la implicación de esto: Freud dice que las experiencias y conflictos infantiles tempranos pueden perseguirnos durante años e influir en nuestros intereses, actividades y personalidades adultas.

9.3.2.1.2. Contribuciones de la teoría de Freud y críticas

La pregunta sería si las ideas de Freud se corresponden con una disciplina científica. Si estamos impulsados por instintos sexuales y agresivos. O si los conflictos sexuales tienen un peso capital en el desarrollo. Por nuestra experiencia decimos que sí, que hay una gran porción de verdad y mucho interés en cuanto dijo Freud y en lo que añadieron sus seguidores contemporáneos que nosotros estudiaremos en el capítulo final del programa. Quizá la mayor contribución de Freud ha sido su concepto de *motivación inconsciente*. Cuando la psicología surgió a mediados del siglo XIX, los investigadores trataban de entender aspectos aislados de la experiencia *consciente* como procesos sensoriales e ilusiones perceptivas. Fue Freud el primero en darse cuenta de que estos científicos estaban estudiando solamente una pequeña porción del ser humano, la punta del iceberg cuando proclamó que una gran mayoría de la experiencia psíquica yace por debajo del nivel de conocimiento consciente. Freud destacó también la importancia de la experiencia temprana para el desarrollo posterior. Se sigue debatiendo hasta qué punto son críticas las experiencias tempranas, pero pocos estudiosos del desarrollo dudan hoy día el hecho de que las experiencias infantiles pueden tener efectos importantes y duraderos en el individuo. Finalmente, tenemos que agradecer a Freud que haya estudiado e

investigado el lado emocional del desarrollo humano: los afectos, amores, fobias, angustias y otras emociones poderosas que desempeñan un importante papel en nuestra vida. Lamentablemente, estos aspectos de la vida muchas veces han sido pasados por alto por los estudiosos del desarrollo, que han intentado centrarse en conductas meramente observables o en procesos de pensamiento puramente racional o intelectual.

En resumen, Freud fue realmente un gran pionero que se atrevió a navegar en aguas turbias y desconocidas que sus predecesores ni siquiera habían pensado explorar. En este proceso, él cambió nuestra visión de la humanidad y del desarrollo humano con un talante valiente que le enfrentó a amplios sectores de la psicología y del mundo científico en general.

9.3.2.2. La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson

A medida que las obras de Freud fueron más conocidas, fue atrayendo a muchos seguidores. Sin embargo, los alumnos de Freud no siempre estaban de acuerdo con el maestro, y con el tiempo empezaron a modificar algunas de sus ideas y se fueron convirtiendo en importantes teóricos. Algunos de estos autores, continuadores contemporáneos de Freud y otros más actuales los estudiaremos en el último tema del programa. Ahora, en este capítulo de las teorías nos ceñiremos a estudiar a uno de los autores más conocidos de estos psicoanalistas neo-freudianos: Erik Erikson (1902-1994).

Aunque Erikson aceptaba muchas de las ideas de Freud, difería de él en dos aspectos importantes. En primer lugar, Erikson subrayaba que los niños son exploradores activos, curiosos que intentan adaptarse a sus entornos, más que peones pasivos de impulsos biológicos que son moldeados por sus padres. Erikson ha sido etiquetado como un psicólogo del “Yo” porque él creía que en cada etapa de la vida, las personas tienen que hacer frente a realidades sociales (en la función del yo) para adaptarse con éxito y mostrar un patrón normal de desarrollo. Así que en la teoría de Erikson, el Yo es mucho más que un simple árbitro de las demandas opuestas del Ello y el Superyo.

Una segunda diferencia crucial entre Erikson y Freud es que Erikson hace menos hincapié en los impulsos sexuales y mucho más hincapié en las influencias culturales que Freud. Sin duda, el pensamiento de Erikson estaba determinado por sus propias y variadas experiencias. Erikson nació en Dinamarca, se crió en Alemania y pasó gran parte de su adolescencia recorriendo Europa. Después de formarse profesionalmente, Erikson fue a los Estados Unidos, donde estudió a universitarios, soldados, trabajadores por los derechos civiles en el Sur e indios americanos. Como había observado muchas semejanzas y diferencias en el desarrollo entre estos diversos grupos sociales, no es sorprendente que Erikson subrayara los aspectos sociales y culturales del desarrollo en su propia teoría psicosocial (Fernández Lópiz, 2000: 132-135).

9.3.2.2.1. Ocho crisis de vida

Erikson creía que los seres humanos se enfrentan a ocho grandes crisis o conflictos durante su vida. Cada conflicto emerge en un momento determinado, dictado por la maduración biológica y las demandas sociales que las personas en desarrollo experimentan en momentos concretos de la vida. En realidad hablamos de etapas por las que se transcurre a lo largo de la vida, y cada una de ellas confronta al individuo con una crisis de carácter psicosocial, que son crisis normativas, o sea, que son “norma”, que son universales, que les ocurren a todas las personas. Y cada una de ellas debe ser resuelta con éxito, a fin de preparar al individuo para que resuelva satisfactoriamente la siguiente etapa-crisis de la vida. Es de destacar que estas etapas de desarrollo no acaban en la adolescencia, como en el caso de Freud, sino que se extienden a lo largo de todo el arco de la existencia. Erikson creía que los problemas de los adolescentes y de los adultos jóvenes son muy diferentes de aquellos con los que se enfrentan los padres y madres que están criando niños, o los ancianos que puedan estar enfrentándose al espectro de la jubilación, el sentimiento de ser inútil y la muerte inminente. En este sentido de abarcar todo el ciclo de la vida, fue pionero en la Psicología del Desarrollo.

Exponemos a continuación la división, por etapas psicosociales, donde las cinco primeras corresponden genéricamente a la propuesta del desarrollo de la libido formulado por Freud. Erikson añade a éstas tres más: la juventud, la edad adulta y la vejez. Veamos estas *etapas del desarrollo en Erikson* (Fernández Lópiz, 2000: 132-135):

1. Confianza básica *versus* Desconfianza (0-18 meses). En esta etapa los bebés tienen que aprender a confiar en quienes cuidan de sus necesidades básicas. Si los cuidadores los rechazan o no son consistentes en el cuidado que les procuran, el niño puede ver el mundo como un lugar peligroso repleto de personas poco o nada fiables. La madre o el cuidador principal es el agente social clave. Como sabemos, al nacer el niño/a, pasa a depender en forma absoluta de su medio ambiente. Si la madre y la familia proporcionan un cuidado continuo, consistente y adecuado a las necesidades del bebé, se generará en él/ella una sensación de confianza básica, que se traducirá en un sentido de esperanza y optimismo frente a la vida. Por el contrario, si el cuidado temprano es variable, impredecible, caótico o maligno, se generará una sensación de desconfianza en el niño/a.

Su resolución posibilita un sentimiento de confianza básica o esperanza (virtud).
→ Equivalencia etapa oral de Freud.

2. Autonomía *versus* Vergüenza y duda (18 meses-3 años). En esta etapa se fija la noción de autonomía del niño/a. A medida que el niño/a sea capaz de controlar esfínteres, usar su motricidad para moverse, vocalizar, etc., desarrollará una sensación de ser autónomo y aparte de sus padres. Si hay sensación de mucho control, de ser avergonzado ante los primeros fracasos, pueden surgir sentimientos de vergüenza, duda, inseguridad. La resultante de un desenlace positivo de esta etapa, es la sensación de tener una voluntad propia. En definitiva, los niños deben aprender

a ser “autónomos” -a comer y vestirse solos, a cuidar de su propia higiene, etc. Si no se logra esta independencia puede llevar a los niños a dudar de sus propias capacidades y sentirse avergonzados. El padre y la madre son los agentes sociales clave.

Su resolución posibilita un sentimiento de control de sí mismo y de poder → Equivalencia etapa anal de Freud.

3. *Iniciativa versus Culpa* (3-6 años). Los niños intentan comportarse como mayores y empiezan a aceptar responsabilidades que están más allá de su capacidad. A veces los niños se proponen objetivos o actividades que entran en conflicto con las de los padres y otros familiares, y estos conflictos pueden hacerles sentir culpables. La solución positiva de esta crisis requiere un equilibrio: el niño debe conservar un sentido de la iniciativa y aprender además a que eso no afecte a los derechos, privilegios o metas de otros. La familia es el agente social clave. También el niño/a se da cuenta más agudamente de su medio externo. Toma la iniciativa para establecer relaciones más cercanas con el progenitor del sexo opuesto. En esta etapa hay mayor preocupación por los genitales, por los padres del sexo opuesto, y en general una mayor noción de las diferencias entre los sexos. La identificación con el progenitor del mismo sexo es crucial en esta etapa.

Su resolución posibilita un sentimiento de intencionalidad de acción o propósito.
→ Equivalencia etapa fálica de Freud

4. *Laboriosidad versus Inferioridad* (6-12 años). Se corresponde con la escolaridad propiamente dicha, época en la que los niños tienen que dominar importantes habilidades sociales y educativas. En este período, niños y niñas se comparan con sus iguales. Si son lo bastante aplicados y se desarrolla en ellos la capacidad de trabajo, los niños adquirirán los conocimientos que les harán confiar en sí mismos. La capacidad de trabajo se basa esencialmente en darse cuenta de que los éxitos y aprendizajes escolares tendrán un reconocimiento. Igualmente, los niños en esta etapa abrigan cada vez más el deseo de aprender las habilidades técnicas y sociales que caracterizan a los mayores, y este extremo los prepara para asimilar los roles de adultos. Si no se alaba y gratifica a los niños por sus logros, si los padres, maestros e iguales no reconocen sus éxitos escolares, pueden desarrollar un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Los agentes sociales significativos en esta etapa son sobre todo los profesores y los iguales.

Su resolución presupone un sentimiento de eficacia, de acción y de competencia.
→ Equivalencia con la etapa de latencia de Freud.

5. *Identidad versus Confusión de identidad* (12-20 años). Es el cruce donde se encuentran la niñez y la madurez. El adolescente se enfrenta con la pregunta “¿Quién soy?” Los adolescentes deben establecer su identidad social y ocupacional básica o permanecerán confusos en cuanto a los papeles que desempeñarían como adultos. El agente social clave es la sociedad de iguales. Así pues, en esta etapa la tarea central del desarrollo adolescente está en el

concepto de consolidación de la identidad. Los cambios físicos y psicológicos de la pubertad, hacen entrar en un período de aumento del conflicto psicológico interno, cuya consecuencia será un sentido de continuidad y estabilidad de uno mismo a lo largo del tiempo. Cuando esto no se alcanza, Erikson habla del *síndrome de difusión de la identidad*. El fijar los propios gustos, intereses, valores y principios es el modo de crecer. El joven delimita su sí mismo del de sus padres y familia.

Su resolución posibilita un sentimiento de autenticidad con uno mismo y sentido de la identidad. → Equivalencia: etapa genital temprana (adolescencia).

6. Intimidad *versus* Aislamiento (20-40 años). La tarea primordial en este estadio es formar amistades fuertes y lograr un sentido del amor y del compañerismo (o una identidad compartida) con otra persona. Pueden surgir sentimientos de soledad o aislamiento como resultado de una incapacidad para formar amistades o una relación íntima. Los agentes sociales clave son novios, cónyuges y amigos íntimos (de ambos sexos). En esta etapa el adulto entra, pues, a formar parte de la sociedad al desempeñar un trabajo y relacionarse establemente con una pareja muchas veces formando una familia. El poder compartir una familia en el desarrollo de la capacidad de intimidad, es la tarea central de esta etapa. Esta etapa requiere un sentido de solidaridad y de identidad compartida en pareja. Lo contrario produce aislamiento personal. Lo dicho para la pareja se aplica al trabajar, donde la persona debe mostrar su capacidad de entrega estable a una labor dada.

Su resolución presupone el sentimiento de ser capaz de compartir con otros sus inversiones o amor. → Equivalencia etapa genital media (juventud).

7. Generatividad *versus* Estancamiento (40-65 años). En este estadio, los adultos se enfrentan a las tareas de ser productivos en su trabajo y sacar adelante a su familia o si no, cuidar de las necesidades de los segmentos jóvenes de la población. Estas normas de “generatividad” están definidas en la cultura propia. Quienes son incapaces o no desean asumir estas responsabilidades sentirán que no avanzan y/o quedarán centrados en sí mismos. Los agentes sociales son el cónyuge, los hijos y las normas culturales. Los adultos de esta edad participan de esta tarea siendo padres, profesores, guías, etc. El adulto que no puede ser generativo, siente una sensación de estancamiento, y vive en forma egocéntrica y sin propulsión hacia el futuro. Erikson plantea que los adultos medios *necesitan* a los niños (as), y que es tan necesario para ellos cuidar de éstos, como los niños necesitan de alguien que los cuide.

Su resolución posibilita un sentimiento de generar, producir y brindar cuidado a los otros. → Equivalencia etapa genital madura (adulthood).

8. Integridad *versus* Desesperación (+ 65 años). El adulto mayor mirará su vida pasada, contemplándola bien como una experiencia llena de sentido, productiva y dichosa, o con una gran decepción llena de promesas incumplidas y metas no realizadas. Las experiencias

de la propia vida, en especial las experiencias sociales, determinarán el resultado de esta última crisis vital. O sea, que a medida que el adulto completa el ciclo de su propia vida, y tras haber asegurado que viva la generación siguiente, se llega al punto final del ciclo vital: la “integridad”; la integridad reposa en la aceptación de la sucesión de las generaciones y de la finitud de la vida natural. Esta fase final, si se resuelve de manera satisfactoria implica el desarrollo de una sabiduría y de una filosofía trascendente de la vida. Por el contrario, si no se adquiere esta noción de integridad, aparecen la desesperación y el temor a la muerte, que se presentan como resultado de una vida no realizada satisfactoriamente.

Su resolución provoca un sentimiento de “integración acumulativa”, de coherencia y estar de acuerdo con la vida que se vivió. Virtud: sabiduría. → Equivalencia etapa genital tardía (vejez).

La teoría de Erikson gira en torno al hecho de que cada sociedad satisface cada fase del desarrollo de sus miembros por medio de instituciones específicas (cuidados parentales, escuela, maestros, ocupaciones, jubilación, etc.) que le son propias: “los estadios de infancia y edad adulta son un sistema de generación y regeneración al que instituciones tales como hogares compartidos y la división del trabajo aspiran a proporcionar continuidad”. (Erikson, 1980: 119). Hay algo que distingue la teoría de Erikson, y es que ofrece una explicación conceptual del desarrollo social del individuo al reparar en el desenvolvimiento del carácter genético—social del ser humano en su confrontación con el medio social. Las características y tareas de cada una de las etapas descritas por Erikson constituyen fases en constante movimiento, un individuo siempre está en el proceso de poder desarrollar su personalidad de forma óptima.

9.4. Perspectiva social: enfoques de la interacción social propiamente dicha

Son teorías para las que los contenidos mentales y los comportamientos SÓLO se pueden explicar como *resultado de nuestra vida en sociedad*. Estas teorías consideran el desarrollo humano y al medio como un *único sistema*. El desarrollo SÓLO se puede explicar por la recíproca actividad entre el individuo y el entorno social y cultural, y ambos estamentos son inseparables. La mayor parte de estas teorías tienen un origen en la filosofía *dialéctica* y en posiciones hegelianas y marxistas que abordan el estudio del devenir continuo de acciones y transformaciones. Como señala Domínguez (2007: 10): “La Psicología del Desarrollo, como parte integrante de la ciencia psicológica, presenta un conjunto de interrogantes a los especialistas en esta esfera, cuyas soluciones emanarán del proceso de investigación científica, y encuentra, en la Psicología de Orientación Marxista, un conjunto de principios y categorías que, en mi opinión, son puntos de partida necesarios para la caracterización del desarrollo psicológico y de la personalidad

en sus diferentes etapas”. Teorías que estudiaremos como las de Vygotski, Teorías de la Acción, Wallon y Ciclo Vital sirven de ejemplo en este sentido.

Otra de las teorías que vamos a estudiar como *perspectiva social* (*La ecología del desarrollo humano*) no tiene un origen dialéctico, sino que proviene de las ideas de un reconocido psicólogo social llamado Kurt Lewin (1890-1947) que defendió la necesidad de estudiar al ser humano y su desarrollo en la situación concreta y total de la que forma parte (*campo vital*), según lo cual, no es posible comprender al individuo con independencia del contexto en el que vive. Lewin entendía que la conducta es una función de la persona y su ambiente, ambos indisolublemente unidos: $C = f(P \times A)$. También influyó en esta teoría von Bertalanffy (1901-1972), que destaca la idea de que los individuos son sistemas abiertos cuyo desarrollo se produce según una acomodación progresiva entre un individuo cambiante y su entorno, igualmente cambiante. Como decimos, derivada de estas influencias, al final de este apartado referiremos la llamada *Ecología del Desarrollo Humano* de Urie Bronfenbrenner (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 6).

Veamos estas teorías.

9.4.1. La teoría sociocultural de Lev Vygotski¹⁵ (encuadre dialéctico)

En líneas precedentes hemos referido la teoría cognitivo-evolutiva de Jean Piaget, perspectiva según la cual los niños progresan a lo largo de una secuencia universal e invariante de etapas cognitivas. Para poder ver el trabajo de Piaget desde un nuevo punto de vista, consideraremos aquí una perspectiva nueva sobre el desarrollo cognitivo y sus implicaciones que despierta un gran interés: la teoría sociocultural del teórico ruso del desarrollo Lev Vygotski (1896-1934). Vygotski fue un académico muy activo en los años veinte y treinta, durante los cuales Piaget formulara su teoría, así que calificar sus ideas como “recientes” sólo se debe a que es ahora cuando se han traducido del ruso, y han comenzado a influir en el pensamiento occidental en distintos niveles. Vygotski murió muy joven de tuberculosis, a los 38 años, antes de haber desarrollado plenamente sus teorías. Sin embargo, nos legó un importante conjunto de estimulantes escritos gracias a su insistencia en que: (1) el desarrollo humano ocurre en un contexto sociocultural concreto que influye en la forma que adopta el mismo; y (2) que muchas de las características personales y habilidades cognitivas más sobresalientes de un niño se desarrollan a partir de las *interacciones sociales* con los padres, los educadores y otros compañeros más competentes.

15. Lev Vygotski (1896-1934), eminente psicólogo ruso, apenas vivió poco más de treinta y siete años, pero en su corta vida dejó una ingente obra como legado, obra que sigue dando sus frutos hoy día a través de la Escuela que fundaran sus discípulos. Por su corta vida y su gran obra, y por equivalencia, se le ha denominado el Mozart de la Psicología, pues sabido es que Mozart tampoco vivió más allá de los treinta y cinco años, habiendo dejado también una obra, esta vez musical, de enormes proporciones.

9.4.1.1. Cultura y desarrollo intelectual¹⁶

En cuanto al papel de la cultura en el desarrollo intelectual, Vygotski propuso que los bebés nacían con unas pocas *funciones mentales elementales* -la atención, la sensación, la percepción y la memoria- que se iban transformando por la cultura en procesos mentales nuevos y más sofisticados que él llamó *funciones psíquicas superiores*. Tomemos la memoria, por ejemplo. Las capacidades de memoria de los niños pequeños están limitadas por restricciones biológicas a las imágenes e impresiones que pueden producir. Sin embargo, cada cultura proporciona a sus niños herramientas de adaptación intelectual que les permiten usar sus funciones mentales básicas de forma más adaptativa. De este modo, los niños de sociedades occidentales pueden aprender a recordar de forma más eficaz tomando notas sobre lo que desean recordar, mientras que sus compañeros de la misma edad de sociedades no alfabetizadas, pueden haber aprendido otras estrategias de memoria, tales como representar cada objeto que quieren recordar haciendo un nudo en una cuerda o atando un cordel alrededor de sus dedos para saber que tiene que acordarse de algo. Tales estrategias de memoria transmitidas socialmente y otros instrumentos culturales enseñan a los niños cómo usar sus mentes: en dos palabras, *cómo* pensar. Y dado que cada cultura también transmite creencias y valores específicos, enseña a los niños también *qué* pensar.

En suma, Vygotski propone que la cognición humana, incluso cuando se lleve a cabo de modo aislado, es intrínsecamente *sociocultural* porque está afectada por las creencias, los valores y las herramientas de adaptación intelectual traspasados a los individuos por su cultura. Y dado que estos valores e instrumentos intelectuales pueden variar mucho entre culturas, Vygotski consideró que ni el curso ni el contenido del crecimiento intelectual eran tan “universales” como había propuesto Piaget, sino que dependerían de las condiciones sociales, culturales e históricas.

9.4.1.2. El origen de las competencias tempranas: el aprendizaje colaborativo

Vygotski coincidía con Piaget en que los niños pequeños son exploradores curiosos que se implican activamente en aprender y descubrir nuevos principios. Sin embargo, hizo mucho menos hincapié que Piaget en el descubrimiento iniciado *por uno mismo*, prefiriendo acentuar la importancia de las contribuciones sociales al crecimiento personal. Para Vygotski, el ser humano comienza siendo social para ir individualizándose

16. “El principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad constituye –en mi opinión- el principio teórico básico de partida en la obra de Vygotski, ya que para este autor “... el hombre es un ser social, que sin interacción social, no puede nunca desarrollar en él ninguno de los atributos y características que se han desarrollado como resultado de la evolución sistemática de la humanidad” (1935: 25). Este principio se interrelaciona con otros dos importantes principios, sustentados por Vygotski, los cuales considero derivados de éste. Me refiero a los principios de la interiorización y de la mediatización” Domínguez García, 2007).

progresivamente. Esta es la Ley genética general del desarrollo cultural que dice en palabras del autor: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”. (Vygotski, 1979: 94).

Para Vygotski, muchos de los “descubrimientos” verdaderamente importantes que realizan los niños ocurren dentro del contexto de *diálogos cooperativos*, o colaborativos, entre un tutor habilidoso, que puede modelar la actividad y transmitir instrucciones verbales, y un alumno novato, que primero intenta comprender las instrucciones del tutor y a veces internaliza esta información, usándola después para regular su ejecución.

Vygotski dice que el aprendizaje colaborativo (o guiado) ocurre normalmente dentro de la llamada Zona de Desarrollo Próximo del niño. Así, tanto la tesis del origen social del pensamiento infantil, como la tesis de la mediación (o colaboración con otro individuo más capacitado), se recogen en un concepto central en la teoría de Vygotski, el concepto de “*Zona de Desarrollo Próximo*” que quiere significar la distancia entre el nivel de desarrollo de un niño que resuelve por sí mismo (independientemente) un problema, y el nivel de desarrollo potencial, superior, que el niño alcanza a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (Vygotski, 1979: 133). Dicho de otra manera, la Zona de Desarrollo Próximo, sintetiza la concepción del desarrollo como internalización de medios proporcionados por la interacción con personas. Para Vygotski, el aprendizaje humano es capaz de suscitar procesos evolutivos que sólo son activos en las situaciones de interacción social. Es como decir que la interacción del niño con sus educadores o compañeros hace avanzar, “estira” su nivel de desarrollo.

Esta concepción que describe la diferencia entre lo que un aprendiz puede conseguir por sí mismo, y lo que puede conseguir con la *guía* y la *motivación* de un compañero más hábil, es central en la teoría vygotskiana.

Obsérvese que el aprendizaje colaborativo es una forma de *aprendizaje social*; pero muy distinta de los tipos de aprendizaje conductista tipo Skinner o Bandura. No depende del modelado de nuevas respuestas mediante la administración de refuerzos tangibles, ni reposa exclusivamente en conductas aprendidas mediante la observación (aunque las demostraciones que haga el tutor de la nueva habilidad o actividad a menudo pueden ayudar a aclarar sus instrucciones verbales). En vez de eso, el aprendizaje guiado realmente tiene que ver más con un “*entrenamiento de aprendiz*” a la hora de pensar y hacer, en el que los niños novatos tienen que aprender diversas habilidades y actividades culturalmente relevantes, a través de su participación día a día y directa en actividades tales como preparar la comida, perseguir una presa, recoger la cosecha, resolver rompecabezas o lanzar una pelota de baloncesto, con la guía de sus padres, profesores, hermanos mayores, o sus semejantes más hábiles. De este modo el aprendizaje colaborativo (o guiado), que puede ocurrir sólo mediante *transacciones sociales* entre el tutor y el tutelado, parece ser un proceso de socialización muy significativo, y, sin embargo, un proceso que se les había pasado por alto a los teóricos del aprendizaje social de cuño conductista.

9.4.1.3. El lenguaje en Vygotski

Teóricamente, para Vygotski el desarrollo de los procesos mentales se produce por cambios cualitativos revolucionarios. “El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que hace nacer formas puramente humanas de inteligencia práctica y abstracta, tiene lugar cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo que previamente eran independientes, convergen”. (Vygotski, 1978, 24).

Vygotski asume también que el papel del niño en el aprendizaje colaborativo es tomar el *lenguaje* de las instrucciones verbales y usarlo para guiar sus propias actividades. Así, el “*habla privada*” de un niño de 4 años que quisiera aprender a practicar baloncesto debería incluir oraciones como “brazos fuera” o “mira la pelota” mientras va aprendiendo. A medida que el niño avanza, el padre o el educador le proporcionarán nuevas instrucciones más complejas como “gira las caderas”, etc., para mejorar las habilidades de su hijo, mientras que el niño verbaliza estas nuevas instrucciones (en voz alta o no) e intenta refinar sus técnicas. Después de varios diálogos así (o intercambios de información), el niño debería haber internalizado las instrucciones y obtener una representación verbal lo bastante fiable del conjunto de habilidades que tienen que ver con lanzar la pelota al aro y ahora podría estar preparado para poner en práctica este “lenguaje privado” a la hora de guiar sus intentos de lanzar la pelota para encestar. En resumen, el lenguaje va a profundizar la capacidad de actuar sobre (y dominar) el entorno, hasta entonces permitida sólo por la actividad práctica. Además, en la teoría de Vygotski, el lenguaje desempeña tres funciones:

- a.- En primer lugar capacita al niño para ir más allá de las fuentes de estimulación directamente presentes, ofreciéndole así mayores posibilidades de acción.
- b.- En segundo lugar, hace a sus acciones menos impulsivas y espontáneas, ofreciéndole la oportunidad de planificar su acción y, de este modo, acometer las tareas de forma controlada y de acuerdo con objetivos e intenciones definidos.
- c.- En tercer lugar, facilita asimismo (aparte del control de los objetos) el propio control, el de su propio comportamiento, adquiriendo así la capacidad de ser sujeto y objeto de su propia conducta.

9.4.1.4. Contribuciones de la perspectiva sociocultural y críticas

La teoría sociocultural de Vygotski ofrece una nueva visión para contemplar el desarrollo humano, acentuando la importancia de procesos sociales específicos que otros teóricos no han tenido muy en cuenta. Para Vygotski, el desarrollo de las mentes de los niños, de sus habilidades y personalidad se produce a medida que: (1) intervienen en diálogos cooperativos con compañeros más hábiles acerca de tareas que están dentro de su Zona de Desarrollo Próximo; y además, (2) incorporan lo que les dicen los tutores expertos, dentro de lo que ellos se dicen a sí mismos. Al traducir el “*habla social*” al “*habla privada*” y,

finalmente al “*habla interna*”, los métodos de pensamiento y de resolución de problemas -o instrumentos de adaptación intelectual- preferidos por la cultura siguen su camino desde el lenguaje de los tutores competentes hasta el propio pensamiento de los niños.

A diferencia de Piaget, que había hecho hincapié en la *universalidad* de las secuencias del crecimiento cognitivo, que promovían estadios *universales* en el desarrollo social y de la personalidad, Vygotski nos lleva a esperar “amplias variaciones entre las culturas, en el curso del desarrollo; variaciones que reflejan las diferencias en las experiencias de aprendizaje cultural de los niños. Por ejemplo, los niños de las culturas occidentales a menudo aprenden a trabajar *independientemente* con los rompecabezas y otros desafíos intelectuales que les proponen los adultos: experiencias que les preparan para el *logro individual* de los objetivos académicos de las clases de los colegios occidentales, que son muy estructuradas. Por el contrario, en algunas sociedades de cazadores recolectores de África y Australia se anima a los niños a *colaborar* desde muy pronto y adquirir elaboradas habilidades de razonamiento espacial que les preparan para perseguir y acorralar a una presa con éxito, algo de lo que depende su subsistencia. Ni los problemas de orientación ni las capacidades cognitivas son necesariamente mejores o más avanzadas en uno u otro caso, sino que representan formas alternativas de desarrollo que han evolucionado porque permiten a los niños adaptarse con éxito a los valores y tradiciones de su propia cultura.

El énfasis de Vygotski en el aprendizaje colaborativo ha provocado que muchos (especialmente los teóricos del desarrollo infantil interesados por la educación) tuvieran una visión renovada de las funciones que los iguales pueden desempeñar como agentes de socialización. De hecho, las investigaciones en aspectos educativos revela que los niños normalmente son más rápidos para dominar contenidos importantes cuando colaboran con otros compañeros, en comparación con lo que ocurre cuando estudian solos, y los chicos que ganan más con este tipo de colaboración son normalmente los colaboradores menos competentes, que claramente sacan provecho de la guía proporcionada por sus iguales más hábiles. Proyectos de aprendizaje colaborativo de este tipo no sólo aportan algún beneficio a los participantes, sino que también pueden ayudar a promover la armonía racial y a mejorar la posición social y la autoestima de los niños con discapacidades de aprendizaje y otras necesidades especiales. Todo esto que decimos es el fundamento de la llamada *integración* educativa.

Por supuesto, hay posturas críticas. Muchos de los escritos de Vygotski se siguen traduciendo ahora del ruso a otras lenguas, y su teoría no ha recibido el seguimiento intenso de la de Piaget, que fue prontamente traducida al inglés, que es la lengua imperante como sabemos. En cualquier caso, ya se han producido críticas y desafíos en algunas de sus ideas. Barbara Rogoff, por ejemplo, argumenta que las participaciones guiadas que se basan en gran parte en los tipos de instrucción verbal que Vygotski subrayaba, pueden resultar menos adaptativas para ciertas culturas o menos útiles para algunas formas de aprendizaje que para otras. Un niño que esté aprendiendo a acechar una presa en Australia, o a plantar, cuidar y recolectar arroz en el sudeste asiático puede sacar

más provecho de la observación y la práctica que de la instrucción verbal y el estímulo. Otros investigadores están encontrando que la resolución colaborativa de problemas entre iguales podría no beneficiar siempre a los colaboradores y realmente puede llegar a deteriorar la consecución de la tarea si el colaborador más competente no confía mucho en lo que sabe, o no es capaz de adaptar sus instrucciones al nivel de comprensión de su compañero. Pero a pesar de cualquier crítica, Vygotski ha proporcionado una gran ayuda al recordarnos que tanto el crecimiento cognitivo como el desarrollo social son (i) mucho menos “universales” de lo que suponían algunos teóricos; y (ii) se comprenden mejor cuando se los estudia en los contextos sociales y culturales en los que ocurren.

9.4.2. Teorías de la acción (encuadre dialéctico)

Acorde con los principios vygotkianos, han cobrado fuerza en la actualidad un grupo de teorías heterogéneas e interdisciplinarias encuadradas bajo el título de “*Teorías de la Acción*”, que si bien poseen similitudes, no tienen una característica definitoria única. Se pueden distinguir cuatro grandes grupos de teorías de la acción (Chapman, 1984):

1. Teorías de la acción motivacionales, en la tradición de Tolman, Lewin y Heider.
2. Teorías de la acción de análisis de sistemas, influidas por la teoría de sistemas y por la cibernética.
3. Teorías de la acción estructuralistas, en la línea piagetiana y de la psicolingüística.
4. Teorías de la acción, desarrolladas por los psicólogos soviéticos e inspiradas por la filosofía marxista. Con relación a esta *Teoría de la Actividad* desarrollada por Alexis N. Leontiev (1903-1979) y sus colaboradores en los marcos de la Psicología Soviética (D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhet, A. K., Markova, V. V. Davidov y P. Y. Galperin, entre otros), la profesora Domínguez (2007: 27) señala: “la absolutización de la categoría “actividad”, como vía esencial de formación de los procesos psíquicos y de la personalidad, constituye también, a nuestro juicio, un enfoque que enfatiza en los factores externos. Sólo que en este caso, lo externo no es simplemente el “ambiente”, sino el medio social en su historicidad [...] Algunos trabajos derivados de esta teoría (por ejemplo, los realizados por N. F. Talízina, 1984 y 1988) demuestran que se relega a un segundo plano la influencia de la comunicación, como importante condición en la formación de la subjetividad del hombre que desarrolla dicha actividad, al considerarse la comunicación como un “tipo particular” de actividad, y restarle de esta manera, a tan importante categoría, su especificidad propia”.

Estos grupos teóricos comparten dos ideas principales:

- a. Que las acciones humanas se vinculan con metas y proyectos, lo que juega un importante papel en la explicación del desarrollo.
- b. La idea de que los sujetos interpretan tanto la propia conducta como la de los demás, como acciones guiadas por intenciones, planes, expectativas y creencias.

9.4.3. La obra de Henri Wallon (encuadre dialéctico)

Por su olvido en la Psicología, querríamos hacer esta breve semblanza del autor. Henri Wallon nació en París en 1879 y falleció el 1° de diciembre de 1962. Perteneció a una familia de tradición docente y democrática de París. El marco histórico de la vida de Wallon es el de una Francia derrotada por Prusia, seguido inmediatamente de la “Comuna de París de 1871”, una experiencia revolucionaria única que terminó en una sangrienta represión. Wallon se inició pronto en política, un compromiso militante marxista que no dejaría nunca. Transitó las dos guerras mundiales y vivió el genocidio, las convulsiones sociales y políticas de la primera mitad del siglo XX. En sus investigaciones, entre cuerpo y mente, como señala el propio Wallon no hay dos entidades extrañas o separadas, sino una unidad contradictoria donde sus elementos se influyen mutuamente. Fue filósofo, profesor en la Sorbona, profesor del Colegio de Francia, Director de la Escuela de Altos Estudios y Director del Instituto de Investigaciones Psicológicas del Niño, de París, creado por él en 1925. Fue inicialmente socialista y posteriormente ya a los 62 años, se afilió al Partido Comunista Francés. En 1944, es designado Ministro de Educación en Francia.

Henri Wallon representa la psicología marxista occidental, con la que construyó una psicología genética y dialéctica que le permitió acometer el estudio del individuo en relación con su medio, a medida que se transforma y desarrolla. En efecto, la psicología de Wallon muestra cómo lo biológico deviene psíquico, y ello por la acción del entorno. Además, Wallon señala la relación entre la emoción, la motricidad y la integración social. Para Wallon, la vida del niño comienza siendo social y abarca desde el interés por las relaciones interpersonales al interés por el aspecto cognoscitivo. Considera que el mundo de las personas es tan importante para el niño como el mundo de los objetos físicos, ambos en interacción con él.

9.4.3.1. El concepto de desarrollo en Wallon

A diferencia de otras concepciones dualistas¹⁷ procedentes del racionalismo cartesiano, Wallon defiende un concepto unitario del individuo. En esta línea, afirma que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural. Esta transición se va a producir gracias a la presencia del Otro. En este planteamiento es muy importante tener en cuenta *dos consideraciones*:

17. Wallon, desde una postura antidualista, plantea que en la conciencia reside el origen del progreso intelectual, pero ésta no se presenta en el momento del nacimiento sino que es una cualidad que se construye socialmente, por medio de lo que denomina la *simbiosis afectiva*. En consecuencia, el objeto de la Psicología es la explicación de la formación y desarrollo de la conciencia. Para este propósito se deben estudiar tanto los aspectos biológicos como los sociales. Para ello, el autor se centra especialmente en cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño (1987: 103-132): la emoción, el otro, el medio (físico-químico, biológico y social) y el movimiento (acción y actividad). En consecuencia, Wallon afirma que la psicología es a la vez, una ciencia humana y de la naturaleza.

- a.- La *primera* es que tanto los factores sociales como los biológicos pueden ser considerados innatos o adquiridos, dado que unos se construyen gracias a la presencia de otros.
- b.- La *segunda* afirma que las diferencias biológicas pueden acabar convirtiéndose en sociales. El desarrollo biológico, gracias a las instrucciones genéticas, hace posible que se cree la función, pero dicha función sin un medio sobre el que actuar quedaría atrofiada. De este modo, lo biológico y lo social constituyen un *dúo dialéctico inseparable*.

Wallon coincide con Vygotski al afirmar que el niño es un ser social desde que nace y que en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo. No obstante, a pesar de esta y otras coincidencias importantes, se van a diferenciar en la explicación del *proceso de individuación*. Es decir, en la manera que el niño se construye como individuo desde el escenario social. De este modo, Vygotski afirma que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero a nivel interpsicológico (entre individuos), en interacción con los demás y posteriormente se construye e interioriza a nivel intrapsicológico (interno). Sin embargo, para Wallon (1979), la individuación se produce gracias al papel que desempeña la emoción en el desarrollo, llegando a afirmar que gracias a ella los niños construyen su psiquismo. Los primeros gestos del recién nacido y del niño de menos de tres meses, son llamadas de atención para los adultos que le rodean. Estos gestos expresivos se convierten en culturales en la medida que son capaces de suscitar en los otros un conjunto de reacciones dirigidas a satisfacer esas necesidades, sean éstas biológicas o afectivas, y en la medida que los adultos atribuyen intenciones a las conductas de los niños, que inicialmente no las tienen. A partir de estos primeros momentos, el bebé establece una simbiosis afectiva con sus cuidadores que le posibilita el desarrollo. Pero para Wallon la emoción no tiene sólo un valor adaptativo sino que posee también un valor genético, ya que es capaz de generar nuevas estructuras de conocimiento.

Wallon decía: «El lenguaje ha sido precedido por medios de comunicación más primitivos. La base de estos medios está en la expresión emocional». Comentando a Wallon se puede señalar que en la ontogénesis, la emoción es lo primero que suelda al organismo con el medio social, pues el tejido de las emociones está hecho del entramado de sus bases neurofisiológicas y de la reciprocidad de la madre, que asegura los intercambios del bebé con el medio. El bebé debe ser investido por Otro, no lo puede hacer solo la experiencia de existir. El que cuida a un bebé debe transmitirle la idea de que él/ella “ES” y además la idea de que él/ella “SERÁ”, la idea de que él/ella “*devendrá*”. En la emoción y el lenguaje están las claves que dan al hombre sus señas de identidad. Emoción y lenguaje tienen raíces biológicas, pero se constituyen y estructuran merced al intercambio social. Es por tanto, gracias a la emoción y a través de ella como el niño se convierte de ser biológico en ser social. Las reacciones que se producen en el niño, a

partir de la conducta de los otros, van a constituir el origen de las primeras representaciones; y éstas son los mediadores que permiten la integración de los factores biológicos y sociales, al mismo tiempo que explica sus vínculos.

Otro concepto que utiliza Wallon (1979) para explicar el Yo psíquico es el de *socius* o *alter*. El “*Socius*”, “*el otro íntimo*”, es un compañero constante del Yo en la vida psíquica, es un fantasma del Otro que cada uno lleva en sí mismo, que juega el papel de intermediario entre el mundo interior y el exterior. El *Socius* o *Alter* representa el papel de unión entre lo interior y el mundo concreto de los que le rodean; es el confidente, el consejero, el censor y a veces el espía que puede permanecer íntimamente o encarnado en una persona real: es el intermediario entre el Yo y los Otros. Éste se representa a través de la *simbiosis afectiva* que se establece entre el niño y el Otro, y del proceso posterior de *diferenciación* que se produce entre el niño y los que lo rodean. Ocurre así: el resultado de la expresión emocional provoca una especie de simbiosis afectiva entre el niño y su entorno; su iniciación a la vida psíquica consiste en una participación en situaciones que se encuentran bajo la estricta dependencia de quienes le cuidan. Por medio de esa mutua comprensión afectiva, se establece entre el niño y sus allegados una especie de ósmosis que tiene una importancia excepcional en los primeros estadios de su personalidad. Apenas el individuo se constituye, el grupo y el individuo aparecen indisolublemente unidos y solidarios, ello se debe a la emoción que actúa como auténtica soldadura entre el bebé y el entorno humano. Hacia los 2 ó 3 meses es cuando se efectúa la unión del niño con sus próximos.

Como conclusión destacamos que aunque Vygotski y Wallon se diferencian en la explicación del proceso de individuación, podemos valorar que ambas perspectivas no son contradictorias.

9.4.3.2. Los estadios y las leyes del desarrollo en Wallon

El concepto de desarrollo está vinculado al concepto de estadio, como sucede en la teoría de Piaget. Sin embargo, los planteamientos de ambos autores son muy distintos. Piaget estableció unos estadios o fases del desarrollo cognitivo que se sucedían de manera uniforme e irreversible, evaluando las capacidades del niño en cada una de las edades. Para Piaget el niño ponía en juego un conjunto de capacidades mentales para resolver problemas fundamentalmente en los dominios de la matemática o de la física, aunque progresivamente los fue extendiendo a otros ámbitos, como la moral o el juego. Sin embargo, Wallon define un estadio como un conjunto de características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio, en un momento dado del desarrollo. En consecuencia, para la definición de cada estadio habría que tener en cuenta, tanto la “*función dominante*” que está presente en el mismo, como la “*orientación de la actividad*” que desarrolla el sujeto (hacia sí mismo o hacia fuera). De este modo, la transición de un estadio a otro se produce por el cambio de función dominante. Para Wallon los estadios no cursan

lineal y mecánicamente, no son “normativos”, y además se suceden con encabalgamientos, detenciones, retrocesos, avances inesperados e incluso aparentes contradicciones y oposiciones. En cada estadio puede haber vestigios de formas de actividad ya superadas y preludios de otras que no harán su aparición sino más tardíamente. Es un enfoque psicológico de la diversidad, de los conflictos, de la emergencia de rastros anteriores y recónditos en el planteamiento del desarrollo, de diálogos entre las distintas esferas del comportamiento, de una concepción, en suma, dialéctica de las cosas: acciones y reacciones del devenir y del parecer, cambios de avance y retrocesos, y asociación de elementos.

Estadios según Wallon

Estadio	Edades	Función dominante	Orientación
De impulsividad motriz y emocional	0-1 año	Las necesidades fisiológicas, satisfacción-insatisfacción y el mundo emocional se entremezclan y permiten al bebé construir una simbiosis y comunicación afectiva con las otras personas de su entorno (madre) (diálogo tónico-motor).	Centrípeta, hacia dentro: dirigida a la construcción del individuo.
Sensoriomotor y proyectivo	1-3 años	Empieza a ejercitar sus esquemas de acción en manipular los objetos y las cosas y a experimentar con ellas, y a imitar. Aprende a hablar, adquiere la función representativa y logra la marcha, sus manos son libres para manipular objetos, hacer experimentaciones y descubrir aspectos nuevos entre sus acciones y la realidad.	Centrífuga, hacia el exterior: orientada a las relaciones con los otros y los objetos.
De personalismo	3 años		Hacia dentro: necesidad de afirmación.
	4 años	Toma de conciencia y afirmación de la personalidad en la Construcción del yo.	
	Poco antes de 5 años	Identificación con aquellas personas de importancia para él, intentando descubrirse a sí mismo dentro del contexto de personas que le importan. Representación de roles. Imitación.	

2. Enfoques Teóricos en Psicología del Desarrollo y Metodología de Análisis en los Procesos Evolutivos

Del pensamiento categorial	6-9 años	La conquista y el conocimiento del mundo exterior	Pensamiento sincrético: global e impreciso, mezcla lo objetivo con lo subjetivo. Ej: un niño de 7 años asocia el sol con la playa y el juego en una unidad asociativa	Hacia el exterior: especial interés por los objetos.
	A partir de 9 años		Pensamiento categorial. Comienza a agrupar categorías por su uso, características u otros atributos.	
De la pubertad y la adolescencia	12 años	Contradicción entre lo conocido y lo que se desea conocer. Conflictos y ambivalencias afectivas. Desequilibrios.		Hacia el interior: dirigida a la afirmación del yo

La secuencia y organización de los estadios se regula por dos leyes, la ley de alternancia funcional y la ley de preponderancia e integración funcional:

a.- Primera y principal ley en Wallon es la llamada “*Ley de alternancia funcional*”, que habla de cómo se regula el desarrollo psicológico del niño. Plantea que las actividades del niño, unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad (dirigidas al interior) y otras al establecimiento de relaciones con los otros (dirigidas al exterior); alternándose la orientación progresivamente en cada estadio.

Desde esta perspectiva, tenemos un ejemplo interesante sobre la construcción de la personalidad. Para Wallon el medio social, y dentro de éste el grupo, son muy importantes para la formación de la personalidad, pero no se olvida que el individuo debe desarrollar una construcción personal, planteando lo siguiente: «El medio más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico sino el social. Alternativamente, la personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones y de identificaciones. Es dialéctica... No hay apropiación rigurosa y definitiva entre el individuo y su medio. Sus relaciones son de transformación mutua.»

b.- Segunda ley que enuncia Wallon es la “*Ley de la preponderancia e integración funcional*”. Consiste en que no existe ni ruptura, ni continuidad funcional en la transición de un estadio a otro. De este modo, las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas.

9.4.4. La teoría Ciclo Vital (encuadre dialéctico)

La psicología del desarrollo se ha visto notablemente enriquecida entre los años 60 y 70 por la aparición de la llamada Teoría del Ciclo Vital de Paul B. Baltes (1939-2006) y otros (Baltes, 1986: 243-263. Las principales características teóricas de la psicología del ciclo vital serían, según Hetherington y Baltes (1988), las siguientes:

- 1) *Concepto de desarrollo*. El desarrollo ontogenético es un proceso a lo largo de toda la vida. Ningún período de edad mantiene primacía en la regulación del desarrollo, no aceptándose pues la idea de que las experiencias infantiles configuren de forma necesaria el desarrollo psicológico ulterior (p.e. en la adultez—vejez). Al decir de Runyan: “... el argumento no es que las experiencias de la infancia temprana no tengan efectos, sino más bien que los efectos de tales experiencias están mediados por otras experiencias y contingencias intervinientes, de tal modo que la personalidad y el comportamiento están formándose continuamente a través del ciclo de la vida”.
- 2) *Desarrollo como ganancia pérdida*. El desarrollo es un proceso dinámico de ganancias y pérdidas: no hay ganancia sin pérdida ni pérdida sin ganancia. De aquí resulta una imagen multidireccional, multidimensional y multifuncional del cambio a lo largo de la vida. El desarrollo de cualquier tipo de conducta alberga, pues, una gran complejidad en cuanto está constituido a lo largo de toda la vida por la ocurrencia de ganancias (crecimiento) y pérdidas (declive).
- 3) *Multidireccionalidad*. A lo largo de los distintos períodos evolutivos, algunos sistemas de comportamiento muestran un incremento, en tanto otros declinan en su nivel de funcionamiento. Algunos aspectos, como la motricidad por ejemplo, debido a que están muy determinados por la biología, tiende a seguir unos esquemas más fijos, en tanto que otros aspectos (como los cognitivos o los afectivos) están más influidos por el ambiente y las características propias de cada individuo, y tendrán, así, una secuencia de desarrollo menos concreta. El peso de la canalización biológica concierne no sólo a los distintos aspectos del desarrollo (motricidad, inteligencia, personalidad, etc.), sino también a las etapas evolutivas. En tal sentido, la canalización biológica en las etapas infantiles es mucho más fuerte y rígida que en las etapas posteriores, siendo que los individuos somos más diferentes entre nosotros cuanto más avanzamos en el proceso evolutivo.
- 4) *Plasticidad*. La posibilidad de cambio intraindividual a lo largo del desarrollo, es algo consustancial a dicho proceso. Esto es lo que se denomina “plasticidad”, es decir, la posibilidad que tenemos en cualquier etapa de la vida de ser moldeables, según los acontecimientos que nos ocurran (crianza, educación, relación de pareja, realización laboral, etc.). La plasticidad, así, se vincula con las experiencias y las condiciones que le ocurren a un individuo a lo largo de la vida. Autores como Thomae afirman, en conexión con este supuesto de la plasticidad, que la variabilidad interindividual aumenta en la vejez. Incluso a nivel biológico, los últimos estudios indican que hay importantes diferencias entre los individuos en el curso del desarrollo
- 5) *Enmascaramiento histórico*. Este punto pone de manifiesto cómo el desarrollo humano puede variar sustancialmente en función de las condiciones histórico—culturales presentes en un momento concreto, y cómo cada generación se ve sometida al influjo de determinadas circunstancias históricas, diferentes a las de generaciones

precedentes, y con toda probabilidad a las venideras, por ejemplo en cuanto a alimentación, recursos educativos, estilo de vida, condiciones laborales, etc. Se habla de “enmascaramiento” porque por lo común no se han tenido en cuenta este tipo de variables, quedando así “enmascaradas” para la Psicología del Desarrollo.

6) *Contextualismo*. El curso del desarrollo individual puede ser comprendido como resultado de las interacciones (dialécticas) entre tres sistemas de influencias:

- *Influencias normativas relacionadas con la edad*, tanto biológicas como psicológicas o sociales (son las características que solemos asociar a la edad y que suelen estudiarse en Psicología del Desarrollo, sobre todo cuando se habla de etapas estándar).
- *Influencias normativas relacionadas con la Historia*, que se relacionan con los acontecimientos históricos y culturales que ha vivido cada persona (generación).
- *Influencias no normativas*, que tienen un carácter particular para cada individuo (las que le suceden a cada cual: a uno le tocó la lotería, otro enfermó, otros fueron padres y otros no, etc.).

Estos sistemas de influencia son los responsables de las diferencias interindividuales.

7) *Multidisciplinaridad*. El desarrollo psicológico necesita ser estudiado en un contexto interdisciplinar, en relación con otras disciplinas, no sólo la psicología, también la educación, la sociología, la antropología, la biología, la historia, etc. De aquí la necesidad de integración de los datos aportados por disciplinas diferentes y el acompañamiento multidisciplinar de los diferentes enfoques teóricos y empíricos encargados de articular la diversidad de factores que influyen en el desarrollo.

9.4.5. La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner (perspectiva lewiniana)

La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner representa una nueva e interesante visión del desarrollo humano que proporciona un análisis detallado de las influencias ambientales sobre el desarrollo humano. Bronfenbrenner (1917-2005) comienza por asumir que los ambientes *naturales* son la principal fuente de influencia en el desarrollo de las personas. Esto es algo que en ocasiones se olvida en quienes estudian el desarrollo en el contexto artificial del laboratorio (Fernández Lópiz, 2000: 214-220).

Bronfenbrenner pasa a definir el “ambiente” (o la ecología natural) como “*un conjunto de estructuras anidadas, cada una en el interior de la otra, como un conjunto de muñecas rusas*”. En otras palabras el individuo en desarrollo se considera el centro y está incluido en varios sistemas ambientales, que van desde las condiciones más inmediatas tales como la familia, hasta los contextos más remotos, como la cultura en el sentido más amplio. Cada uno de estos sistemas interactúa con los otros y con el individuo, para influir profundamente en su desarrollo. Veámoslo con más detalle.

Para Bronfenbrenner: “La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”. (Bronfenbrenner, 1987: 40).

9.4.5.1. Sistemas ambientales en el desarrollo según Bronfenbrenner

Siguiendo el esquema de Bronfenbrenner para sistematizar y definir la estructura del ambiente, podemos distinguir distintos sistemas ambientales relacionados entre sí. Pero hay que tener en cuenta que en este modelo, la experiencia del ambiente incluye *no sólo* las *propiedades objetivas*, sino también las que son *subjetivamente experimentadas* por las personas que viven en ese ambiente. Estos sistemas ambientales son como sigue:

- *Microsistema*. Es el círculo ambiental más interno de Bronfenbrenner con el que se refiere a las actividades e interacciones que se dan en el entorno más inmediato de la persona. En palabras del autor: “Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”. (Bronfenbrenner, 1987: 43). Para los niños más pequeños, el microsistema suele limitarse a la familia. Aun así, de vez en cuando el ambiente natural será mucho más complejo cuando los niños sean expuestos a otros microsistemas como el contacto diario con cuidadores, clases de educación infantil, grupos de chicos y compañeros de juego en el vecindario, etc. No sólo son los niños los que están influidos por las personas en sus microsistemas, sino que sus propias características, ya influidas biológica y socialmente -sus hábitos, temperamento, características físicas y capacidades- influyen a su vez sobre el comportamiento de sus compañeros. Por ejemplo, un niño con un temperamento difícil o extremadamente irritable puede exasperar a sus padres o incluso crear roces entre ellos que podrían deteriorar su relación de pareja. Y es probable que las interacciones entre dos individuos cualesquiera de un microsistema resultaran influidas por terceros. El padre, por ejemplo, influye claramente en las interacciones entre la madre y el niño; las madres felizmente casadas que han elegido relaciones de apoyo con sus maridos tienden a interactuar con más paciencia y sensibilidad con sus hijos que las madres que experimentan una tensión marital, tienen poco apoyo de sus maridos o sienten que están criando a sus hijos por sí mismas. Los microsistemas, ciertamente, son contextos dinámicos para el desarrollo en el que cada persona influye y es influida por otras personas del sistema.
- *Mesosistema*. El segundo de los círculos ambientales de Bronfenbrenner, o mesosistema, se refiere a las conexiones o interrelaciones entre microsistemas tales como el hogar, el colegio y los grupos de iguales. Dice así textualmente: “Un mesosistema comprende

las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente”. (Bronfenbrenner, 1987: 44). Bronfenbrenner opina que el desarrollo se podría optimizar mediante fuertes vínculos de apoyo entre microsistemas. Por ejemplo, los individuos que han establecido relaciones armónicas y seguras con su padre y su madre están especialmente inclinados a ser aceptados por sus semejantes y a disfrutar de amistades estrechas y de apoyo durante la infancia y la adolescencia. La capacidad de un niño para dominar las tareas escolares no sólo depende de la calidad de la instrucción proporcionada por sus profesores, sino también del grado en que los padres valoran estas actividades escolares y consultan o cooperan con los profesores. Por otra parte los vínculos que no son de apoyo entre microsistemas pueden traer problemas. Por ejemplo, cuando los grupos de pares no valoran la escuela, suelen dar lugar a unos resultados académicos malos durante la adolescencia, a pesar de todos los esfuerzos de los padres y los profesores para que traten de mejorar su rendimiento.

- *Exosistema*. El tercer círculo ambiental de Bronfenbrenner, o exosistema, consiste en los contextos de los que no forman parte los niños pero que pueden influir en su desarrollo, o sea: “Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno”. (Bronfenbrenner, 1987: 44).. Por ejemplo, el medio en que se desenvuelve el trabajo de los padres es una influencia del exosistema, y las relaciones emocionales de los niños en el hogar podrían depender considerablemente del hecho de que a sus padres les guste o no su trabajo; o que sus abuelos que cada día les recogen en la escuela tengan relaciones armónicas en el Hogar del Pensionista al que asisten. De forma parecida, las experiencias de los niños en el colegio también pueden estar afectadas por su exosistema: por un plan de integración social aplicado por la dirección del colegio, o por el cierre de una fábrica de la comunidad que pudiera hacer disminuir los ingresos económicos del colegio.
- *Macrosistema*. Bronfenbrenner también llama la atención sobre el desarrollo que tiene lugar en un macrosistema; es decir, un contexto de clase social, cultural o sub-cultural que contiene a los exosistemas, mesosistemas y microsistemas: “El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro—meso— y exo—) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”. (Bronfenbrenner, 1987: 45). Realmente, el macrosistema es una ideología amplia que circunscribe y decide (entre otras cosas) cómo debe tratarse a los niños, qué se espera de ellos, y los objetivos a los que deberían aspirar. Por supuesto, estos valores varían de una cultura a otra (e incluso dentro de las subculturas y las clases sociales) y pueden influir mucho en los tipos de experiencias que los niños viven en su hogar, barrio, colegio y demás contextos que les afectan directa o indirectamente. Por citar un ejemplo, la

incidencia de abusos infantiles en las familias (una experiencia de microsistema) es mucho más baja en aquellas culturas (o macrosistemas) que desapruaban el castigo físico de los niños y proponen formas no violentas de resolver los conflictos interpersonales.

- Finalmente el *modelo* de Bronfenbrenner incluye una dimensión temporal, o *Cronosistema*, que enfatiza los cambios en el niño o en cualquiera de los contextos ecológicos de desarrollo que puedan afectar a la dirección que tome el desarrollo. Los cambios cognitivos y biológicos que ocurren en la pubertad, por ejemplo, pueden contribuir a incrementar el conflicto entre los adolescentes y sus padres. Y los impactos de los cambios ambientales también dependerán de otra variable cronológica: la edad del niño. Por ejemplo, incluso teniendo en cuenta que el divorcio afecta mucho a los niños de cualquier edad, los adolescentes parecen verse menos afectados que los niños más pequeños, que suelen creer que ellos son la causa de la ruptura.

9.4.5.2. Contribuciones a la teoría de los sistemas ecológicos y críticas

Aunque aquí sólo hemos visto brevemente la perspectiva ecológica, quizá ya se perciba que aporta una descripción más rica del ambiente (y las influencias ambientales) que ninguna de las que han ofrecido los teóricos del aprendizaje conductista, tal como vimos con anterioridad. Cada uno de nosotros funciona en microsistemas particulares, que están relacionados (mesosistema), e incluidos en los contextos aún mayores del exosistema y el macrosistema. Por eso tiene poco sentido para los teóricos de la Ecología del Desarrollo tratar de estudiar las influencias del ambiente dentro del contexto artificial de un laboratorio. Según sostienen, sólo a través de la observación de los *intercambios sociales* entre las personas en desarrollo y sus contextos *naturales* constantemente cambiantes, es posible comprender cómo influyen los individuos en sus entornos y cómo son influidos por éstos.

Los análisis detallados de las influencias ambientales realizados por Bronfenbrenner han sugerido muchos modos de mejorar el desarrollo de los niños y los adolescentes. Como ejemplo, imaginemos a una madre trabajadora, a quien le está costando establecer una relación agradable con su hijo, que muestra un temperamento difícil. En el nivel del microsistema, una intervención exitosa podría ayudar al padre a ser un compañero más sensible, que asuma una parte mayor *del* cuidado del niño y anime a la madre a ser más sensible y paciente con el bebé. En el nivel del exosistema, a menudo se puede ayudar a las madres (y a los padres) a mejorar su relación con los niños si su comunidad cuenta con clases de formación paternal dentro del currículum educativo para adultos, o como alternativa, si existen grupos de padres/madres en los que los padres con problemas puedan expresar lo que les sucede, reciban el apoyo emocional de los demás, y aprendan unos de otros cómo provocar reacciones más favorables en sus hijos. Y en el nivel del macrosistema, una política social que garantice a los padres el derecho a obtener un día libre para atender asuntos

familiares podría ser una medida realmente importante, que no sólo permite a los padres más tiempo para resolver las dificultades que tengan que ver con sus hijos, sino que da *lugar* a una actitud en la que la sociedad considera la resolución de los problemas familiares como algo importante para el bienestar de los niños y, finalmente, de la propia sociedad.

Sin embargo, la propuesta de los sistemas ecológicos es una aportación importante para la Psicología del Desarrollo en la infancia, sobre todo por cuanto es un valioso complemento, PERO no un modelo que pueda reemplazar a las otras teorías evolutivas de las que hemos hablado, sobre todo las teorías piagetianas, psicoanalíticas y vygotskianas.

Referencias bibliográficas del tema

- BALTES, P.B. (1986): Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios. (Comp.): *Psicología Evolutiva. Teorías y métodos*. Tomo I. Madrid: Alianza, pp. 243-263.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós (Vers. Orig. 1979)..
- BANDURA, A. (1967): El papel de los procesos de modelado en el desarrollo de la personalidad. En Delval J. (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. Vol. II. Madrid: Alianza Universidad, pp. 243-255
- CÓRDOBA, A.I., DESCALS, A. y GIL, M.D. (2006): *Psicología del Desarrollo en Edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CORRAL IÑIGO, A., GUTIERREZ MARTINEZ, F. y HERRANZ YBARRA, M^a P. (ed.) (1997): *Psicología Evolutiva. Tomo I*. Madrid: UNED.
- CHOMSKY, N. (1959): Crítica de “*Verbal Behavior*” de B. F. Skinner. En R. Bayés (Comp.): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella. (Vers. cast. 1977).
- DELVAL, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. 2 Vols. (Vol. I: “Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano”: Vol. II: “El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente). Madrid: Alianza Universidad.
- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. (2011): *El mono inmaduro: el desarrollo psicológico humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (2007): *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana (Cuba): Editorial “Félix Varela”.
- ERIKSON, E. (1980): *Identidad: Juventud y crisis*. Madrid: Taurus. (Vers. Orig. 1968).

- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2002): *Psicogerontología para Educadores*. Editorial de la Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2007): *Enfoques teóricos en Psicología Evolutiva*. En Fernández de Haro, E., Justicia Justicia, F. y Pichardo, M.C.: *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*. 2 Vol. Málaga: Ed. Aljibe, S.L. Vol. I, pp. 51-77.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2012): *Psicología del Envejecimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- HESS, E.H. (1970): “El enfoque etológico de la socialización”. Traducción castellana de C. del Barrio y M. Carretero, en Delval (Comp.) (1979): *Lecturas de Psicología del niño*. Vol. I. Madrid: Alianza, pp. 319-335.
- MARCHESI, A.; PALACIOS, J. y CARRETRO, M. (1986): Psicología evolutiva: problemas y perspectivas. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Comp.): *Psicología Evolutiva. Teorías y métodos*. Tomo I. Madrid: Alianza, pp. 265-316.
- MUÑOZ GARCÍA, A. (Coord.) (2010): *Psicología del Desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- PALACIOS, J. (1986): “Henri Wallon”. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios. (Comp.): *Psicología Evolutiva. Teorías y métodos*. Tomo I. Madrid: Alianza, pp. 121-141.
- PIAGET, J. (1965): *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo (1ª ed., 1937).
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (Comp.) (1999): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. I. Psicología Evolutiva* (2ª edición). Madrid: Alianza Psicología.
- PAPALIA, D.E., FELDMAN, R.D. y MARTORELL, G. (2012): *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- SHAFFER, D.R. (2007): *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (5ª edición). Méjico: Thomson.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L. S. (1995): “El significado histórico de la crisis histórica de la psicología”. En *Obras Escogidas*, Vol. I. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- WALLON, H. (1979): *La evolución psicológica del niño*. (3ª ed.). Barcelona: Crítica.

capítulo 3

DESARROLLO FÍSICO Y PSICOMOTOR

1. Maduración biológica y desarrollo infantil

La maduración es un fenómeno global que implica al conjunto del organismo. Sin embargo, la maduración del sistema nervioso central (S.N.C.) es el que interesa en su base y fundamento al desarrollo infantil. Es necesario un adecuado desarrollo del S.N.C. para que haya un óptimo desarrollo en todo sentido. Hablaremos a continuación sobre la maduración nerviosa desde tres puntos de vista: morfológico, bioquímico y bioeléctrico (Mazet y Houzel, 1981, Vol I: 23-37).

1.1. Maduración morfológica

Nos referimos a dos cuestiones: (a) los aspectos macroscópicos de forma, volumen, etc. (*maduración macroscópica*); y (b) a la caracterización microscópica en cuanto a la maduración neuronal y del tejido nervioso (*maduración microscópica*).

**Maduración macroscópica.* El cerebro adquiere su individualidad a los tres meses de edad concepcional. Aumenta luego regularmente de peso y volumen. Su aspecto exterior cambia progresivamente: primero es liso, luego aparecen en su superficie unos repliegues llamados *surcos* (primarios, secundarios y terciarios).

Al nacimiento, su aspecto macroscópico se acerca al del adulto; sin embargo, sus partes anteriores (lóbulos frontales y temporales) están menos desarrolladas que sus partes posteriores. Los surcos terciarios no han completado su desarrollo. Sobre todo su volumen es menos importante que el de un cerebro adulto.

Durante el primer año, el incremento de volumen del cerebro es muy importante y acarrea un aumento del perímetro del cráneo, que es tan grande durante el primer año, como desde esta fecha a la edad adulta. El cerebro de un niño de 1 año es completamente comparable al del adulto; sin embargo, los surcos terciarios y las circunvoluciones continúan su desarrollo durante los primeros años.

* *Maduración microscópica.* En el plano de los tejidos o histológico, hay que señalar dos hechos fundamentales:

(a) En el momento del nacimiento, todo el patrimonio de neuronas ya se ha constituido: ya no hay producción de nuevas neuronas a partir del noveno mes de edad concepcional.

(b) En cambio, las conexiones entre neuronas siguen desarrollándose.

La maduración del S.N.C (Sistema Nervioso Central) es asincrónica, es decir, que no se realiza al mismo ritmo en todas las partes del neuroeje. Maduran antes las partes más bajas del neuroeje, que son también las partes filogenéticamente más arcaicas. Al nacimiento, la maduración de la médula espinal, del tronco cerebral y de los núcleos grises parece terminada. Sin embargo, la maduración de los hemisferios cerebrales y del cerebelo prosigue durante los primeros años de vida.

Los estadios más tardíos de la maduración son aquellos en el curso de los cuales las conexiones del neocórtex cerebral con las formaciones subcorticales y el cerebelo se organizan y en los que se desarrollan las áreas secundarias de asociación del córtex cerebral.

Las neuronas del córtex cerebral y del córtex cerebeloso se disponen, en el adulto, en capas superpuestas (6 capas en el córtex cerebral, 3 en el córtex cerebeloso). Esta disposición se llama *organización arquitectónica del córtex*. Pues bien, esta organización se esboza hacia el séptimo mes de edad concepcional. Existe, pues, a la hora del nacimiento, pero la estratificación es menos neta que en el adulto y la densidad celular es mucho mayor. En el curso del desarrollo tras el nacimiento, la densidad celular va disminuyendo progresivamente, por el hecho de la expansión del córtex y por el desarrollo de las ramificaciones dendríticas que separan unas neuronas de otras.

Recordemos que las neuronas, células funcionales del sistema nervioso, están compuestas por un cuerpo celular y sus prolongaciones, las dendritas, que son finas prolongaciones arborescentes y normalmente muy cortas; y el axón, prolongación más voluminosa, única, que puede llegar a ser muy larga. Son los axones los que constituyen, agrupándose, los largos haces del sistema nervioso central y los nervios periféricos. La mayoría de los axones se hallan rodeados de una sustancia proteíno-lipídica, la mielina, que juega un papel importante en la conducción del influjo nervioso. El desarrollo de estas vainas de mielina o mielogénesis ha sido cuidadosamente estudiado. La mielogénesis comienza en los últimos meses de vida intrauterina y prosigue durante, al menos, los dos primeros años de la vida postnatal. Sigue una progresión ascendente: en la médula está casi terminada al nacer, mientras que es inexistente en los hemisferios cerebrales y el cerebelo.

Se ha atribuido un papel capital a la mielogénesis en la maduración funcional del sistema nervioso. Se creía que una vía nerviosa no era funcional más que cuando estaba mielinizada y que, en consecuencia, el dominio del niño sobre sus funciones perceptivas, motrices y esfinterianas seguía la progresión de la mielinización. Hoy se sabe que además de la mielinización interviene otros aspectos en la maduración: el desarrollo de los cuerpos celulares, las arborizaciones dendríticas y las interconexiones neuronales. La mielinización, pues, es un aspecto principal de la maduración funcional de los circuitos nerviosos, pero no puede separarse de los otros aspectos apuntados.

1.2. Maduración bioquímica

Citaremos tres hechos con respecto a los aspectos bioquímicos de la maduración del sistema nervioso central, que tienen relación con el desarrollo infantil:

a. - *Anoxia*. Se da una *mayor resistencia a la anoxia* en el cerebro del recién nacido, en relación con el del adulto, lo cual tiene un sentido supervivencial, dado que el bebé en el parto puede soportar con cierta tolerancia –siempre limitada, claro- la anoxia o falta de oxígeno; evidentemente, si esa falta de oxígeno es prolongada más allá de un límite, se producen secuelas cerebrales irreversibles;

b. - *Glucosa*. Hay una *debilidad de las reservas glucogénicas* del recién nacido, que explica la dependencia del cerebro infantil de aportes de glucosa en la alimentación. Los bebés necesitan azúcar para obtener energía. La mayor parte de esa glucosa es empleada por el cerebro. El bebé recibe la glucosa de la madre a través de la placenta antes del nacimiento. Después del nacimiento, el bebé obtiene la glucosa de la madre a través de la leche materna¹⁸ o la leche maternizada y también la produce en

18. La alimentación al pecho tiene muchas ventajas de las que destacan la transmisión de anticuerpos maternos anti infecciosos, la menor propensión a la obesidad cuando mayores y –muy importante- la relación emocional y afectiva más armoniosa y privilegiada del bebé con su madre. El niño debe iniciar su alimentación al pecho tan pronto como esté en contacto con su madre. Si bien la primera leche (calostro) no tiene las características de la leche de los días posteriores, su composición es rica en anticuerpos y sustancias defensivas. Posteriormente se debe adoptar la frecuencia “*libre demanda*”, es decir cuantas veces el niño quiera, en un lapso no menor de 2 horas y no mayor de 4 horas (antes de 2 horas no se alcanza a producir la leche y si después de 4 horas el niño no se ha alimentado debe ponerse al pecho aunque no lo haya solicitado). Las mamadas deben durar de 10 a 15 minutos por lado (la mayor parte de la grasa de la leche materna pasa al bebé hacia el final de la mamada). Sin duda la única leche perfecta es la leche materna, la más sana y completa. Además, no tiene capacidad de provocar alergia a diferencia de la leche de vaca o artificial. Y como decimos, hay que promover el contacto precoz entre madre e hijo, a ser posible dentro de la primera hora de vida, facilitando el contacto táctil, visual, auditivo y emocional.

el hígado. Es esencial, pues, no dejar al recién nacido en estado de carencia de estos aportes de glucosa;

c. - *Proteínas*. La *carencia de aportes proteicos* en la alimentación infantil tiene importantes efectos perniciosos en la maduración del Sistema Nervioso Central. Los requerimientos de proteínas del recién nacido son mayores que en cualquier otra etapa de la vida y van disminuyendo conforme avanza la edad. Sin embargo, aunque los requerimientos de proteínas en el recién nacido son elevados, una ingesta por encima de sus necesidades puede dar lugar a problemas metabólicos que podrían causar serios daños, ya que no posee una maduración completa de muchos órganos y tejidos de su organismo. Estos problemas no se dan con lactancia materna o lactancia artificial especializada y en las dosis adecuadas, pero sí ocurre si el niño toma leche de vaca o similares, o si no se prepara correctamente el biberón a partir de una fórmula infantil. En cualquier caso, se ha demostrado que la carencia de aportes de proteínas durante el embarazo y en los primeros años de la vida postnatal (carencia frecuente en ciertos países del tercer mundo), produce una disminución del peso del cerebro, un retraso en la maduración de los tejidos nerviosos y un descenso del cociente intelectual (C.I.).

1.3. Maduración bioeléctrica

Se han obtenido, en los prematuros, registros encefalográficos a partir del 5º mes de edad concepcional, lo que demuestra la existencia, ya antes del nacimiento de una actividad bioeléctrica, si bien se trata de una actividad anárquica, falta de coordinación entre un hemisferio y otro y asincrónica en el mismo hemisferio.

Al 8º mes de edad concepcional, el trazado del electroencefalograma se hace continuo y se produce ya una mayor coordinación entre los hemisferios cerebrales. Se ve aparecer una reactividad a los estímulos sensoriales y una diferenciación en los trazados de la vigilia y el sueño.

Posteriormente no hay modificación notable: el nacimiento en sí no aporta cambios importantes. Pero al tercer mes después del nacimiento comienza a aparecer una organización topográfica, con un ritmo en las ondas occipitoparietales, que son producidas por la estimulación luminosa intermitente. La reactividad a los estímulos sensoriales se hace más precisa.

A los cinco meses, los ritmos occipitales toman un aspecto sinusoidal que prefigura el ritmo alfa del adulto, aunque son más lentos y de mayor amplitud.

A continuación, el ritmo de base evoluciona poco a poco; sin embargo, el electroencefalograma del niño sigue caracterizándose por un trazado aún

inmaduro. Sólo durante la adolescencia puede verse cómo el electroencefalograma toma las características del trazado del adulto.

Estos tres aspectos: morfológico, bioquímico y bioeléctrico de la maduración son concordantes y transcurren paralelamente.

2. El concepto de psicomotricidad: las ideas de Wallon¹⁹

En el siglo XIX ya se usaba el término “psicomotor” para designar un centro de la corteza cerebral que operaría el pasaje de la idea a la acción. Esta relación quedaba atrapada estrictamente en el circuito biológico.

Como luego volveremos a recalcar, se cita con frecuencia a Ernest Dupré (1909) como el primero en utilizar la noción de psicomotricidad como yuxtaposición entre inteligencia y motricidad, lo que se conoce como “*paralelismo psicofisiológico*”; esta idea ya lleva el germen de la posibilidad de establecer concordancias entre lo psíquico y lo motor.

Pero será el francés Henri Wallon el gran pionero de la psicomotricidad, entendida como campo científico, al publicar en 1945 su obra “*L’enfant turbulent*” (“El niño turbulento”) y acordando los vínculos entre lo psicológico y lo motriz. Pero Wallon va a superar este paralelismo del que se hablaba, demostrando, no tanto que ambas componentes evolucionen paralelamente (la motora y la psíquica), SINO que el psiquismo deviene de lo orgánico mediante la acción recíproca entre el niño y el medio físico y social. Y desde esta posición anti-dualista (cuerpo *versus* mente) alertó igualmente, tanto de la reducción a lo orgánico del individuo, como de su exclusión en las explicaciones de lo puramente psíquico. Wallon muestra una alternativa distinta y muy enriquecedora sobre la psicomotricidad como *integración* entre lo orgánico y lo mental.

Así pues, con relación a la idea de *Psicomotricidad* en Wallon, hay que decir que debemos a este importante autor el concepto de lo psicomotor, arraigado en la realidad concreta de un sujeto en evolución, en sus relaciones recíprocas con el medio social. Lo “psico” es un prefijo que indica una dirección por la cual la motricidad en el ser humano, adquiere *significación en el plano mental*. “Psicomotricidad” es la unidad de dos términos, tomados antes por separado, pero que para Wallon es unión de dos realidades que no pueden existir una sin la otra: lo psíquico y lo motor-orgánico. La motricidad no se

19. Henri Wallon (1879-1962), comparado con Piaget o Vygotski ha sido el gran olvidado en la historia de la Psicología infantil. Ahora bien: ¿Tiene vigencia hoy? Al decir de Myrtha Chockler (2007): “Los clásicos son tales porque siguen iluminando los caminos a través del tiempo” destacando que “*la matriz fundante de la Psicomotricidad, su riqueza y su sentido ha sido aportada por el pensamiento de Henri Wallon*”.

refiere a meras actividades del cuerpo SINO que adquiere sentido por sus variadas significaciones, ya que en el transcurso de la vida infantil se va integrando a nuevas posibilidades funcionales, renovando en el sujeto los medios de expresión y realización práctica.

El movimiento, primer modo de comunicación, se asienta sobre dos tipos de actividades de fibras musculares: la *actividad tónica*²⁰ que tiene como función la expresión de sí y de relación con el otro; y la *actividad cinética*, cuya función es la acomodación, responsable de los movimientos y de la relación con el mundo externo, entre otros el mantenimiento de la postura.

La maduración de la estructura biológica en acción recíproca con el medio hará evolucionar el movimiento, integrándose a niveles funcionales superiores que van de lo tónico-emocional, a lo sensorio-motriz, lo perceptivo-motriz y lo ideo-motriz, integrando las funciones ya adquiridas, bajo el dominio de las nuevas funciones, de manera distinta, más avanzada, en progresión.

Las llamadas *actitudes* por Wallon, se fundan en la función postural e indican una disposición del niño, relativamente estable, orientadas hacia sí mismo, el mundo físico o el mundo social. Actitud emocional, afectiva, sensorio-motriz, perceptivo-motriz, de imitación, mental, se van integrando sucesivamente durante los tres primeros años de vida, acorde a las posibilidades madurativas y de relación con el medio. En el pasaje de la acción a la representación, cumplirá una función capital la imitación.

De otro lado, como luego veremos, la génesis del gesto, como movimiento con significación y sentido surgido en los primeros vínculos; las sucesivas formas de toma conciencia y el rol del Otro tanto en la conciencia de sí, como en las posibilidades y formas de expresión, constituyen elementos fundamentales que revelan la noción de lo psicomotor en Wallon.

El Yo y el Otro se construyen mutuamente. Partiendo de la indiferenciación y confusión inicial, el Yo del niño se va individualizando progresivamente, por desdoblamiento Yo-Otro. Lo que indica un paso de la simbiosis a la bipolaridad: “*el yo, pero también un satélite, el sub-yo o el otro*”. El otro internalizado o “*Socius*”, “*el otro íntimo*”, es el intermedio entre el yo y los otros. Wallon dice en su obra “*La evolución psicológica del niño*”: “Sin

20. Para la realización de cualquier movimiento o acción corporal es preciso la participación de los músculos del cuerpo, hace falta que unos se activen o aumenten su tensión y otros se inhiban o relajen su tensión. La ejecución de un acto motor voluntario es imposible si no se tiene control sobre la tensión de los músculos que intervienen en los movimientos. La actividad tónica consiste en un estado permanente de ligera contracción en el cual se encuentran los músculos, es necesaria para realizar cualquier movimiento y está regulada por el sistema nervioso. La finalidad de esta situación es la de servir de telón de fondo a las actividades motrices y posturales. La actividad tónica proporciona sensaciones que influyen fundamentalmente en la construcción del esquema corporal, la expresión de nuestros actos, y la conciencia de nuestro cuerpo, ya que su control depende de un correcto funcionamiento y dominio de la tonicidad.

duda es difícil afirmar con todo rigor que un acto o inclusive un simple movimiento no tiene concomitantes psíquicos”. Agrega que el gesto funcional va acompañado de cierto placer, para concluir inmediatamente: “No hay placer sin una especie de conciencia...”

En Wallon lo psíquico no se explica por lo orgánico, pero tampoco sin ello. El cuerpo en su condición subjetiva e intersubjetiva, no es posible sin un cuerpo real y orgánico. Precisamente el perfeccionamiento y diferenciación funcional de lo orgánico es lo que permite al ser humano distinguirse del resto de las especies a través del pensamiento y el lenguaje. El conocimiento es forjado por la experiencia y en orden a sus condiciones: “el conocimiento no es una simple contemplación, a cada instante trascendida por su objeto. Es un acto, una realización”, lo que vincula inextricablemente para el autor lo motor y lo psíquico.

En *La vida mental*, señala que la actividad sensoriomotriz, que es además acción sobre el mundo externo, permite el desarrollo de dos funciones contradictorias: el automatismo y la creatividad (descubrimiento de acciones en situaciones nuevas). “*Adquirir un automatismo no es encadenar en un orden invariable gestos seleccionados de una vez por todas*”.

La Psicomotricidad en Wallon, es un descubrimiento; es relación permanentemente actualizable, entre las condiciones físicas y psíquicas referido a sus condiciones de existencia, materiales y simbólicas, en una sociedad que en interacción con ella, determina al sujeto. Esta determinación afecta a sus formas de ser, de expresarse, comunicarse, de relacionarse con el mundo físico y de los demás.

El estudio de la evolución de la motricidad del niño en sus relaciones con el desarrollo psíquico no hace más que señalar una evidencia: la importancia de las interrelaciones psíquicas y motrices en todo individuo y en el niño en particular. La actividad motriz es un «*instrumento*» esencial en el conocimiento y en el dominio del medio, y no puede ser considerada únicamente desde el punto de vista neurofisiológico; es también el reflejo de la vida psíquica.

En definitiva, la “psicomotricidad” integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse del individuo en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se han desarrollado distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico.

2.1. Motricidad e inteligencia

La noción de psicomotricidad, considerada en su sentido amplio, abarca el vasto y complejo dominio de las interacciones entre lo psíquico y lo motriz. Como decíamos antes, este concepto fue introducido por Ernest Dupré,

médico neurólogo francés en 1909, al observar las relaciones entre las anomalías motrices y psíquicas en sus investigaciones sobre las características de niños “débiles mentales”. En definitiva, en aquella época ya se señaló la estrecha relación entre las adquisiciones motrices y el desarrollo intelectual, relación retomada más tarde bajo el nombre de *Ley del paralelismo psicofisiológico* o de la concordancia de los desarrollos psíquico y motor en la primera infancia. Esta ley enuncia que, en la evolución motora, un desarrollo motor normal da testimonio de un desarrollo intelectual normal. Georges Heuyer (1884-1977)²¹ ha ilustrado esta afirmación de un modo directo y fácil de entender: «El niño que anda al año de edad, dice sus primeras palabras al año, las primeras frases de los 18 meses a los 2 años, es limpio a los 15 o 18 meses, tendrá, si no interviene ningún accidente, un desarrollo intelectual normal». Esta formulación es, evidentemente, muy esquemática, demasiado para que pueda tener en cuenta la complejidad de los fenómenos que caracterizan el desarrollo del niño; sin embargo, tiene valor desde un punto de vista práctico. Como decimos son aseveraciones aproximadas, pues a veces pueden observarse dificultades precoces que no son signo de patología. Por ejemplo, puede darse un retraso en la maduración motriz aislado sin que necesariamente tenga por qué haber un déficit intelectual. No obstante, si se observan retrasos no está de más consultar con un especialista.

Los vínculos entre la *motricidad* y la *inteligencia* no se reducen meramente a lo que acabamos de exponer, sino que tienen otros aspectos que hay que considerar igualmente. Por ejemplo, queda claro que la actividad motriz es un comportamiento “*intencional*” y en la medida en que es intencional no se puede separar de los dominios del conocimiento y de la inteligencia, considerada esta última en su sentido de aptitud para resolver problemas y para adaptarse a situaciones nuevas, como venimos diciendo.

De otro lado, se sabe que la experiencia del bebé pasa primero por el cuerpo y que la inteligencia se construye en la acción, como han señalado Piaget o Wallon, entre otros, cuando nos transmiten la idea de que pensamos en términos de acciones internas (“debo de...”; “voy a...”, etc.); es decir, que el pensamiento es *acción internalizada*. Y al mismo tiempo las modalidades de la actividad motriz son función de posibilidades mentales; por ejemplo, hacia los 18 meses, junto a la facultad de interiorización mental, de representarse lo que ha sido percibido y actuado, de pensar, junto a la

21. Heuyer (1884-1917) fue el primer catedrático europeo de Psiquiatría Infantil y una de las figuras más influyentes en el surgimiento de la reeducación psicomotriz, que intentó poner de relieve la interdependencia de la motricidad, la inteligencia y la afectividad en el desarrollo infantil, estableciendo programas de tratamiento que vinculaban los trastornos en el carácter con los trastornos en las funciones motrices.

puesta a punto de las funciones simbólicas y de lenguaje, la acción toma una nueva dimensión y pasa, de aferrada a lo concreto, a lo inmediato, a hacerse más compleja y expresarse en conductas cada vez más elaboradas, por ejemplo en los gestos simbólicos.

2.2. Motricidad y afectividad

Las relaciones *entre motricidad y afectividad* son también muy estrechas. La repercusión de la vida emocional sobre el tono y la postura es importante; Wallon lo ha mostrado bien al hablar de un «*diálogo tónico*» en la relación del bebé con su madre (el Otro) «*que precede al diálogo verbal*». O sea, el niño inicia su comunicación con la madre de una manera física, corporal. De otra parte, es necesario que señalemos que la actividad motriz y sensorial del niño, es en sí una importante ocasión de placer y disfrute y, por lo tanto, motiva mucho hacia el progreso en este terreno; y que esta comunicación gozosa se produzca de forma conveniente es algo muy subordinado al «partenaire» de la relación, a la fuente de estimulaciones e intercambios afectivos, al modelo de imitación e identificación que representa por lo común la madre. Resumiendo: la vida relacional niño-madre es una poderosa motivación del desarrollo psicomotor. El estudio de las carencias afectivas precoces lo ha mostrado bien, es decir, niños que no han tenido una buena relación afectivo-emocional con la madre pueden sufrir retrasos en las adquisiciones psicomotrices.

3. Leyes del desarrollo psicomotor

El desarrollo psicomotor del niño va a efectuarse siguiendo un esquema y leyes determinadas que a continuación exponemos:

3.1. Psicomotricidad y anatomía

La adquisición de las funciones psicomotoras depende de la maduración de las *estructuras anatómicas* que le son indispensables. Se ha demostrado, por ejemplo, que la evolución de la motricidad y la modificación de ciertos reflejos como el cutáneo plantar son paralelos a la maduración progresiva del llamado Sistema Nervioso Piramidal, así como otros avances motores dependen del proceso de mielinización o la maduración de las estructuras cerebelosas, etc.

3.2. La ley de la diferenciación

Implica que la motricidad global, de masa y constituida por descargas generalizadas en todo el cuerpo y, en particular, en los miembros en el recién nacido, se afina progresivamente, toma forma, se va diferenciando poco a poco en actividades cada vez más localizadas, finas y adaptativas a medida que el desarrollo progresa. Es preciso señalar, sin embargo, que desde el mismo momento del nacimiento existen conductas motrices muy perfiladas y finas; por ejemplo, ya se da un esbozo de diferenciación a nivel de la motricidad facial: muecas de insatisfacción y de satisfacción pueden observarse ya en la primera semana. Y es necesario también señalar el sorprendente contraste existente entre el carácter irregular y mal coordinado de las actividades motrices, en especial de los miembros, del recién nacido y la perfección de cierto número de montajes comportamentales innatos, los complejos movimientos de los labios, la lengua y la faringe durante el acto de mamar, por ejemplo.

3.3. Ley de la variabilidad

Aunque la evolución de la psicomotricidad se realiza en el sentido de un progresivo perfeccionamiento, sin embargo su ritmo no es perfectamente uniforme y continuo. Como han señalado diferentes autores, entre otros Wallon, puede hablarse de un principio de variabilidad según el cual puede haber progresiones rápidas, luego detenciones e incluso verdaderas vueltas atrás (regresiones), formas de variabilidad éstas que preceden a una brusca transformación de todo el conjunto. Así, pueden reconocerse en esta progresión más o menos continua, súbitas mutaciones, fases capitales en las que parece surgir bruscamente una transformación funcional, un cambio importante. Wallon denominó estos momentos como “*crisis*” y Gesell habló de *edades-clave*.

3.4. Orden de sucesión de las adquisiciones motoras

En cuanto al orden de sucesión que preside esta maduración progresiva de la motricidad y a la eclosión de nuevas funciones, es en conjunto de una notable constancia y se encuentra en todos los niños. Esquemáticamente, dos leyes dan cuenta de este orden de sucesión: la ley céfalo-caudal y la ley próximo-distal.

3.4.1. La ley céfalo-caudal de Coghill

Característica de todos los vertebrados, dice que los músculos del eje corporal que están bajo el control voluntario más pronto, son, en el sentido vertical

del cuerpo, aquellos que están más próximos a la extremidad cefálica: primero los músculos oculares (seguimiento ocular); luego los músculos de la nuca (mantenimiento de la cabeza); por fin los músculos del tronco (posición sentada) y finalmente las extremidades inferiores (piernas: posición erecta).

3.4.2. La ley próximo-distal

Indica lo mismo en relación al eje corporal con los músculos de los miembros, a saber: se controlan de forma voluntaria antes las partes del cuerpo que están más cerca del eje corporal, antes la motricidad de las raíces de los miembros que la de las extremidades distales. Así, la articulación del hombro se controla antes que la del codo, que a su vez se controla antes que la de la muñeca y esta antes que la mano y los dedos de la mano.

3.5. Desarrollo psicomotor y medio exterior

Finalmente, aunque sometido a presiones orgánicas rigurosas (calidad del equipo psicobiológico al nacer, ausencia de alteración postnatal, etc.), el desarrollo psicomotor necesita también de las estimulaciones del medio exterior para realizarse plenamente. De hecho, la calidad de la vida relacional bebé-madre, por ejemplo, es indispensable para la organización funcional de las estructuras nerviosas y un adecuado desarrollo de la psicomotricidad.

4. Sensorialidad y psicomotricidad del nacimiento a los dos años

Trataremos primero los aspectos tocantes al recién nacido y luego los momentos posteriores.

4.1. El recién nacido

Durante los primeros días, el recién nacido que, recordémoslo, al nacimiento pesa por lo común entre 3 y 4 kg., mide unos 50 cm. y tiene un perímetro craneal comprendido entre 34 y 36 cm. en el 75 por ciento de los casos, presenta características bastante particulares en su psicomotricidad.

Su *tono muscular* a nivel de los miembros es del tipo «*hipertonía fisiológica*», presentando una resistencia muy especial que cede a sacudidas si se intenta extender

los miembros que, generalmente, se hallan en flexión. En cambio, la cabeza se bambolea siguiendo por su peso las posiciones de inclinación del tronco.

4.1.1. El sueño

El recién nacido ha vivido durante meses en un mundo sin ritmos donde no se experimenta la sensación de hambre porque los nutrientes se suministran de forma continua, y donde la diferente actividad que realiza la madre de día y de noche apenas si se percibe. Al nacer, sin embargo, el bebé ha de acostumbrarse a que hay que ajustarse a ciertos ritmos básicos, tales como comer-no comer, o dormir-no dormir. Las necesidades las intenta cubrir de forma muy apremiante, mediante la ayuda de algunos reflejos fundamentales, y la energía que invierte necesita recuperarla entrando en fases de sueño de forma cíclica. Cuanto más pequeño es, menor es la duración de estos ciclos, pero con el tiempo se va ajustando a la de los adultos. Para comprender el comportamiento de un bebé, por tanto, hemos de conocer los diversos estados que componen estos ciclos.

Estos estados hacen referencia a grados de sueño o vigilia que se alternan frecuentemente en el bebé a lo largo del primer mes.

- a. El primero es el de *sueño regular*. Es un estado de descanso donde hay poca o ninguna actividad corporal y al que dedica entre 8 y 9 horas diarias.
- b. El segundo es el de *sueño irregular*, donde se producen movimientos suaves, agitación ocasional y muecas faciales. La respiración es irregular y aunque mantenga los párpados cerrados se puede ver cómo se efectúan movimientos oculares rápidos. El bebé está de 8 a 9 horas al día en este estado.
- c. También dedica varias horas al estado de *somnolencia*. El bebé se está durmiendo o despertando y el grado de actividad es intermedio entre el propio del sueño regular y el del sueño irregular.
- d. El estado de *alerta en reposo*, al que dedica de 2 a 3 horas diarias, es el tiempo en que el bebé está inactivo pero con los ojos abiertos y atentos.
- e. El quinto estado de *actividad al despertarse*, en el que el bebé se implica unas 2 ó 3 horas al día, es en el que se pueden apreciar explosiones frecuentes de actividad no coordinada con respiración irregular.
- f. Por último, el estado de *llanto* (de 1 a 2 horas diarias) se caracteriza por una actividad motora vigorosa y difusa.

A medida que madura el cerebro los períodos de sueño y vigilia van variando y aunque a los 2 años todavía se precisa dormir 12 o 13 horas, la mayor parte de éstas se efectúan durante la noche realizándose sólo una o dos siestas durante el día. Los bebés que duermen durante períodos largos de tiempo contribuyen al descanso de los padres, por lo

que se incrementa la estimulación placentera que éstos dedican al niño. Parece ser que los bebés que pueden pasar más tiempo en estado de alerta porque han descansado bien reciben más estimulación social con el consiguiente beneficio para el desarrollo cognitivo.

Así, según lo visto, el cincuenta por ciento del sueño del bebé es irregular caracterizado por movimientos oculares rápidos (MOR). El adulto, en cambio, sólo dedica un 20 por 100 del tiempo de sueño a este estado y los niños alcanzan este porcentaje entre los 3 y los 5 años.

Se han propuesto varias hipótesis explicativas de la prolongada duración del sueño irregular y su disminución con la edad. La que más apoyo ha recibido es la teoría de la autoestimulación. Según esta teoría, el motivo de que los niños pequeños dediquen tanto tiempo del sueño al estado MOR se debe a que al parecer el sueño MOR es una forma en que el cerebro se estimula a sí mismo siendo un estado de vital importancia para el desarrollo de éste.

Es importante conocer cuándo podemos valorar el desarrollo del bebé, ya que si pretendemos observar su desarrollo en un estado inadecuado seguramente los resultados serán cuestionables. Pero ¿a qué habremos de atender para descartar posibles indicadores de riesgo? En los primeros meses de vida una de las principales fuentes de información la proporcionan los reflejos.

4.1.2. Psicomotricidad y reflejos

La *motricidad espontánea* está constituida, a nivel de los miembros, por movimientos difusos, anárquicos, inadaptados, bilaterales pero sin verdadera simetría en los miembros superiores o a menudo alternados en los inferiores, de tipo «*coreiforme*»²². A nivel del rostro, se ha visto ya que, desde la primera semana, existe una motilidad que no posee todavía valor de comunicación para el niño, pero que puede tenerlo para la madre, y que está formada por muecas de satisfacción e insatisfacción. También aparece en el bebé desde el nacimiento una sonrisa que se ha dado en llamar *pseudosonrisa* (pues no tiene una dimensión social sino de satisfacción interna) y que aparece tanto en estado de vigilia como durante el sueño.

Los *reflejos* son respuestas fijas, no aprendidas, involuntarias e inconscientes. Estas respuestas se pueden agrupar en función de diferentes criterios. Si atendemos a su

22. El término está tomado por equivalencia con la enfermedad llamada corea de Huntington y conocida antiguamente como “baile de San Vito o mal de San Vito”, que se caracteriza en el plano neuromotor por movimientos descoordinados y exagerados de las extremidades (movimientos coréicos) y la aparición de muecas repentinas.

función, los hay de tipo adaptativo o de supervivencia, como el reflejo de succión o la respiración; otros preparan al niño para la realización voluntaria de determinadas habilidades, como es el caso de la marcha; y otros le protegen de la estimulación no deseada, como el parpadeo. De un último grupo, en fin, se desconoce la función, como es el caso del reflejo de Moro, del que se considera que podría tratarse de un vestigio del pasado.

Es pues que el recién nacido está provisto de cierto número de montajes comportamentales o reflejos que pueden recibir el nombre de *automatismos primarios o reflejos arcaicos*. Ambos términos no son sinónimos y han sido empleados por los autores para referir comportamientos existentes desde el nacimiento (reflejos) que pueden, bien desaparecer, o bien evolucionar y formar la base de conductas intencionales y más complejas ulteriores. Cuando se trata de reflejos cuyo destino es desaparecer se habla de *reflejos arcaicos* y cuando nos referimos a reflejos que evolucionan se habla de *automatismos primarios*.

La importancia de estos reflejos primarios es muy grande. Son los primeros montajes-respuesta a estímulos del entorno. Gran número de ellos tienen un valor funcional y adaptativo esencial, en particular los que permiten la alimentación (reflejo de orientación, reflejo de succión, etc.). Sin embargo, por lo común los *reflejos* arcaicos tienen una finalidad menos visible y podrían ser restos de conductas filogenéticamente desaparecidas, es decir, que tal vez tuvieron su utilidad hace miles de años para nuestra especie, pero que dejaron de ser adaptativas con el tiempo. Su ausencia es a menudo señal de inmadurez neurológica. Su desaparición o su evolución, dando paso a conductas más elaboradas, es el testimonio de una buena maduración. En ciertos casos, su persistencia, más allá de una edad determinada, puede ser la señal de un retraso o de un trastorno en el desarrollo.

Se pueden distinguir esquemáticamente tres tipos de reacción: (1) reflejos de protección y de huida; (2) reacciones de adaptación del tono postural o que realicen formas elementales de locomoción; (3) reflejos de orientación hacia el estímulo, que parecen desempeñar un gran papel, en especial en la alimentación.

El llamado *reflejo de Moro* (también llamado respuesta de sobresalto; reflejo de sobresalto o reflejo de abrazo) es el reflejo arcaico más conocido, presente ya en el nacimiento. Se trata de una respuesta estereotipada de extensión bilateral de los miembros superiores con abducción de los brazos, seguida por un movimiento de abrazo y del regreso de los brazos a la línea media. Es desencadenado por diversas estimulaciones propioceptivas (sensibilidad de los movimientos y las posturas vinculada a los receptores sensoriales situados especialmente en los músculos y tendones). Por ejemplo, si se golpea violentamente el almohadón en el que reposa el lactante o se imprime un claro movimiento a sus pies (elevación) o a su cabeza (dejarla caer hacia atrás unos 30°), o si el niño es cogido

por las muñecas, es tirado hacia lo alto sólo para desplazar el punto de apoyo occipital de la cabeza y luego se le suelta, el retorno vivo a la posición inicial desencadena este reflejo de Moro. La fecha de desaparición de este reflejo es discutida, pero su persistencia más allá de los 6 o 7 meses se considera patológica.

Otros *reflejos arcaicos* (reflejos de enderezamiento, de marcha automática, de pasar el brazo, de curvar el tronco, de pasar por encima de un obstáculo, reflejo de prensión (“*grasping*”), etc.) pueden auscultarse durante el examen neurológico que, además, permite observar si los reflejos osteotendinosos²³ son vivos y difusos; y el reflejo cutáneo plantar se hace generalmente en extensión (del dedo gordo del pie) hasta los 6-8 meses.

Es interesante citar también, en esta breve incursión por los reflejos primarios, dos montajes comportamentales que tienen una finalidad evidente y un lugar importante en la relación precoz madre-niño. El primero es el *reflejo de extracción*, reflejo de orientación hacia el seno que permite al recién nacido hallar y succionar el pezón. Los estudios neurológicos muestran que, provocado por una estimulación de la zona bucal o peribucal (alrededor de la boca), se produce un lento movimiento de la cabeza hacia el estímulo que se funde de inmediato en un reflejo de succión. De hecho, puede descubrirse todo un *comportamiento de extracción* mucho más complejo que da pruebas de un cierto grado de coordinación en la pareja madre-niño; en ciertas condiciones particularmente favorables, por ejemplo las realizadas en los partos «sin violencia» inspirados en la técnica propuesta por Leboyer, este comportamiento de extracción puede expresarse perfectamente, al parecer, veinte o treinta minutos después del parto y dar lugar a una primera mamada precoz cuyos beneficiosos efectos para el recién nacido y su madre pueden muy bien imaginarse; la piel está especialmente implicada en el desencadenamiento de tal comportamiento: es necesario un estrecho contacto madre-hijo; el recién nacido no halla el pecho de la madre más que si ha sido colocado sobre su vientre, piel con piel; sus manos deben estar libres; pero el olfato, la audición (de la voz de la madre) y tal vez la vista, también operan.

Los reflejos labiales de succión y de deglución, son también fundamentales: se inscriben como consecuencia de un reflejo de extracción o de movimientos de la cabeza de adelante hacia atrás o, simplemente, de una estimulación de la región oral. El reflejo de succión puede obtenerse prácticamente con cualquier cosa. Muchos autores citan la observación inicial de Prever, que constató que el extremo de un lápiz colocado entre los labios provocaba esta succión en un niño que estaba naciendo y del que sólo había aparecido la cabeza. Ello señala, pues,

23. Reflejos obtenidos en la exploración neurológica clínica por percusión con un “martillo de reflejos”, del tendón de un músculo para provocar su contracción refleja, un estiramiento del músculo.

el carácter innato de esta respuesta, cuya existencia ha podido demostrarse posteriormente en el mismo feto que, a veces, se chupa el pulgar. El *comportamiento de succión* tiene un papel evidente en el plano de la alimentación y de la nutrición del recién nacido; pero como han demostrado numerosos trabajos, en especial los de Margaret Ribble, proporciona también gratificaciones orales más allá del alimento (extra-alimentarias) que tienen una gran importancia de cara al distendimiento. La succión es, por otra parte, un comportamiento mediante el cual el recién nacido manifiesta muy pronto su necesidad de actividad.

Naturalmente, los gritos, el llanto, los primeros ejercicios vocales del recién nacido, representan actividades motrices completas cuyos vínculos con su vida afectiva son evidentes.

En este cuadro ofrecemos algunos de los principales reflejos utilizados para valorar el curso del desarrollo infantil.

Reflejos del recién nacido, función y edad de desaparición (Córdoba, 2006: 79)

Reflejo	Estimulación	Respuesta	Desaparece	Función
Succión	Poner el dedo en la boca del bebé	El bebé succiona el dedo rítmicamente	9 meses	Permite la alimentación
Moro	Hacer un ruido fuerte y repentino o soltar al bebé brevemente	Extensión de brazos y piernas en una primera fase, echando los brazos hacia fuera y acercándolos hacia el cuerpo en una segunda fase (abrazo)	6 meses	Pudo servir para ayudar al bebé a adherirse a la madre en el pasado evolutivo de la especie
Marcha	Sostener al bebé por las axilas y poner los pies descalzos sobre una superficie lisa.	El bebé eleva un pie después del otro realizando la marcha.	2 meses	Prepara al bebé para andar voluntariamente.
Babinsky	Acariciar las plantas de los pies desde los dedos al talón.	Los dedos de los pies se abren en abanico y se contraen al tiempo que el pie se retuerce.	8-12 meses	Desconocida.
Parpadeo	Acercar una luz o dar una palmada cerca de los ojos.	Se cierran los ojos rápidamente.	Permanente	Proteger de una estimulación potencialmente peligrosa.
Tónico-cervical	Volverle la cara hacia un lado cuando está boca arriba.	Extiende el brazo delante de los ojos hacia el lado que mira mientras el otro permanece flexionado ("posición de esgrima")	4 meses	Prepara para alcanzar objetos voluntariamente.
Prensión	Presionar con el dedo sobre la palma del bebé.	Cierra el puño apresando el dedo.	4 meses	Prepara para coger objetos.

4.1.3. Sensorialidad

En lo que concierne a *las posibilidades sensoriales*, se ha dicho o escrito a veces que el recién nacido es prácticamente ciego o sordo. Nada más falso. Sí parece cierto, como afirma Renè Spitz, que puede hablarse en el bebé de un cierto umbral de defensa contra los estímulos provenientes del exterior: luz, sonidos, etc. Por el contrario, el recién nacido es muy sensible a los estímulos internos a través de los llamados:

- *Quimiorreceptores* (cuando su fuente de información son las sustancias químicas –gusto; olfato).
- *Mecanorreceptores* (cuando su fuente de datos proviene de información de tipo mecánico –contacto corporal, vibraciones, texturas, etc.; hay *mecanorreceptores* especializados como:
 - los *Estatorreceptores*, que brindan información sobre el equilibrio.
 - o los *Fonorreceptores*, que brindan información sobre vibraciones sonoras.
- *Termorreceptores* que perciben el calor o el frío
- *Interoceptores* (que transmiten sensaciones como el hambre, la sed o el dolor visceral y están ubicados en los vasos sanguíneos y en las vísceras).
- *Propioceptores* (que reciben información del interior del cuerpo, como el oído interno, o los músculos, y transmiten información de la posición del cuerpo con respecto al campo gravitatorio y con respecto a sí mismo -flexión de una articulación, por ejemplo).

Se puede decir que en el nacimiento los más desarrollados son estos sentidos de lo “próximo”, como acabo de indicar: tacto, temperatura, equilibrio, etc. Y estos receptores internos tienen una influencia importante sobre lo vivido por el recién nacido en esos primeros momentos de su vida. El resto de sentidos, llamados de lo “distante”: vista, oído, etc., son funcionales, pero están menos desarrollados que los sentidos de lo próximo. En cualquier caso hay que señalar que nuestros conocimientos sobre la vida sensorial del recién nacido son todavía fragmentarios y, a veces, inciertos.

Para el cuidado del bebé en esta primera época hay, pues, que tener presente la importancia de la *sensibilidad cutánea*, de las sensaciones *gustativas* y *olfativas*, etc. Señalemos a este respecto que los contactos piel con piel bebé-madre (cercanía, amamantamiento, caricias, etc.) son primordiales desde el comienzo de la vida del niño; lo sabemos por los trabajos de Harlow sobre con monos y de Bowlby con niños en su ya conocida por nosotros, Teoría del Apego.

En su mayor parte, las imperfecciones de la *visión* en el recién nacido conciernen, aparentemente, menos al sistema sensorial receptor propiamente dicho que al sistema motor ocular. Ello se debe a lo incompleto de la maduración nerviosa y motriz y a la ausencia correlativa de ciertos automatismos visuales que no aparecen más que secundariamente (acomodación visual, convergencia y coordinación binoculares).

Según E. Vurpillot, parece que, desde el período neonatal, el niño es capaz de aprehender el espacio y, en particular, de distinguir (de modo relativo) el espacio próximo del más lejano: «una reacción de huida ante el acercamiento de un objeto puede evidenciarse en bebés de 1 a 3 semanas. Esta reacción aparece incluso cuando se reemplaza el objeto material por su proyección en una pantalla; puede deducirse, pues, que no es debido a las estimulaciones táctiles engendradas por el flujo del aire desplazado por el objeto...».

No existe acomodación visual (modificación de la curvatura del cristalino del ojo, de modo que la imagen del objeto se forme en la retina, lo que permite una visión clara) antes de las 4 semanas de edad. Vurpillot piensa que el sistema está fijado sobre una distancia preferencial de puesta a punto que varía, según los sujetos, entre los 10,5 cm. y los 45 cm. Se sabe que los ojos son sensibles a la luz; el reflejo fotomotor de contracción pupilar está presente desde el mismo nacimiento; se puede así provocar un reflejo de parpadeo si se ilumina violentamente el ojo.

El recién nacido es capaz de ciertas orientaciones de los ojos y de fijaciones que, sin embargo, son vagas, imprecisas, dubitativas, interrumpidas a menudo por movimientos involuntarios de la cabeza o el cuerpo, en función de los distintos tipos de información que dimanan del campo: modificaciones en la iluminación, desplazamientos de objetos, diferencias de brillo, contraste de colores. Hacia las tres semanas de edad, la fijación es más neta. Es interesante notar que en el recién nacido existen ya ciertos movimientos automáticos de brazos y manos hacia los objetos percibidos en su campo visual. No existe, por otra parte, ningún reconocimiento visual de los objetos.

La audición del recién nacido ha sido menos estudiada que la visión. Vurpillot estima tras un examen crítico de distintas experiencias que «el sistema auditivo del niño es verosímilmente funcional desde el nacimiento y tal vez antes». Otras observaciones demostraron que a partir de la segunda semana el niño tiene una reacción de sobresalto (esbozo del reflejo de Moro) y de despertar (cuando está durmiendo) a cualquier ruido, incluso de débil intensidad, cuya fuente se halle a una distancia inferior a 3-4 m. de él. Esta percepción auditiva muy precoz del espacio es interpretada como un comportamiento innato cuya

finalidad defensiva (despertar de la madre) podría explicarse como un recurso adaptativo y supervivencial en nuestra especie.

Creemos que los datos que acabamos de proporcionar en lo concerniente a la visión y la audición pueden llevarnos a revisar y reflexionar sobre las concepciones clásicas en torno a las primeras relaciones del bebé con su madre y la famosa «indistinción» del recién nacido con su medio. O sea, que el recién nacido es más competente sensorialmente de lo que tradicionalmente se había pensado y por lo tanto es susceptible de percibir la realidad que le rodea con cierta destreza, si bien con las lógicas limitaciones que acabamos de ver.

4.2. El niño hasta los dos años

El niño adquiere progresivamente durante los dos primeros años capacidades motrices y perceptivas que le confieren poco a poco posibilidades de acción y de intercambio con el medio exterior y un cierto grado de autonomía, que constituyen las bases de elaboración de la personalidad.

4.2.1. La sensorialidad

En este campo, el hecho esencial es el perfeccionamiento de la visión y de la audición y, ligado a éstas, un desplazamiento de las inversiones perceptivas hacia los receptores a distancia.

a) *La visión.* Pone en marcha, ya lo hemos dicho, un factor motor y uno perceptivo.

El verdadero seguimiento ocular de un objeto se ha perfeccionado a las 6 semanas; la verdadera fijación ocular no se produce antes del tercer mes. La acomodación ocular llega a un perfeccionamiento eficaz aproximadamente hacia los 3 1/2 meses.

Hacia los 2 meses, el lactante distingue un rostro humano visto de frente, pero no reconoce el rostro de su madre hasta más tarde. A continuación, el niño aprenderá a reconocer las formas. Numerosas experiencias parecen probar que a los 4 meses el niño puede localizar objetos, percibir su tamaño y su distancia e, incluso, reconocer algunos objetos ya vistos.

b) *La audición.* Su estudio muestra que de las 6 semanas a 2 meses el niño puede reaccionar sonriendo a una voz familiar; a partir de los 5-6 meses su respuesta a un estímulo sonoro puede ser la de una rotación de la cabeza y de los ojos hacia la fuente sonora.

4.2.2. El tono muscular

A nivel de los miembros, a la actitud en flexión sucede (hacia los 4-5 meses) una actitud en extensión; a la hipertonia neonatal sucede (hacia los 8-9 meses) un cierto grado de hipotonía que comienza a atenuarse hacia los 18 meses, para dar paso mucho más tarde a un tono afín al del adulto. La evolución del tono axial dirige el desarrollo postural.

4.2.3. El desarrollo postural

Su progresivo perfeccionamiento verifica la *ley céfalo-caudal*.

- a) El *sostenimiento de la cabeza*. El control del tono de los músculos del cuello y de la nuca que permite el sostenimiento de la cabeza en la prolongación del tronco se adquiere normalmente hacia los 3 meses de edad. Pero es hacia los 5 meses cuando el porte de la cabeza es perfectamente libre, primera etapa en la adquisición de la verticalidad, primera ampliación del horizonte que se ofrece al niño.
- b) La *posición sentada*. El dominio de la posición sentada se adquiere por lo general a la edad de 8 meses; pero desde los 6 meses el niño se mantiene sentado un momento, con el tronco inclinado hacia adelante, en equilibrio sobre las manos puestas delante.
- e) La *posición de pie*. Se adquiere progresivamente. A los 8-9 meses, el niño es capaz de mantenerse de pie unos instantes, apoyándose y «sacando hacia atrás las nalgas». A los 10 ó 12 meses, la posición de pie se ha adquirido ya y se dibuja la lordosis²⁴.

4.2.4. La motricidad espontánea

Los movimientos sin finalidad, en forma de descargas, desaparecen poco a poco para dar paso a aquellos que se dirigen a la actividad postural o a la ejecución de gestos vinculados a objetos exteriores.

Mencionamos aquí la existencia normal, en ciertos límites de frecuencia e intensidad, en los primeros meses de estereotipias, movimientos circunscritos, repetitivos, muy variables en

24. La *lordosis* es la curvatura fisiológica de la columna en la región cervical o lumbar. La columna presenta cuatro curvaturas fisiológicas (o “normales”): dos curvaturas hacia afuera, en la columna dorsal (al nivel de las costillas) y en la columna sacra, denominadas cifosis y dos curvaturas lordóticas (hacia adentro de la columna): la lordosis lumbar y la cervical.

su agrupación y duración según los niños, y cuya intensidad o, incluso, su persistencia se hallan bajo la dependencia de factores afectivos: estereotipias bucales (succión banal del pulgar, pero también de los vestidos, rechinar de dientes), movimientos de exploración del propio cuerpo, ritmos o movimientos diversos de balanceo, en especial al adormecerse, descargas autoagresivas también, como el hecho de golpearse la cabeza, morderse los dedos, etc.

4.2.5. La prensión

La prensión voluntaria activa representa una actividad muy importante para el niño deseoso de reconocer y manipular los objetos. Tras la localización visual y el acercamiento de la mano viene la prensión propiamente dicha, cuya evolución es la siguiente:

a. – *Cúbito-palmar*. Hacia los 5 meses se produce una aproximación lateral al objeto que se hace prácticamente con el extremo del brazo y el hombro es la única articulación móvil (el codo aún no es funcional). El objeto es cogido por los cuatro últimos dedos, entre el meñique y el borde de la palma de la mano, opuesta al pulgar, avanzando el brazo como la paleta de un «croupier»; prensión torpe, suelta rápido las cosas.

b. – *Dígito-palmar*: A los 6 meses, la prensión se hace con la palma y los cuatro últimos dedos; forma de zarpa. No puede tomar dos objetos a la vez.

c. – *Radio-palmar*. Al alcanzar los 7-8 meses el objeto se coge entre el borde lateral del pulgar, que comienza a tener un papel activo, y el de las últimas falanges del índice (pinza inferior de A. Gesell). El niño puede pasar un objeto de una mano a otra.

d. – *Radio-digital*. Ocurre en torno a los 9-10 meses: el objeto se coge ahora entre las yemas del pulgar y del índice, opuestas frente a frente (pinza superior de A. Gesell). El niño, liberado del reflejo tónico de los flexores que, al principio, cerraba su mano, puede abrir y cerrar voluntariamente la mano, lanzar los objetos y recogerlos, darlos o recibirlos. Este hecho no solo posee un significado motor; constituye un importante acontecimiento en el terreno de la sensibilidad y del análisis, tanto del cuerpo como del entorno. El niño, hasta ese momento, se lo llevaba todo a la boca. La riqueza en terminaciones nerviosas de las mucosas bucales le permitían informarse del mundo exterior, de ahora en adelante podrá explorar la consistencia, la forma, la superficie, la temperatura del objeto y de su propio cuerpo con la punta de los dedos y con ayuda de la vista, crear verdaderos engramas (huellas de memoria sobre los objetos).

La prensión contribuye a la exploración y el reconocimiento del propio cuerpo por su coordinación con la visión, pero también con la sensibilidad corporal, como más adelante veremos.

4.2.6. La marcha

Necesita, además del control de la posición vertical, una coordinación suficiente que permita los movimientos alternos de los miembros inferiores.

La marcha normal se ve, a menudo, preparada por la marcha a cuatro patas. Hacia los 13-14 meses por término medio, el niño deja la mano que le sostenía y puede dar algunos pasos de modo independiente. La fecha de los primeros pasos independientes es, de hecho, muy variable (de los 10 a los 16 meses según un estudio de M. Stamback). Se considera habitualmente que la ausencia de marcha independiente a los 19-20 meses es anormal. Dicho esto, desde un punto de vista cinético, la evolución de la marcha, aunque adquirida, está lejos de haber terminado: prosigue hasta la edad de 4 o 5 años, dependiendo en particular de la maduración tardía de las funciones cerebéllicas.

La marcha independiente representa una etapa capital en el proceso de individualización (Mahler, 1984). Pone en juego no sólo posibilidades motrices, sino también cierta capacidad de soltarse sin reacción de miedo o de pánico, a la vez que colabora en la exploración del mundo, del entorno.

4.2.7. La motricidad implicada en la comunicación con el otro se enriquece progresivamente

a) *La sonrisa* aparece muy pronto. Puede observarse desde el nacimiento. Se admite, por lo general, que las primeras sonrisas tienen un origen interno y acompañan los estados de satisfacción y bienestar, en particular alimentarias, pero no sólo la alimentación, también la temperatura, la limpieza, etc.: si el niño está bien comido, en una temperatura óptima, limpio, a gusto en suma, sonríe. Muy pronto, entre las 2 y 8 semanas según los estudios, la sonrisa puede ser provocadas por estímulos exteriores muy diversos, visuales en su mayoría, pero también auditivos, provenientes de personas, aunque no exclusivamente. Pero es en el tercer mes cuando se hace social y selectiva, pues se obtiene más fácilmente la sonrisa ante la presencia de un rostro. En estos momentos se observa, según Renè Spitz «una respuesta por la sonrisa al rostro humano, de frente y en movimiento», reacción «*dirigida e intencional*» muy importante en el seno de los intercambios entre el lactante y su madre y que traduce, según este psicoanalista, un comienzo de constitución del objeto libidinal (amoroso). El elemento activo del estímulo está constituido por la frente, los ojos, la nariz, todo en movimiento. Spitz ha mostrado igualmente que los niños a esta edad sonríen también a un rostro provisto de una máscara que deje ver los ojos y la boca, pero no distinguen el rostro de perfil. Como sabemos

esta sonrisa social de la que ahora hablamos (el niño se ríe de una cara, de una persona o equivalente en el caso de la careta) tiene un origen innato que tiene su inicio en la llamada *pseudosonrisa* ya presente en el nacimiento. Mucho más tarde, el niño comienza a discriminar entre los rostros familiares y los extraños, y hacia los 8 meses manifiesta frente a un rostro desconocido reacciones de miedo, que Renè Spitz (1973) describe con el nombre de «*angustia del octavo mes*». (Más adelante, en el tema 7º volveremos a hablar de Spitz y su teoría evolutiva infantil).

b) *Los movimientos se organizan poco a poco* (empieza hacia el final del 4º mes y sobre todo en el curso del primer año) en *gestos orientados hacia un fin*, con una intención, antes de convertirse en verdaderas conductas simbólicas (mitad y fin del segundo año) -como veremos cuando en el capítulo cuarto tratemos el desarrollo cognitivo. En la realización de los gestos, juegan un gran papel la imitación a partir del final del primer año y luego, entre el año y año y medio, motivado por la identificación con los padres, aparecerán en el niño los gestos de negación y la palabra «no», de capital importancia en el desarrollo afectivo y de la personalidad según las investigaciones de Renè Spitz sobre las que volveremos en el capítulo siete (Spitz, 1973).

4.2.8. Desarrollo psicomotor hasta los dos años (Mazet y Houzel, 1981: 33)

Edad	Estática y motricidad	Adaptación-coordinación	Juegos	Alimentación y limpieza
4 meses	Tendido de espaldas de lado, sobre el vientre.	Se incorpora y se apoya sobre las manos cuando se le coloca sobre el vientre. Prensión rígida.	Sacude su sonajero con un movimiento brusco	Pone a veces la mano sobre su biberón, lo reconoce a partir del tercer mes. Bebe en vaso o taza chupando el borde.
6 meses	Se incorpora en el parque, principio de reptación por desplazamiento.	Pedaleos variados. Se arquea mucho. Se mantiene sentado con apoyo. Prensión palmar.	Se agarra los pies. Comienza a coger objetos alejados.	Bebe en vaso o taza chupando el borde.
8 meses	Aguanta mucho rato sentado en su silla o en el parque. Empieza a gatear.	Se levanta para sentarse y puede girar en ambos sentidos. Prensión activa del pulgar. Coge objetos y los cambia de mano.	Juega a echar los objetos al suelo y a golpearlos unos contra otros. Puede mantener un objeto en cada mano.	Come con cuchara purés y alimentos más sólidos.
10 meses	Se pone de pie en el parque.	De pie apoyándose desplaza un pie. Prensión. Explora en todas direcciones.	Juega a cucú. Pone un objeto en una caja.	Bebe en taza o vaso si se lo sostiene.

14-15 meses	Se precipita hacia adelante para andar. Camina solo y sube escaleras.	Explora en todas direcciones.	Juega a llenar y vaciar. Comienza a llenar una caja. Hace garabatos y puede lanzar una pelota.	Bebe solo. Comienza a comer solo algunas cucharadas.
18 meses	Corre sobre la punta de los pies.	Sube y baja escaleras. Empuja un objeto con el pie.	Le gustan los juguetes de arrastre o para empujar. Se interesa por las imágenes. Garabatea.	Pide el orinal durante el día. Puede devolver a su lugar algunos objetos.
24 meses	Siempre moviéndose. Búsqueda de equilibrios. Puede saltar e ir hacia atrás.	Puede saltar e ir hacia atrás. Puede pasar las páginas de un libro.	Juegos de imitación de la actividad de los adultos.	Controla esfínteres. Comienza a sacarse los zapatos. Come solo sin ensuciarse.

4.3. La psicomotricidad a partir de los 2 años

La evolución continúa hacia un perfeccionamiento y un mayor dominio de las posibilidades motrices y perceptivas, también hacia una mejor representación, por parte del niño, de su propio cuerpo y del espacio.

Veamos qué acontecimientos ocurren a partir de los dos años, tomando en consideración cómo evoluciona el control motor general, la motricidad fina, el tono muscular y las llamadas sincinesias, la lateralización, el esquema corporal y la representación del espacio.

4.3.1. Comportamiento motor general

El niño de 3 años tiene una exuberancia motriz que testimonia la normal inestabilidad de esta edad. Es un «diablillo» infatigable que derrocha mucha energía, lleno del placer de vivir y actuar. Adquirirá progresivamente mayor facilidad, mayor libertad, mayor precisión en el gesto para llegar, hacia los 6-7 años, a un control motor y perceptivo que le abrirá los aprendizajes escolares.

4.3.2. Los progresos de la motricidad fina

Se realizan simultáneamente gracias al conocimiento vívido de la mano y de los dedos; tanto es así que un niño de 6-7 años puede llevar a cabo casi todo lo que quiere, salvo en lo que se refiere a la fuerza.

4.3.3. Tono muscular y sincinesias

El tono de fondo buscado por la extensibilidad y el bamboleo de los segmentos de miembros llega a su estado de madurez sólo hacia los 7-10 años. Hasta entonces se observa cierto grado de hiperexcitabilidad o, incluso, un bloqueo parásito del segmento de miembro durante el estudio del balanceo, o sea, lo que se denominan paratonías, esto es, la imposibilidad o gran dificultad de relajación muscular activa, incluso con contracción exaltada, que dificulta notablemente la adquisición de una motricidad armoniosa.

En cuanto al *tono de acción*, es representado por las *sincinesias*. Las sincinesias son movimientos parásitos, accesorios, que se realizan involuntariamente durante la ejecución del gesto o de un movimiento principal y que están llamadas a desaparecer progresivamente. Suele ser algo normal hasta los 10-12 años edad, en la que van desapareciendo, si no hay ninguna patología. Son ejemplos de sincinesias: el niño que saca la lengua en la misma dirección que la escritura que está realizando; el que cuando intenta girar la mano no puede evitar hacer el movimiento también con la otra; o las llamadas *sincinesias axiales* que se producen cuando la apertura activa de la boca acarrea un movimiento de separación de los dedos de la mano. Este tipo de sincinesias tienden a desaparecer hacia los 6 años de edad, en el ochenta por ciento de los niños.

4.3.4. La lateralización

La lateralización motriz es una prevalencia lateral, que consiste en una asimetría funcional del cuerpo, uno de cuyos costados es más hábil y se utiliza de modo preferente. Aparece progresivamente. Eso es particularmente neto a nivel de la mano: la mayoría de los individuos tienen una marcada preferencia por la utilización de la mano derecha en actividades como la escritura o los trabajos de precisión; este predominio parece extenderse al uso del pie y a los órganos sensoriales (en especial al ojo director). Se habla de lateralidad homogénea cuando ojo, mano y pies (por este orden) son dominantes, son concordantes, del mismo lado.

Se han formulado numerosas hipótesis para explicar la génesis del predominio lateral. La tesis habitual tiene como argumento esencial la *noción de predominio hemisférico cerebral* puesta en evidencia por los trabajos anatómico-clínicos sobre la afasia y los trastornos de las funciones encefálicas superiores. Para la mayoría de los diestros consiste en un predominio funcional, en ciertas actividades (en particular el lenguaje), del hemisferio izquierdo, llamado dominante; el hemisferio derecho es llamado menor (hoy se sabe que posee también una especialización: la de la aprehensión del espacio y las formas). El predominio hemisférico estaría invertido en los zurdos; es entre ellos que se han

hallado los raros casos de afasia tras lesión en el hemisferio derecho. De hecho, hay que evitar pensar que la organización en los zurdos no sea más que una reproducción «en espejo» de la de los diestros; parece que muchos de entre ellos pueden presentar una afasia, bien tras lesión derecha, bien tras lesión izquierda, como si el predominio de un hemisferio para el lenguaje no estuviera establecido. No hay relación absoluta entre el predominio hemisférico izquierdo para el lenguaje y el predominio derecho para la mano. El aprendizaje desempeña, por otra parte, un papel evidente en la lateralización manual; el condicionamiento social orienta preferentemente hacia el uso de la mano derecha.

La aparición y evolución de la lateralidad en un niño son muy variables. De un modo general puede decirse que cuanto más fuerte es la lateralización, más precozmente aparecerá. De todos modos, parece admitido por todos que no existe predominio manual antes de los 7 meses de edad. Por otra parte, es absolutamente cierto que existen fluctuaciones en la lateralización, y hasta una edad bastante avanzada, 5 años o más en algunos niños. En conjunto, y en el curso de estos primeros años, la zurdería parece menos estable que la dexteridad. En definitiva, hacia los 5 años más del 50 por ciento de los niños son diestros, algo menos de un 10 por ciento zurdos, siendo los otros ambidiestros a causa de una lateralización aún mal establecida o no afirmada; estos últimos se lateralizan algo más tarde, generalmente a la derecha; algunos, sin embargo, permanecerán «mal lateralizados».

4.3.5. El esquema corporal y la imagen de sí

La representación que el niño adquiere progresivamente de su cuerpo es una función esencial, no sólo de su actividad intelectual y perceptivo-motriz, sino también del conjunto de su personalidad.

En una perspectiva neurológica estricta, el esquema corporal (término propuesto por P. Schilder en 1923) es la representación mental del cuerpo fundada en los datos sensoriales y la integración encefálica (a nivel parietal) de aquéllos. O sea, una noción de nuestro cuerpo al completo y de dónde están y se localizan ojos, manos, pies, etc.

Está claro que la representación que cada uno se hace de sí mismo desborda ampliamente esta dimensión y recubre un conjunto de datos perceptivos, intelectuales, imaginarios, simbólicos, en los que es mayor la influencia de la vida afectiva y relacional. Se habla entonces de *imagen del cuerpo* o *imagen de sí*.

La elaboración del esquema corporal comienza pronto, gracias a la integración en el segundo semestre de tres modalidades de sensaciones: visuales, táctiles y quinestésicas, que permiten aprehender progresivamente el propio cuerpo y el de los demás. La *experiencia del espejo* representa ciertamente para el niño una situación

privilegiada en la creación y, luego, la construcción de esta imagen. Es interesante recordar aquí el hecho de que los animales, incluso los más evolucionados como los monos no pueden aprehender su propia imagen especular como una simple imagen, un simple reflejo o símbolo de su cuerpo; buscan algo tras el espejo y se desentienden de él cuando ven que no hay nada (como demostró experimentalmente W. Köhler con chimpancés). Un cierto acceso al reconocimiento especular del propio cuerpo se realizaría en el niño hacia los 7-8 meses de edad, algo más tarde que para la imagen especular de los demás según H. Wallon. Pero le falta aún al niño realizar un trabajo mental que exigirá varios meses para comprender que la imagen de su cuerpo que ve en el espejo no es una especie de doble de sí mismo; eso no es posible más que gracias al acceso, finalizando el segundo año, al mundo de los símbolos. Los elementos de base del esquema corporal están presentes ya hacia los 3 años de edad; en este instante el niño comienza a poder representar en un dibujo, de modo global aunque imperfecto, una figura humana. El esquema corporal debe aún diferenciarse, enriquecerse.

Dicho esto, la imagen del cuerpo es también para el niño el reflejo de su *inversión libidinal (erótica) y afectiva* (en el sentido de «inversión de un capital») de las distintas partes de éste, inversión que está estrechamente ligada a las relaciones que ha mantenido con su entorno, en especial con su madre.

La constitución progresiva de la imagen del cuerpo paralelamente a la toma de conciencia de sí es, sin duda, un elemento constitutivo de la *individuación*, del proceso por el cual el niño funda su sentimiento de realidad propia y distinta y el de su coherencia como individuo. Muchos han insistido en ello y en especial el psicoanalista J. Lacan, que, en su artículo sobre el estadio del espejo, considera que la experiencia especular es fundamental para la construcción del «Yo»; según él, el niño, al reconocerse en su imagen global, que le devuelve el espejo, toma conciencia en un clima de «asunción jubilosa» de su unidad, al tiempo que se aliena en una imagen totalizadora de sí; desde entonces ordenará sus experiencias parciales alrededor de esta matriz imaginaria.

4.3.6. La representación espacial

Está en *estrecha relación con el esquema corporal*. Espacio personal corporal y espacio exterior se adaptan progresivamente en el transcurso de los primeros años por las estrechas relaciones entre la cinestesia y la visión. Las nociones dentro-fuera, arriba-abajo, etc., se forman a partir del cuerpo, de la postura y del gesto. Se considera que hacia los 6-7 años, los elementos de base de la representación espacial, en particular aquellos que son necesarios a los aprendizajes escolares, se han adquirido ya.

Referencias bibliográficas del tema

- CHOCKLER, M. (2007): “Cuestionario. La Psicomotricidad hoy: una disciplina”. *Revista Cuerpo Psicomotor*. N° 1. Buenos Aires. Estudio la Casa, pp. 13-14.
- CÓRDOBA, A.I., DESCALS, A. y GIL, M.D. (2006): *Psicología del Desarrollo en Edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (2007): *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana (Cuba): Editorial “Félix Varela”.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- MAHLER, M. (1984): *Estudios, 2: Separación—Individuación*. Buenos Aires: Paidós.
- MAZET, PH. y HOUZEL, D. (1981): *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica S.A. (2 Vols.).
- MUÑOZ GARCÍA, A. (Coord.) (2010): *Psicología del Desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (Comps.) (1999): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol I. Psicología Evolutiva* (2ª edición). Madrid: Alianza Psicología.
- PAPALIA, D.E., FELDMAN, R.D. y MARTORELL, G. (2012): *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- SPITZ, R. (1973): *El primer año de vida en el niño*. Madrid: Aguilar, 3ª Ed. (Ed. Orig. 1958).

capítulo 4

DESARROLLO COGNITIVO

1. Generalidades sobre la noción de inteligencia

La inteligencia es un concepto que, para el sentido común, tiene un carácter evidente, pero que es muy difícil de definir rigurosamente. Algunas veces, se insiste en el carácter general que definiría las conductas inteligentes, sea cual sea el dominio en el que se apliquen. Otras, por el contrario, se destacan los caracteres diferenciales de las conductas inteligentes, que permitirían distinguir varios tipos de inteligencia según que los resultados del sujeto sean mejores en un dominio concreto o en un dominio abstracto, en actividades perceptivas o en actividades discursivas, en actividades numéricas o verbales, etc. Las que se consideraron investigaciones más «científicas» que se han llevado a cabo para definir la inteligencia se basaban en la psicometría, o sea, el examen del niño a través de «tests psicológicos», y el análisis factorial, que consiste en buscar factores comunes y factores diferenciadores entre varias pruebas de eficiencia intelectual por el estudio de correlaciones entre los éxitos en las distintas pruebas. Sin embargo, estos estudios NO han permitido gran cosa en el terreno evolutivo infantil. Ciertos autores han postulado la existencia de un factor de inteligencia general (factor “G” de Spearman) y otros la existencia de varios factores que se combinan de modo variable los unos con los otros (P.E. Thurstone).

La Psicología del Desarrollo ha tenido que dejar de lado lo cuantitativo, la psicometría, los tests, y optar por «criterios cualitativos» -de calidad- para intentar una definición del curso evolutivo de la inteligencia.

En su *Manual de Psicología*, M. Richelle y colaboradores dan como constitutivos de la inteligencia los siguientes elementos: «constitución de conocimientos relativos al entorno, que pueden mejorarse por el desarrollo y el aprendizaje, almacenaje de informaciones sobre el pasado y la experiencia pasada, construcción de invariantes, desarrollo de estrategias para adaptar el organismo al entorno y para adaptar el entorno al organismo, automatización de estas estrategias (en forma de algoritmos), anticipación de situaciones futuras

y de estrategias de respuestas apropiadas». La complejidad de tal definición da una idea de los problemas que plantea a los psicólogos la noción de inteligencia. En este tipo de definición se aborda el problema de la inteligencia más en términos de conductas cognoscitivas —de conocimiento— que en términos de eficiencia, de éxito, como lo hace la psicometría o teoría de los tests.

Sin volver a la idea de un factor de inteligencia general cuantificable, parece que pueda reconocerse un parentesco entre las distintas conductas reconocidas como inteligentes. En efecto, se trata siempre de generalizar una conducta y de reconocer invariantes. Del niño que descubre que puede encontrar un objeto que ha desaparecido de su campo visual, aplicándole movimientos inversos a los que le han hecho desaparecer, al sabio que descubre una nueva ley física, química o biológica, existe una línea de parentesco. En ambos casos se trata de organizar conocimientos con el fin de hallar invariantes bajo la variabilidad de los fenómenos aparentes (Mazet y Houzel, 1981, Vol I: 39-53).

2. Enfoques sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño

Ahora, exponemos las principales perspectivas sobre el desarrollo de la inteligencia y el conocimiento en el niño. Veremos en primer lugar y muy sucintamente la *Perspectiva Psicométrica* a la que nos acabamos de referir; en segundo lugar referiremos las aportaciones del *conductismo*, que intenta explicar las observaciones experimentales sobre el aprendizaje animal y humano y que recientemente ha dado lugar a la construcción de modelos matemáticos y realizaciones cibernéticas que definen el dominio de la *inteligencia artificial*, dominio en pleno desarrollo cuya exploración esclarecerá, tal vez en el futuro, ciertos aspectos del desarrollo intelectual del niño; en tercer término, aludiremos la *Teoría del Procesamiento de la información*, incorporando ideas de diferentes autores como Siegler, Klahr y Wallace. En cuarto lugar y de forma preferente desarrollamos la *perspectiva de Jean Piaget*, quien durante décadas estudió el desarrollo del conocimiento en el niño, teniendo en cuenta que él organizó una teoría muy elaborada que aunque ya conocemos en parte (capítulo 2º), ampliamos ahora en este capítulo. En el apartado cinco analizaremos las aportaciones de la *Teoría psicoanalítica*, que ambiciona tender un puente entre el desarrollo afectivo y el desarrollo intelectual, e integrar los procesos cognoscitivos en un modelo dinámico del «*aparato psíquico*», lo que resulta de gran interés. Y finalmente, en los apartados seis y siete ofrecemos un resumen de los aportes a este capítulo del desarrollo cognitivo infantil, de los *enfoques dialécticos y marxistas*, tanto de la *psicología de Lev Vygotski*, como la de *Henri Wallon*, que tienen un peso muy importante en este terreno.

En definitiva, la esfera cognitiva es una dimensión capital en el estudio del desarrollo, y no sólo en la infancia sino a lo largo de toda la vida. Pero además, es una de las más complejas y difíciles de estudiar e investigar. Durante el período de vida que nos ocupa (de 0 a 6 años), se producen cambios muy importantes. El niño pasará de una comprensión rudimentaria y primaria de la realidad y del mundo, donde los reflejos innatos son su principal fuente de conocimiento y aprendizaje, a ser capaz de razonar de forma simbólica, lógica, aunque todavía no pueda manejar un pensamiento demasiado elaborado, *formal* que diría Piaget. Y sin más, vamos a abordar el desarrollo de la inteligencia en la infancia desde estas variadas perspectivas.

2.1. La perspectiva psicométrica

Fue históricamente la primera orientación que abordó la naturaleza de la inteligencia durante la primera mitad del Siglo XX. Sus estudios están basados en el análisis de la inteligencia a partir de la aplicación de tests, en la idea de que las puntuaciones obtenidas con estas herramientas reflejan las aptitudes reales de la persona, y examina la progresión de estos componentes a lo largo de la vida. A decir verdad, las investigaciones con tests de inteligencia sólo arrojaron resultados parciales y sesgados, que en poco ayudaron a la psicología del desarrollo en este terreno.

2.2. La propuesta conductista

El descubrimiento de los reflejos condicionados por Pavlov a comienzos del siglo XX, abrió un vasto campo de investigación sobre el funcionamiento del sistema nervioso en los mecanismos de aprendizaje. Recordemos que el principal experimento de Pavlov consistía en hacer que un perro produjera saliva al serle presentado algún alimento; asociar a esta presentación de alimento, llamada Estímulo Incondicionado, otro estímulo neutro, por ejemplo el sonido de una campana; luego, suprimir el estímulo incondicionado para conservar sólo el estímulo asociado, que se denomina Estímulo Condicionado. Al cabo de cierto número de asociaciones de los estímulos incondicionado y condicionado, la sola aplicación del estímulo condicionado, provoca la misma reacción de producción de saliva que suscitaba el estímulo incondicionado, o sea, la comida. Pavlov y sus discípulos han estudiado las leyes de este condicionamiento y, en especial, *la ley de reforzamiento*: la reacción provocada por el estímulo condicionado aumenta cuando se le asocia de nuevo el estímulo incondicionado; *la ley de extinción*: la reacción provocada por el estímulo condicionado se extingue poco a poco si no vuelve a asociársele el estímulo incondicionado, pero puede reaparecer tras una nueva asociación (*“recuperación espontánea de*

la respuesta”); y la *ley de generalización*: si se sustituye el estímulo condicionado por un estímulo parecido (por ejemplo, un sonido de frecuencia semejante), el condicionamiento se manifiesta también.

Pavlov y sus discípulos abordaron el estudio de los procesos cognoscitivos definiendo el lenguaje como un «*segundo sistema de señales*». Es posible sustituir en el hombre el estímulo condicionado por la palabra que lo designa y observar las mismas leyes de condicionamiento tras esta sustitución. Los psicólogos pavlovianos suponen que el pensamiento es soportado por este segundo sistema de señales y que así puede estudiárselo en base a los fenómenos del condicionamiento.

Además del «*condicionamiento pavloviano*» (clásico o respondiente) se ha descrito el «*condicionamiento instrumental*» o «*condicionamiento operante*» (Skinner), que propone observar la influencia de la reacción del sujeto experimental sobre su aprendizaje, aplicándole recompensas o castigos en función del tipo de conducta que haya tenido. Un modelo de este condicionamiento operante consiste en enseñar al animal a manejar una palanca, siendo la recompensa la obtención de alimento. El condicionamiento operante amplía el campo de análisis del condicionamiento pavloviano, haciendo intervenir las motivaciones del sujeto, su interacción con el entorno y el reforzamiento de sus condicionamientos por medio de esta misma interacción. Los modernos especialistas en teorías conductistas suponen que las conductas cognoscitivas son equivalentes interiorizados de conductas exteriores y están, como ellas, regidas por las leyes del condicionamiento operante.

Pese a su interés científico y experimental, las teorías basadas en el condicionamiento tienen el defecto de eliminar el aspecto relacional del psiquismo humano, desconocer su organización estructural y reducir los fenómenos psíquicos a mecanismos «*Estímulo → Respuesta*», modelo demasiado simple, sin duda, para dar cuenta de la complejidad de nuestra vida mental.

2.3. Enfoque del Procesamiento de la Información

En fecha más reciente, las *investigaciones cibernéticas* se unieron a las preocupaciones de la psicología experimental en el estudio de los mecanismos de aprendizaje. Los cibernéticos intentaron construir máquinas capaces de cierta adaptación, es decir, capaces de tomar en consideración su experiencia pasada para elegir un tipo de respuesta y no ya tan sólo de efectuar operaciones de acuerdo con un programa rígido preestablecido. Los más conocidos ejemplos de estas máquinas son las que pueden jugar a las damas y al ajedrez. Estas investigaciones han conducido a proponer modelos matemáticos generales de máquinas capaces de aprendizaje.

Estas investigaciones, en pleno desarrollo hoy con la informática, están lejos todavía de poder dar un modelo formalizado de los mecanismos de aprendizaje en el hombre. Sin embargo, tienen el interés de confrontar las ideas con la necesidad de la construcción de modelos matemáticos y experimentales precisos y tal vez demostrar la insuficiencia de alguna teoría psicológica. Lo que sí parecen haber demostrado es que la teoría asociacionista $E \rightarrow R$ es absolutamente insuficiente para dar cuenta de los mecanismos de aprendizaje. Así, puede pensarse que estas máquinas, las computadoras, ayudarán a la investigación psicológica, ofreciendo modelos teóricos útiles, lógicos y matemáticos, mejor adaptados y, quizá más complejos que los utilizados actualmente por la psicología experimental tradicional.

Hablamos de una perspectiva mecanicista que investiga los procesos cognitivos básicos durante el desarrollo: atención, memoria, etc. Este interés por investigar los procesos mentales humanos básicos, se inició en los años cincuenta. Es el llamado *Enfoque del Procesamiento de la Información* que utilizó la analogía del ordenador para estudiar la mente humana. El origen de esta perspectiva se vincula con una serie de eventos científicos, tecnológicos y sociales, que propiciaron este cambio, dentro del mundo de una psicología preferentemente conductista, a posiciones netamente “mentalistas”. Entre otros, cabe resaltar como acontecimientos relevantes los siguientes:

- a) La sugerencia de la analogía entre la mente y los canales de transmisión de información;
- b) la crisis de los modelos conductuales asociacionistas: condicionamiento clásico y operante;
- c) la necesidad de conocer las limitaciones y destrezas cognitivas;
- d) el desarrollo de la informática.

En los últimos tiempos se han llevado a cabo un creciente número de investigaciones por parte de este enfoque, centradas en temas cognitivos tradicionales, desde una perspectiva evolutiva. Este enfoque, aparte de constituir una alternativa al conductismo de los años sesenta, ha aportado una interesante fuente de confrontación con la teoría de Piaget (p.e. las teorías de Pascual—Leone y Case) y una apertura a nuevos planteamientos teóricos y metodológicos dentro de la propia Escuela de Ginebra. No obstante, el enfoque del procesamiento de la información, más que una teoría sistemática del desarrollo, está compuesto por una multiplicidad de enfoques interesados por diferentes ámbitos como la atención, la memoria, la resolución de problemas o las representaciones mentales. Todos estos enfoques comparten los postulados teóricos y metodológicos de la teoría de la información.

Para entender mejor este enfoque del procesamiento de la información en el desarrollo intelectual nos vamos a referir brevemente a las teorías de Siegler, y Klahr y Wallace.

2.3.1. La teoría de Siegler

Siegler ha puesto de manifiesto la relación estrecha existente entre aprendizaje y desarrollo. En su opinión, muchas de las cuestiones que se plantean los psicólogos podrían aclararse teniendo en cuenta dos elementos que a veces se olvidan a la hora de explicar el desarrollo cognitivo: en primer lugar, el bagaje de conocimientos previos con los que el niño se enfrenta a la realidad; y en segundo lugar, sus procesos de aprendizaje. Ambos aspectos están profundamente interrelacionados ya que el recuerdo y el aprendizaje de los niños dependen en buena medida de lo que los niños ya saben.

Además, Siegler opina que el conocimiento de los niños está gobernado por reglas que evolutivamente van desde “reglas” que tienen que ver con cómo los niños “codifican” los componentes de un problema. Por lo general, los niños aplican reglas al enfrentarse a determinadas tareas físicas, matemáticas o del tipo que sean, lo que permite al investigador evaluar el conocimiento del niño, es decir, las representaciones mentales que los niños forman de la tarea. La comprensión de cualquier concepto (por ejemplo el concepto de velocidad en física) requiere integrar varias dimensiones y si existen lagunas en el conocimiento de cómo combinan esas dimensiones, se puede dificultar la habilidad del niño para aprender dicho concepto. Por supuesto, lo habitual es que en el conocimiento infantil la edad suponga un progreso de reglas más simples a otras más sofisticadas.

Siegler (1986) resume los aspectos fundamentales de su teoría en tres presupuestos básicos:

- a.- En primer lugar, la idea de que la mayor parte del conocimiento de los niños está gobernado por reglas.
- b.- La segunda es que existen reglas de ayuda o “retroceso” que los niños poseen y aplican en situaciones no familiares y que consisten en razonamientos similares realizados en tareas diferentes entre sí, lo que explicaría la homogeneidad que Piaget atribuyó a sus diferentes etapas.
- c.- La tercera de estas ideas básicas se refiere a la importancia fundamental de la codificación: el conocimiento no se adquiere pasivamente sino que se construye de forma activa, consistiendo la codificación en la selección, en la entrada sensorial, de aquellos aspectos más relevantes a los que el niño presta especial atención y procesa en forma más profunda, que hace que construya una representación coherente sobre un problema. La utilización de una regla depende de qué codificación se haga del material. El nivel de conocimientos implica el uso de formas diferentes de codificación. Siegler resalta la importancia de las relaciones entre aprendizaje y conocimientos. De esta forma, el desarrollo se explicaría mediante un modelo por el que las reglas utilizadas en una tarea son modificadas a través de nuevas formas de codificación generadas por el aprendizaje, lo que crea nuevas reglas.

2.3.2. La teoría de Klahr y Wallace

La teoría de Klahr y Wallace es considerada una de las más serias proposiciones de la teoría del procesamiento de la información en el campo evolutivo. Según Rodrigo (1986: 232), fueron dos los aspectos de carácter evolutivo que interesaron especialmente a los autores: la relación temporal en la adquisición de las tareas y los mecanismos de transición. Por otra parte, su inspiración en la analogía del ordenador les lleva a sustituir las operaciones lógico—matemáticas (piagetianas) por la simulación en términos de rutinas de procesamiento. Las tareas así reformuladas son de cuantificación, inclusión de clases, conservación y transitividad de la cantidad.

Los puntos principales que caracterizan esta posición teórica son varios (Klahr, 1984):

- a.- No hay diferencias sustanciales entre la descripción básica del sistema de procesamiento de la información propuesto por estos autores y las de otros dentro de esta perspectiva.
- b.- A partir de los cinco años no hay ningún cambio estructural en el sistema, y las diferencias entre estos niños y los adultos (los niños son más lentos, cometen más errores, no son tan atentos y recuerdan menos que los adultos) se deben a los déficits que presentan en conocimientos anteriores de hechos, procedimientos y estrategias, para el control de la atención, y en la utilización de los procesos de memoria. Los cambios entre niños y adultos se basan de forma principal, en los conocimientos y las estrategias.
- c.- A fin de representar el conocimiento, Klahr y Wallace proponen el llamado sistema de producción como integración de reglas suplementarias.
- d.- Otro punto importante es la explicación del cambio entre sistemas de producciones cada vez más complejos que se automodifica mediante el principio de la economía de procesamiento, o sea, la eliminación de la redundancia (la búsqueda de atajos para eliminar la repetición de pasos en una tarea) y la orientación global o tendencia a tratar los objetos como totalidades integradas.
- e.- El desarrollo en este modelo aparece como una serie de cambios cuantitativos que promueven la mejora del sistema de procesamiento. Dicha mejora genera reglas nuevas que permiten enfrentarse a tareas de orden superior.

2.4. El enfoque de Jean Piaget

Es el enfoque predominante en el estudio del desarrollo cognitivo desde una perspectiva cualitativa que se conoce con el nombre de Constructivismo o Escuela de Ginebra.

Como biólogo, Piaget observó cómo ciertas especies animales (orugas, ranas, etc.), a lo largo de su existencia cambiaban sustancialmente de forma de vida en sus funciones de nutrición y relación, e incluso en su morfología, aun cuando seguían siendo los mismos organismos. Imaginemos el conocido ejemplo de los gusanos de seda: de huevos a gusanos, metamorfosis y de ahí a mariposas, y son el mismo organismo! Estas observaciones le sirvieron a Piaget para sugerir que existía cierto paralelismo con el desarrollo humano. Del mismo modo que una oruga y una mariposa se mueven y alimentan de forma diferente siendo el mismo organismo, un niño y un adulto también son distintos, ya que la representación que tienen del mundo difiere cualitativamente, y esto es lo que determina los problemas percibidos y la forma de resolverlos. Un adulto es en calidad de inteligencia diferente a un niño, pero son la misma persona ;Qué ocurre?

Piaget analizó cómo el niño resuelve distintos problemas y sugirió que desde la infancia hasta la adolescencia aparecían “*regularmente*” cambios amplios, consistentes y predecibles en el modo en que los niños pensaban, lo que le hizo plantear la existencia de distintos estados en la comprensión del mundo, que son secuencias universales, invariables y cualitativamente diferentes en el desarrollo de los procesos de pensamiento. A estas secuencias las llamó *estadios*, pero también podríamos llamarlas *etapas* o *periodos*.

Un *estadio* es el tiempo que dura una cualidad o estado de pensamiento desde su aparición hasta su sustitución por integración en otra cualidad o estado cognitivo nuevo. El paso de un estadio a otro implica la aparición de nuevos aspectos psicológicos y nuevas conductas, así como la reorganización de lo que ya existía en una relación nueva. Es decir, entre un estadio y otro habría un salto, una discontinuidad que comportaría una nueva “*equilibración*”, como veremos más adelante.

Según Piaget el orden de los estadios es igual para todos los individuos, si bien puede variar el ritmo del desarrollo. Veamos los estadios propuestos por Piaget:

Estadios del Desarrollo Cognitivo según Piaget

- *Sensoriomotor* (0-2 años). Se caracteriza por la exploración para la comprensión del entorno.
- *Preoperatorio* (2-7 años). Se caracteriza principalmente por el desarrollo de la función simbólica.
- *Operaciones concretas* (7-12 años). Implica la posibilidad de realizar operaciones mentales pero sobre objetos visibles y tangibles, no sobre un razonamiento abstracto.
- *Operaciones formales* (a partir de 11-12 años). Se caracteriza por ser un pensamiento de resolución de problemas y de comprobación de hipótesis, racional y sistemático.

2.4.1. Características del los estadios del desarrollo según Piaget

Los estadios del desarrollo de la inteligencia se caracterizan, según Piaget (1971) por:

- a) *Universalidad.* Una secuenciación y un orden fijo de aparición, lo que implica un carácter universal en la dirección del desarrollo, aunque puedan existir variaciones individuales en las edades como consecuencia de los niveles de inteligencia y de la experiencia social (educación). Dicho de otro modo, se puede avanzar más lentamente o más rápido, o incluso no llegar al final, pero todos los niños siguen la misma secuencia de estadios.
- b) *Cambios cualitativos.* Cada estadio está definido por una estructura de conjunto que Piaget formula en términos lógico-matemáticos. Esas estructuras son cualitativamente diferentes en los distintos estadios porque se corresponden con diferentes formas de equilibrio entre el sujeto y el medio. O sea, implican cambios de calidad en el conocimiento.
- c) *Jerárquicos.* Los diferentes estadios están jerárquicamente relacionados, en cada uno de ellos se integran las características del anterior pero incorporándolas a las nuevas estructuras que se han construido.
- d) *Constante tendencia a la equilibración.* En cada estadio se pueden distinguir una fase de *preparación*, caracterizada por el desequilibrio —porque las demandas que plantea el medio no pueden resolverse con los esquemas que el sujeto posee—, y por una fase de *acabamiento* en la que se recupera el equilibrio gracias a la construcción de nuevas estructuras (lo que llamaremos *acomodación*).

La compleja y elaborada descripción que Piaget hace del desarrollo, en períodos que son estructural y cualitativamente diferentes pero que están en continuidad funcional, exige una explicación acerca de cuáles son los mecanismos o factores que explican el cambio, la transición de un estadio a otro. De hecho, las edades que comprenden cada estadio son una mera referencia, ya que el desarrollo depende de estos factores a que hacemos mención ahora.

2.4.2. Factores explicativos del desarrollo cognitivo según Piaget.

Los cuatro factores que explican (causas) el desarrollo fueron especificados por Piaget en 1966 cuando publica con Inhelder “*La Psicología del niño*” (trad. cast., 1969). Estos cuatro factores que proponen son:

- a) *La maduración biológica.* Piaget cuando propone este factor se refiere a la herencia genética, pero no en un sentido determinista sino, todo al contrario, como apertura de nuevas posibilidades para el desarrollo en función de la maduración

orgánica de ciertas estructuras nerviosas, en *interacción* con otros factores como la experiencia y el medio social.

- b) *La experiencia adquirida a través de la interacción con el medio.* Como hemos señalado anteriormente, la inteligencia es fruto de las interacciones que se van produciendo entre el sujeto y el medio.
- c) *La influencia del medio social.* A pesar de la importancia que Piaget daba al medio social como factor de desarrollo en sus primeros escritos, en los que incluso llegó a decir que: «la estructura misma del pensamiento individual depende del ámbito social», a lo largo de los años fue restando importancia a este factor: «las operaciones del pensamiento (...) están relacionadas con las coordinaciones generales de la acción (...) y no con el idioma o con las transmisiones sociales particulares, y estas coordinaciones generales de la acción se basan ellas mismas en las coordinaciones nerviosas y orgánicas, que en ningún caso dependen de la sociedad» (Piaget, 1970: 177). Sin embargo al medio social sólo le otorgaba cierta influencia facilitadora en cuanto al ritmo del desarrollo, no como mecanismo formante o estructurante. Es decir, en función de la influencia social las etapas que sigue el desarrollo cognitivo del niño pueden acelerarse o retrasarse, pero en ningún modo alterarse su orden fijo de secuenciación.
- d) *La equilibración.* Es el cuarto factor, tiene una significación especial porque actúa como coordinador de los demás y constituye el mecanismo fundamental del cambio al explicar la tendencia que existe en cualquier organismo a buscar y alcanzar el equilibrio en sus intercambios con el medio. Piaget dice: «No es ninguna exageración hablar del papel explicativo central de la noción de equilibrio en las cuestiones de desarrollo de las funciones cognoscitivas» (Piaget, 1964/ 1973: 134). La equilibración es el mecanismo que posibilita el paso de unas estructuras a otras y, en definitiva, el que garantiza la continuidad en el desarrollo cognitivo. La tendencia de cualquier organismo es la búsqueda del equilibrio en las numerosas ocasiones en las que el medio provoca situaciones a las que los organismos no pueden responder adecuadamente en función de sus esquemas previos, originándose una situación de conflicto o desequilibrio que sólo podrá superarse si se produce una nueva reestructuración en los esquemas (acomodación). Cuando esto ocurre se posibilitan nuevas asimilaciones y se consigue restaurar el equilibrio perdido, hasta que el medio con sus demandas diferentes provoque nuevas situaciones conflictivas. Así pues, el proceso de *equilibración* implica autorregulación frente a las *perturbaciones externas* mediante la reestructuración de los esquemas del sujeto. Pero veremos esto luego más detenidamente.

2.4.3. El concepto de *esquema*

En líneas precedentes ya hemos hablado de esquemas, ahora explicaremos qué son. Por empezar diremos que en el caso del desarrollo humano, uno de los problemas a

explicar es cómo se pasa de los reflejos de que se dispone al nacer el bebé, que son conductas rígidas, simples y poco variadas en comparación con las que adquirirá luego, a acciones más complejas y flexibles, a acciones nuevas, mucho más adaptadas a las diferentes situaciones.

Para entender y examinar este problema de manera que sea comprensible, lo hacemos retomando el ejemplo de la prensión infantil, algo a lo que luego volveremos.

Como sabemos, el recién nacido ejecuta el reflejo de prensión cuando algo estimula la palma de su mano, y en ese caso la cierra. Al cabo de algún tiempo, variable pero no muy largo, la prensión se relaja y suelta el objeto. Durante los días y meses posteriores a su nacimiento, el bebé ejercita el reflejo y lo aplica a numerosos objetos que caen accidentalmente en su mano. La prensión se va convirtiendo más y más en una conducta voluntaria, pues el niño busca objetos para cogerlos. Los objetos son el alimento para la actividad de los esquemas y el niño no sólo agarra sino que también araña, rasguña, rasca o empuja las cosas sobre las que su mano actúa. Haciendo eso asimila los objetos a sus esquemas y los va modificando.

Inicialmente, la prensión se realiza con toda la mano, y poco a poco se va perfeccionando; se inicia la oposición pulgar-índice, de transcendental importancia para el desarrollo humano, como ya hemos visto, ya que permite la prensión fina, y así el niño aprende a coger de manera diferente distintos objetos: el sonajero, la manta, la almohada, el pecho de la madre, o el biberón. Cada uno de ellos tiene características distintas, y el niño, al cogerlos, al asimilarlos mediante sus conductas, se acomoda a ellos teniendo en cuenta esas características. Al principio coge todos los objetos de la misma forma, pero poco a poco va siendo capaz de anticipar el tipo de prensión que tiene que realizar según el objeto de que se trate. Así, los reflejos iniciales van dando lugar a conductas muy distintas que se ejecutan según sean los objetos. A cada objeto le aplica una serie de acciones diferentes que establecen categorías de objetos, y que constituyen una forma primitiva de clasificarlos.

Esas formas de actuación, esas sucesiones de conductas relativamente automatizadas es a lo que se denomina esquemas²⁵. Por tanto, podemos definir un esquema como una “sucesión de acciones (materiales o mentales) que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes”. (Delval, 1994: 125). En el siguiente cuadro ofrecemos una definición de esquema.

25. Los reflejos son semejantes a los esquemas, pero guardan con ellos dos diferencias esenciales. Por una parte, son heredados y se reciben ya hechos. Por otra, los reflejos no son apenas modificables por la experiencia, y precisamente cuando empiezan a modificarse hablamos de esquemas, que son mucho más variados, flexibles y, en general, complejos.

Definición de esquema (Tomado de Delval, 1994: 125)

Sucesión de acciones reales o mentales, que tienen una organización y que son susceptibles de aplicarse a situaciones semejantes. Tienen un elemento desencadenante y un elemento efector. Los esquemas se automatizan. Son esquemas de acción.	
SUCESIÓN DE ACCIONES	El esquema está compuesto por una serie de acciones encadenadas, que se suceden en un orden establecido.
REALES O MENTALES	Los esquemas pueden ejecutarse mediante acciones reales de tipo motor que modifican materialmente el ambiente o de forma mental, sin acciones externas.
TIENEN UNA ORGANIZACIÓN	Las acciones se suceden en un orden establecido, y en general no pueden alterarse.
PUEDEN APLICARSE A SITUACIONES SEMEJANTES	La capacidad de asimilación de un esquema puede ejercerse en una situación semejante a otra anterior siempre que no difiera mucho de aquélla. En otro caso tendrá que modificarse o no podrá aplicarse.
ELEMENTO DESENCADENANTE Y EFECTOR	Un elemento del ambiente selecciona un esquema y a continuación se ejecuta.
SON AUTOMÁTICOS	Se realizan de manera automática, sin necesidad de una actividad consciente.
SON ESQUEMAS DE ACCIÓN	No son una pura forma de almacenar conocimiento, sino que sirven para actuar sobre el mundo real o mental.

Vamos a ver con ejemplos cómo se forman y modifican los esquemas. Ante una puerta, un niño de tres años trata de mover el picaporte y de empujarla para que se abra, mientras que ante un triciclo se monta e intenta hacer que se mueva. En cada caso la evaluación de la situación (visual, táctil, etc.) pone en marcha los esquemas que se juzgan más adecuados. Cuando el niño se encuentra por primera vez ante una puerta que se abre hacia él, en vez de en dirección contraria, tendrá que modificar su posición, desplazándose para no interferir con el movimiento de la puerta, y así habrá aprendido a resolver un problema nuevo. Pero cuando se encuentre con una puerta corredera, no podrá aplicar el esquema que empleaba para abrir una puerta con bisagras. Inicialmente, intentará utilizar el mismo esquema, sin éxito, e intentará poner en funcionamiento nuevos esquemas, o recordará haber visto a otra persona abrir una puerta corredera y tratará de hacerlo apoyándose en esquemas anteriores. Cuando finalmente lo consiga habrá formado un nuevo esquema para abrir puertas, que se aplicará cuando se encuentre ante puertas correderas, sin necesidad de volver a iniciar los ensayos.

2.4.3.1. El principio de discrepancia y la resistencia de la realidad

Lo importante de todo esto es que constituye un ejemplo de cómo se produce el progreso psíquico. El niño asimila el mundo circundante actuando sobre él, y al mismo

tiempo se acomoda produciendo nuevos esquemas por diferenciación o por combinación de los esquemas anteriores. Al actuar, sus esquemas se multiplican, se diversifican, y su número crece sin cesar mientras el sujeto aprende. Podemos suponer que el número de esquemas se está modificando durante toda la vida. Y esto es así porque la realidad, la física, la intelectual y la afectiva, nos suele poner las cosas algo difíciles y continuamente tenemos que adaptarnos a situaciones nuevas para las que necesitamos nuevos esquemas, motores o mentales.

Cuando el niño se encuentra en una situación idéntica a otra anterior, lo único que tiene que hacer es aplicar los esquemas de los que ya dispone, y los aplica hasta que llega un momento en que el proceso se automatiza por completo. En ese caso decimos a veces que se ha formado un *hábito*. Mientras el nuevo esquema se está formando el sujeto experimenta y varía su conducta, pero llega un momento en que se automatiza.

En cambio, cuando la situación es nueva, el sujeto tiene que hacer cosas distintas, aplicar esquemas por semejanza con otras situaciones que guarden algún parecido. Comenzará por utilizar también los esquemas de que dispone. La situación, o algún aspecto de ella, hace que el sujeto tienda a poner en funcionamiento ciertos esquemas que pudieran ser apropiados, y el sujeto seleccionará unos con preferencia a otros. Si la situación se parece en algunos aspectos a otra anterior, el sujeto tratará de aplicar un esquema ya utilizado introduciendo alguna modificación para atender a lo que hay de nuevo: si en vez de querer abrir la puerta de una habitación trata de abrir la puerta de un armario, con llave en vez de picaporte, intentará aplicar los movimientos que realiza con el picaporte a la llave, y quizá después de algunos intentos lo consiga. En situaciones futuras, adaptará su prensión a la forma de la llave, y moverá la mano de forma adecuada para hacerla girar.

Si la situación es muy distinta, como ante una ventana de «guillotina», de las que se desplazan verticalmente, el niño puede no encontrar en su repertorio de esquemas ninguno adecuado, y por ello no será capaz de resolver la situación. En ese caso, no habrá formación de nuevos esquemas ni se habrá producido ningún progreso en él, porque no ha podido asimilar la situación ni, por tanto, acomodarse a ella.

Vemos entonces que el sujeto aprende principalmente en situaciones que difieren algo de situaciones anteriores, y que no aprende, en cambio, en situaciones idénticas a otras pasadas en las que sólo aplica esquemas formados anteriormente, ni tampoco en situaciones totalmente nuevas, para las que no dispone de esquemas adecuados, ni siquiera próximos.

Así, cuando la *discrepancia* entre la situación nueva y una situación anterior es intermedia, ni muy grande ni muy pequeña, es cuando se produce mayor progreso, mientras que si la discrepancia es mínima o máxima, el progreso no es posible. En experimentos con niños de pocos meses se ha comprobado que se interesan primordialmente por objetos parecidos a otros que ya conocen, pero diferentes en algún aspecto, y que muestran un interés mucho menor por objetos de sobra conocidos, o por objetos totalmente nuevos.

Los esquemas se van combinando entre sí a lo largo del desarrollo dando lugar a sucesiones de acciones cada vez más complejas. Un adulto ante la puerta de su casa realiza automáticamente una sucesión de acciones sin ser consciente de ello, es decir, mientras piensa en algo totalmente distinto. Saca del bolsillo un manojo de llaves, selecciona la adecuada, la mete en la cerradura, gira la llave, abre la puerta, la vuelve a cerrar, echa de nuevo la llave, etc. Cada una de esas acciones podría ser inicialmente -y posiblemente lo fue- un esquema independiente, pero al final se han combinado en un esquema único que se ha automatizado. Los problemas que nos cuesta trabajo resolver son aquellos para los que no disponemos de esquemas ya establecidos, sino que tenemos que formar otros nuevos. Cuando disponemos de un esquema listo para ser aplicado no podemos decir que hay un problema.

Cambios de esquemas (Tomado de Delval, 1994: 128)

Un esquema se modifica cuando no puede aplicarse de una manera automática a una situación, es decir, cuando no puede asimilar de forma completa la situación. La modificación de un esquema es un caso de “acomodación”.	
POR MODIFICACIÓN	Al no poder aplicarse de forma completa se realizan modificaciones en algunas de las acciones del esquema para poder asimilar la situación u objeto. Por ejemplo, en el esquema de prensión, ante un objeto de forma distinta es necesario modificar la manera de sujetar el objeto.
POR COMBINACIÓN	La resolución de la situación requiere que se utilicen diversos esquemas, que se reúnen en uno sólo. Los distintos esquemas, independientes hasta ahora, se convierten así en un único esquema que se va automatizando por el ejercicio.

Los esquemas a los que nos hemos estado refiriendo eran principalmente de tipo perceptivo y motor, pero lo mismo sucede con otros más abstractos, por ejemplo, con la resolución de problemas de matemáticas. Si hemos aprendido a calcular el área de un rectángulo, puede considerarse que disponemos de un esquema que se aplica cuando nos encontramos con una figura de ese tipo. Pero si nos encontramos con un paralelogramo no rectángulo, nos hallamos ante un problema nuevo, una situación discrepante, en la que tendremos que probar nuestros esquemas anteriores. Naturalmente, si no sabemos calcular áreas de superficies, el problema será muy difícil o imposible de resolver. Por el contrario, si la diferencia entre el tipo de área que tenemos que calcular y otras que hemos calculado antes es pequeña, el problema será simple y lo resolveremos con facilidad, realizando un progreso y formando un esquema nuevo. También hay la posibilidad de que nos den unas instrucciones verbales sobre cómo resolver ese problema, como se hace frecuentemente en la escuela. Esto facilita nuestra tarea, pero muchas veces no propicia la formación de un nuevo esquema generalizable a otras situaciones, puesto que la solución se nos da hecha, sin que hayamos tenido la oportunidad de explorarla por nosotros mismos. Por eso es conveniente dejar que el niño explore sus propias soluciones, cosa que generalmente no suele permitirse en la escuela.

De la misma manera que formamos esquemas para la resolución de problemas físicos o abstractos, que nos dirigen cada vez que nos enfrentamos con una situación nueva, también elaboramos esquemas que dirigen nuestra acción en las situaciones sociales, a los que algunos han llamado *guiones* a semejanza de los de una película. Cuando entramos en una tienda, vamos a una fiesta, estamos en un entierro o presenciamos una competición deportiva, sabemos lo que tenemos que hacer y qué respuesta vamos a obtener de nuestras acciones. El *guión* de la situación dirige nuestra acción y las expectativas sobre las acciones de los otros.

Funciones de los esquemas (Tomado de Delval, 1994: 129)

REPETIR	Se pueden ejecutar indefinidamente y de forma automática en situaciones semejantes.
RECONOCER RECORDAR	La aplicación con éxito de un esquema en una situación permite reconocer esa situación, y en ese sentido son una forma de recuerdo.
GENERALIZAR	Los esquemas tienen <i>variables</i> , o lugares vacíos, que pueden ser rellenados por distintos objetos o situaciones. Al variar lo que rellena los lugares vacíos con nuevos objetos, semejantes a otros anteriores, pero no idénticos, los esquemas se generalizan.

2.4.4. A modo de resumen sobre la construcción de nuevos esquemas: organización y adaptación

A fin de sistematizar lo anteriormente explicado, explicamos los conceptos de “*organización*” y “*adaptación*”. Como ya hemos dicho, según Piaget los niños son capaces de construir nuevos esquemas, y esto es así porque han heredado dos procesos biológicos innatos (dos funciones intelectuales) que permanecen invariables a lo largo de los estadios y que se dan en todas las personas de igual modo: *organización* y *adaptación*.

- 1.- *La Organización*. Es el proceso por el cual los niños combinan los esquemas que ya tienen y forman nuevas estructuras más complejas que constituyen un sistema motor o cognitivo fuertemente cohesionado. Por ej. El niño puede asociar los esquemas de coger, succionar, dejar caer y lanzar a la comprensión de los conceptos de proximidad y lejanía, o descubrir que todo lo que vuela no son pájaros (avión, Superman, etc.). Según Piaget la *organización* es un proceso innato y automático, y los niños están constantemente organizando sus esquemas disponibles en sistemas o estructuras lógicas y de orden superior.
- 2.- *La Adaptación*. La meta de la organización es avanzar en el proceso de adaptación, o sea, el proceso de ajustarse a las demandas y cambios del entorno, a través de un mecanismo activo donde el individuo tiende al equilibrio entre él y el entorno, afrontando las demandas de la situación inmediata. Según Piaget la adaptación ocurre mediante dos actividades complementarias: *asimilación* y *acomodación*.

Asimilación. Consiste en integrar nueva información a los esquemas ya existentes, cuando la información nueva no es muy diferente a la que ya tenemos. Implica una acción del sujeto sobre el medio, con incorporación real o simbólica de éste y modificación del medio para poder incorporarlo. A través de la asimilación, las nuevas experiencias se interpretarán según las estructuras cognitivas actuales, las que el sujeto tiene en un momento dado. Por eso, cuando asimilamos, no lo hacemos sobre el vacío, sino sobre los esquemas previos. La nueva información, así, se amolda a esos esquemas o estructuras previas y, pues, lo correcto es hablar de *asimilación funcional*. Por ejemplo, para quienes conozcan el enfoque de Piaget, lo que aquí se dice no caerá en el vacío, sino sobre unos cuadros de pensamiento previos que ya tenían sobre esta temática, y los nuevos contenidos se adaptarán funcionalmente a ellos.

Acomodación. La acomodación implica la modificación de los esquemas o creación de otros nuevos, en función de la nueva información, cuando ésta es algo diferente a la que tiene el sujeto o algo más compleja como para que sea integrada en las estructuras ya existentes. La acomodación implica una acción del medio sobre el sujeto, que tiene como fin incrementar la capacidad de asimilación y en definitiva, de adaptación. Como hemos dicho, si la nueva información es muy diferente o mucho más compleja, no se producirán avances, o sea, no habrá acomodación. Por ejemplo, podría ocurrir que se conozcan los conceptos piagetianos, pero no las razones por las que avanza el desarrollo cognitivo infantil; y puede que, tras haber tenido acceso a unas explicaciones acerca de los mecanismos de *organización y adaptación*, se alcance a entender el complejo asunto, lo que equivale a haber construido nuevos esquemas de conocimiento; eso es *acomodación*.

Otro ejemplo: Niño de tres años que cree que el sol está vivo, el niño ha construido este esquema a partir de sus experiencias con la realidad. Mientras el niño se aferre a esta idea (llamada *animista*) puede considerar cualquier objeto que se mueve como vivo, es decir, las nuevas experiencias se interpretarán en términos de sus estructuras cognitivas actuales (esto es asimilación). Llegado un punto el niño encontrará objetos que se mueven, como un avión de papel, que seguro no puede estar vivo. En esta situación hay contradicciones, o más técnicamente *desequilibrios* entre la comprensión infantil y los hechos que quiere comprender, hasta que al niño precisa revisar su esquema "*objetos que se mueven-están vivos*". Estas experiencias facilitarán que se acomode concluyendo que "*no todo lo que se mueve está vivo*".

Por lo tanto, la *adaptación* implica un intercambio del niño con su medio, con modificación de ambos, para conseguir un equilibrio. Son pues, los *desequilibrios* con el medio los que llevan al sujeto a actuar. Mientras el organismo no experimenta tensiones ni desajustes puede permanecer inactivo, pero en el momento en que se produce una modificación en el medio, tanto externo como interno, se inicia una *desadaptación*

(*desequilibrio*), y el niño tiene que actuar para contrarrestarla. Los restablecimientos del equilibrio son sólo temporales, pues pronto se producen nuevos desequilibrios. Para resolver el nuevo desequilibrio, el niño aplica los medios de que dispone y que ha utilizado en situaciones anteriores, pero la situación puede ser diferente, y eso le lleva a buscar nuevas soluciones, lo que va a constituir un progreso (*acomodación*). Por este procedimiento se van formando nuevos esquemas que van permitiendo nuevas adaptaciones, es decir, la posibilidad de establecer el equilibrio en situaciones nuevas, y eso constituye el desarrollo intelectual según Piaget.

Tomado de Delval (1994: 122)

ADAPTACIÓN	Intercambio del organismo con su medio, con modificación de ambos, para conseguir un equilibrio.
ASIMILACIÓN	Acción del organismo sobre el medio, con incorporación real o simbólica de éste y modificación del medio para poder incorporarlo
ACOMODACIÓN	Modificación del organismo, desencadenada por efectos del medio, que tiene como fin incrementar la capacidad de asimilación del organismo y en definitiva la adaptación.

2.4.5. Los esquemas a través de los estadios del desarrollo

Los esquemas no tienen las mismas características a lo largo de toda la vida. Los primeros esquemas son sólo perceptivos y motores, sirven para obtener información, reconocer y actuar materialmente, físicamente sobre el entorno. Pero poco a poco el niño va haciendo progresos en la simbolización, y empieza a servirse de representaciones mentales en vez de cosas, ya sean gestos, palabras o dibujos. A medida que progresa en su desarrollo el sujeto forma esquemas más abstractos. Por esto es por lo que Piaget dividió el desarrollo en etapas, estadios o períodos, cada uno con sus características específicas. Y aunque luego los veremos con detenimiento, ahora apuntamos cómo los esquemas varían a través de los diferentes estadios.

- a.- El primer estadio, llamado *sensoriomotor* (0-2 años), el niño al nacer no dispone, como hemos visto, más que de un limitado repertorio de respuestas reflejas, que se irán diferenciando progresivamente en un número creciente de esquemas, que van a constituir la base de la capacidad de acción del bebé. Por una parte, los esquemas, por ejemplo chupar un objeto o sacudirlo, se van generalizando y, por otra, diferenciando, coordinándose entre sí hasta llegar a la constitución de objetos permanentes que son producto de la intersección de varios esquemas. El progreso que se produce durante el período sensoriomotor es enorme y el niño construye a lo largo de él los conceptos prácticos de espacio, tiempo, causalidad, así como un mundo dotado de objetos permanentes y regido por unas leyes, en el cual está inserto el propio sujeto como un objeto más sometido a las mismas leyes.

- El *final del estadio sensoriomotor* (entre los 18 meses y los 2 años) está caracterizado por la aparición del lenguaje, lo que va a suponer un cambio considerable en todo el desarrollo intelectual posterior. Éste va a consistir fundamentalmente en una reconstrucción de las adquisiciones de este primer período pero ya en un nivel representativo (mental) y no práctico. La aparición del lenguaje, sin embargo, no es un hecho aislado sino que aparece en conexión con una función más amplia, que puede denominarse la función semiótica, y que supone la posibilidad de manejar signos o símbolos en lugar de los objetos a los cuales esos signos representan.

b.- El siguiente período es el *estadio preoperatorio* (2 a 7 años). Es el que principalmente nos va a interesar en este texto, junto con el período sensoriomotor. Piaget ha denominado este estadio también de la “inteligencia intuitiva”. Durante este período el niño comienza a insertarse dentro de la sociedad adulta (incluida la Escuela infantil) y adquiere un dominio del lenguaje. Sin embargo, su pensamiento difiere todavía considerablemente del adulto y puede caracterizarse como «*egocéntrico*», es decir, como un pensamiento centrado sobre el propio sujeto, incapaz de comprender que hay otros puntos de vista diferentes al suyo. Y se dan manifestaciones del egocentrismo en que el niño de este estadio no diferencia claramente lo físico de lo psíquico (p.e. que los sueños son cosas que flotan sobre la cama), lo objetivo de lo subjetivo, o cree que las cosas han sido fabricadas artificialmente por los hombres para el disfrute o el esparcimiento (los ríos, el sol, etc.). Y el caso es que no podemos convencerle de lo contrario, pues es su punto de vista el que piensa cierto. En este período el niño afirma sin pruebas y no es capaz de dar demostrar sus creencias. El universo es cambiante y la representación que existe de él no es todavía adecuada. Por ejemplo, para el niño preoperatorio hay distinta cantidad de materia en una bola de plastilina que en la misma bola transformada en salchicha; la cantidad de materia se modifica para él al cambiar la forma, aunque lo hagamos delante de sus ojos. También dirá que el mismo líquido pasado de un recipiente ancho a otro estrecho aumenta de volumen en este último porque ha subido más de nivel (no hay *reversibilidad*, el niño no entiende que es la misma cantidad de líquido; y es que el niño se *centra* sólo en un aspecto del problema: el nivel del líquido; esto se llama por cierto *centraje*). O si se establece una correspondencia entre una fila de tenedores y otra de cucharas, con el mismo número de elementos en cada una de las filas, y en un momento dado, también delante de sus ojos separamos los tenedores aumentando la longitud de esa fila con relación a las cucharas, entonces el niño dirá que hay más objetos en la fila en la que hemos separado los elementos (los tenedores) que en la fila de las cucharas que está más cortita; es decir, que el *número* tampoco se conserva sino que depende de configuraciones espaciales. El sujeto no es capaz de manejar todavía operaciones con clases o con categorías de objetos, ni es capaz de reversibilidad.

- c.- El estadio que continúa es el llamado de las *operaciones concretas* (7-12 años aprox.). En este período el niño va estableciendo invariantes en las transformaciones a las que somete al mundo físico: el número se conserva independiente de la disposición, la sustancia independientemente de las modificaciones de forma, los objetos pueden ser clasificados de acuerdo con varios criterios sin que éstos se interfieran y sin que sea necesario que la clase esté reunida en el espacio o tenga una configuración espacial, etc. El niño va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las apariencias perceptivas, y va a tener más en cuenta las transformaciones que se realizan sobre lo real. Será capaz de llevar a cabo operaciones reversibles, es decir, de comprender que una operación puede darse en un sentido o en sentido inverso (por ejemplo, añadir o quitar algo) y que en ambos casos se trata de la misma operación. Construye una lógica de clases y de relaciones, independiente también de los datos perceptivos. Pero sin embargo esas operaciones con clases y relaciones están todavía restringidas a la manipulación de los objetos, es decir, que pueden realizarse sólo sobre objetos presentes o sobre situaciones concretas que conoce de antemano.
- d.- Finalmente, Piaget describe el estadio de las *operaciones formales* (a partir de los 12 años). En esta etapa el sujeto adquiere las operaciones básicas que hacen posible el pensamiento científico: va a ser capaz de razonar no sólo sobre lo real sino también sobre lo posible. Podrá entender y producir enunciados que se refieren a cosas que no han sucedido, de examinar las consecuencias de algo que se toma como puramente hipotético, de entender cosas que están alejadas en el espacio y en el tiempo. Ha perfeccionado mucho sus procedimientos de prueba y ya no acepta las opiniones sin someterlas a examen. Es capaz de razonar sobre problemas abiertos examinando sucesivamente diversas alternativas y sin haber eliminado las otras hasta que se realiza por completo el examen. Al término de este estadio el sujeto ha adquirido los instrumentos intelectuales del individuo adulto en nuestra sociedad. Posteriormente va a incrementar sus conocimientos, a adquirir nuevas técnicas de pensamiento y mayor rapidez y familiaridad en la resolución de determinados problemas, pero las formas básicas de abordarlos permanecerán siendo las mismas.

2.4.5.1. Diferencias entre los estadios

Según Piaget, cada estadio está caracterizado por una estructura de conjunto, que puede expresarse de una manera lógico-matemática, y que traduce la organización subyacente de las acciones. Pero desde una perspectiva más funcional, es decir, de cómo actúa el sujeto, cada uno de estos estadios se caracteriza igualmente por una manera de abordar problemas y de enfrentarse con el mundo circundante (Delval, 1994: 132-134).

- a.- Durante el *período sensorio-motor* (0-1½-2 años) los intercambios del sujeto con el medio son puramente prácticos, motores, el niño sólo resuelve los problemas

con acciones, sin que la representación mental desempeñe todavía un papel esencial en su conducta.

- b.- Durante el *período preoperatorio y operaciones concretas* (2-12 años) el niño va siendo capaz de realizar acciones más complejas pero todavía sin poder anticipar completamente las consecuencias de acciones no realizadas anteriormente. Esto hace que dependa considerablemente de las apariencias perceptivas, que se deje engañar a menudo por éstas y que su capacidad de demostración sea todavía reducida.
- c.- Durante el *período de las operaciones formales* (12 años y más), por el contrario, el sujeto comienza a ser capaz de abordar los problemas, o al menos determinados tipos de problemas, de una forma científica, es decir, de una forma hipotético-deductiva. Para dar cuenta de un problema el sujeto puede formular una hipótesis explicativa y tratar de comprobar si de hecho las previsiones se cumplen o no se cumplen. Depende entonces menos de la acción puesto que es capaz de anticipar sus resultados.

El problema de las edades en que se llega a cada uno de estos estadios es secundario, lo fundamental es que el *orden de sucesión* de las adquisiciones permanece constante. Éste es un hecho importante y los resultados experimentales obtenidos hasta hoy, incluso en otras culturas, tienden a confirmarlo sin que se haya encontrado ninguna violación a este principio. Quiere esto decir que es posible acelerar el ritmo de desarrollo del sujeto (siempre dentro de unos límites), pero no parece posible, por el contrario, cambiar el camino que recorre en esos aspectos generales a que nos referíamos antes y que son las formas de abordar los problemas, o sea, los *estadios*.

También es preciso tener en cuenta otra de las características de los estadios y es que en cada uno de ellos se conservan las adquisiciones anteriores, por ejemplo, en el estadio de las operaciones concretas se mantienen todos los progresos del período sensorio-motor, integrándose dentro de las adquisiciones de esa etapa. Así, el esquema del *objeto permanente* del período sensorio-motor (la noción de que los objetos existen y están en algún lugar, aunque no los percibamos –lo vemos más adelante) constituye un elemento fundamental para todo el desarrollo ulterior y está en la base de las conservaciones (sustancia, peso, volumen, etc.), de adquisición más tardía.

Además de esto, cada estadio está caracterizado por estructuras de conjunto, estructuras que permiten organizar los contenidos del conocimiento que el sujeto adquiere a lo largo de su aprendizaje. Esos contenidos pueden variar, pero las estructuras se mantienen y esas estructuras están dando forma a todos los contenidos, de tal manera que un sujeto de una determinada edad que adquiere un conocimiento lo va a adquirir apoyándose en las estructuras que posee, es decir, en sus conocimientos anteriores y en una determinada forma de abordar los problemas.

2.4.6. El desarrollo cognitivo de 0 a 2 años: período sensoriomotor

Piaget denominó al período comprendido entre el nacimiento y los dos años, *estadio sensoriomotor*, debido a que consideraba que durante los primeros meses el bebé aprende a coordinar la información que proviene de los sentidos y a organizar la actividad motora en relación a su entorno. En este primer período el niño va a establecer las bases de todo su desarrollo posterior, elaborando una serie de conductas que le van a permitir actuar sobre el mundo y sobre los otros, al tiempo que irá descubriendo las propiedades de las cosas, todo ello en el plano puramente sensorial y motor, sin servirse aún de la representación en sentido estricto, ni del lenguaje. Jean Piaget realizó una serie de detallados estudios sobre sus tres hijos que han sentado las bases de nuestro conocimiento sobre cómo se realizan los progresos en esta primera etapa de la vida. Piaget dividió esta etapa en seis estadios y cada uno implica una progresiva y mayor elaboración de los esquemas de comportamiento que la anterior. Veamos estos estadios (Fernández Lópiz, 2000: 80-82; Delval, 1994: 139-142).

- 1.- *Ejercicio de los reflejos* (0-1 mes). Está consagrado a ejercitar los reflejos innatos. Conforme practica estos reflejos, el niño va adquiriendo cierto control sobre ellos, de modo que incluso puede iniciar un comportamiento (por ej. succión) aunque el estímulo que normalmente lo desencadena no esté presente (por ej. el pecho de la madre). Las adaptaciones iniciales, que son de carácter innato, se prolongan en adaptaciones adquiridas. En este estadio no hay imitación ni permanencia del objeto. En palabras de Piaget, para el niño el objeto no existe si no actúa sobre él, es decir, si no lo ve o no lo toca.
- 2.- *Reacciones circulares primarias* (1-4 meses). En este momento el niño comienza a incorporar sus experiencias a los esquemas reflejos, a mejorar el control voluntario de la conducta y a coordinar sus sentidos, de forma que los esquemas individuales se modifican, amplían y perfeccionan progresivamente (por ej. adapta la conducta de chupar en función del objeto: biberón, pecho, dedo). Este estadio se caracteriza por las llamadas *reacciones circulares*²⁶*primarias*. Una *reacción circular* es la repetición de un ciclo de comportamiento que se está adquiriendo o se ha adquirido, aparentemente por azar, y que el niño trata de conservar, realizándola una y otra vez hasta que la domina y controla perfectamente. Por ejemplo, la mano del niño se sitúa accidentalmente en su boca y eso desencadena movimientos de succión de la mano. Es algo que se ha producido puramente por azar pero que va a tender a re-

26. La noción de *reacción circular*, que fue introducida por el psicólogo norteamericano James Mark Baldwin (de quien hablamos en el tema primero), expresa precisamente esa idea de repetición tan frecuente en la conducta infantil.

petirse; primero el niño hace esfuerzos por conservar la mano dentro de la boca, y cuando se encuentra fuera por dirigirla de nuevo hacia allí, por conservar ese logro fortuito. Es una conducta nueva, adquirida, ya que no existe reflejo de succión de la mano. Lo interesante es que se trata de una adaptación que tiende a conservarse por repetición, y que, al mismo tiempo que se consolida, da origen a nuevas conductas. La obtención del resultado desencadena de nuevo la acción una y otra vez.

Así pues, se denomina *reacción circular* porque se trata de acciones (*reacción*) que se repiten una y otra vez (*circulares*); y se denominan *primarias* porque se refieren al propio cuerpo, no a objetos externos. Por ejemplo el niño descubre que puede mover una pierna de arriba a abajo y continúa repitiendo esa acción de forma placentera, lo cual tiene el efecto de afianzar ese movimiento. La primera vez que se produce sucede de manera fortuita, pero posteriormente el niño trata de reproducirla. Otros ejemplos pueden ser: chuparse el dedo, agitar los brazos y piernas en posición supina, vocalizar, mirarse las manos, etc.

Son, pues, repeticiones por el simple *placer* de la acción en sí y favorece que la conducta repetida se consolide como un nuevo esquema que tiende a conservarse y que dará origen a nuevas conductas.

Otras consecuciones de este período son que el niño ya es capaz de anticipar acontecimientos aunque de forma limitada (por ej. cuando llora y la madre se acerca puede pensar que se acerca la hora de comer). Por otra parte aparecen los primeros intentos de imitación y también comienza la coordinación intermodal, es decir, la coordinación entre la información proveniente de distintos sentidos (el bebé es capaz de girarse hacia los sonidos, coordinando visión y audición). Todavía no hay conciencia de la permanencia del objeto.

- 3.- *Reacciones circulares secundarias* (4-8 meses). Se denomina también de descubrimiento de procedimientos, ya que se caracteriza por el nuevo interés del niño en explorar el entorno manipulando objetos y descubriendo sus propiedades. Supone el inicio de la conducta dirigida, puesto que las acciones empiezan a estar guiadas por una intención (inicio de la *intencionalidad*). En este estadio se producen las llamadas *reacciones circulares secundarias*, que se dan cuando de forma casual el niño desencadena una acción de la cual obtiene un resultado satisfactorio, pero en este caso dicho resultado es producido en el medio externo (por eso se llaman *secundarias*), ya que en este estadio el niño es capaz de alcanzar, coger y manipular objetos (por ej. el niño tira por casualidad de la capota de su cochecito y esto produce en la capota un movimiento; igual ocurre al sacudir y golpear juguetes unos contra otros, mover el sonajero, etc.). De nuevo se trata de algo fortuito que el niño tiende a conservar. Así, va a tratar de reproducir estos movimientos una y otra vez para observar los movimientos o para escuchar los sonidos que él produce en el mundo externo. Se da cierto entendimiento rudimentario de la *causalidad*, es decir, el reconocimiento de que puede

haber hechos como causa de otros. También, en este estadio comienza la *imitación* propiamente dicha, aunque con limitaciones. Además el niño comienza a percibir relaciones espaciales entre los objetos. Por último, se inicia el concepto de *permanencia del objeto*, de forma que el niño busca objetos que desaparecen pero sólo si son parcialmente visibles y, sobre todo, si ha sido él quien los ha ocultado (por ej. se mira las manos si se cae alguna cosa, mira al suelo buscando lo que se ha caído).

- 4.- *Coordinación de esquemas secundarios* (8-12 meses). El niño modifica y coordina los esquemas ya aprendidos de forma intencional y dirigidos a una meta (por ej. mirar y coger un sonajero, gatear para alcanzar un objeto). El niño ha aprendido a *generalizar* a partir de experiencias pasadas para solucionar nuevos problemas y a *diferenciar entre medios y fines*, ya que puede *anticipar los acontecimientos* de forma más efectiva, por ejemplo gatear para conseguir lo que quiere, apartar la barrera interpuesta entre él y un juguete, etc.

En este período progresa la *imitación* de acciones más o menos nuevas para el niño, siempre que se asemejen a algunas de las que ya tiene (por ej. empujar un coche, remover con una cuchara). Respecto al concepto de *permanencia del objeto*, busca el objeto incluso si está oculto completamente, y aunque no haya sido él quien lo ha escondido. Sin embargo, comete el denominado *error A B*, es decir, si se oculta un objeto en un lugar A y posteriormente se oculta en un lugar distinto B, aunque el niño vea la trayectoria nueva seguida y observe cómo lo ocultan en ese otro lugar B, sigue buscando el objeto donde lo ha encontrado en el primer momento: lugar A.

- 5.- *Reacciones circulares terciarias* (12-18 meses). Las reacciones circulares terciarias, características de este quinto estadio, suponen una modificación de un resultado que se ha producido anteriormente. Es una especie de experiencia para ver qué resultados producen las variaciones de su acción. El niño, que ha observado cómo caen los objetos al suelo cuando los abandona, no se limita ya a lanzar un objeto al suelo, sino que lo hace desde distintas posturas, moviendo la mano hacia un lado u otro, subiéndola y bajándola, para ver cuáles son las modificaciones que se producen en el resultado. Hay ya aquí una auténtica *experimentación*, y no sólo una conservación de algo fortuito. Una vez más, se conserva el carácter circular de la repetición, pero con introducción de variaciones en el curso de la acción. Las *reacciones circulares terciarias* implican, así, una variación deliberada de las acciones por parte del niño para ver qué ocurre (tirar un objeto al suelo varias veces, utilizar un palo para conseguir un objeto fuera de su alcance, etc.). Hay aquí una auténtica experimentación (precisamente se llaman *terciarias* porque se basan en la experimentación). Como consecuencia, crea nuevos esquemas y nuevos efectos. El niño se comporta como un pequeño "*científico*" que trata de reproducir de diferentes maneras una respuesta que ha descubierto accidentalmente. Esto implica originalidad a la hora de resolver problemas. Además, sus patrones de acción son

más flexibles, lo que le permite *imitar* muchas más conductas, por ejemplo poner caras divertidas. Respecto al concepto de *permanencia del objeto*, el niño es consciente de cualquier desplazamiento visible, siempre que perciba la trayectoria completa de desaparición.

Reacciones circulares (Tomado de Delval, 1994: 141)

Constituyen la repetición de un ciclo de acciones adquirido, o que se está adquiriendo, y que inicialmente se ha producido por azar. Se repiten una y otra vez hasta que la acción se consolida.	
REACCIONES CIRCULARES PRIMARIAS <i>Segundo estadio (1-4 meses)</i>	Conservación de un resultado nuevo referido al propio cuerpo y a la propia actividad. <i>Ejemplo:</i> Intentos de succión sistemática de la mano, que inicialmente se ha producido por azar.
REACCIONES CIRCULARES SECUNDARIAS <i>Tercer estadio (4-8 meses)</i>	Resultado producido incidentalmente en el medio ambiente y la acción del sujeto tiende a mantener este resultado. <i>Ejemplo:</i> Movimiento de un objeto colgado sobre la cuna con la mano. Se intenta repetir el efecto.
REACCIONES CIRCULARES TERCIARIAS <i>Quinto estadio (12-18 meses)</i>	Son «experimentos para ver»: introducción de modificaciones en una actividad ya conocida para observar qué es lo que sucede. <i>Ejemplo:</i> Dejar caer objetos desde distintas posiciones para ver dónde caen.

6.- *Inicio del pensamiento simbólico (18-24 meses)*. Es el estadio de transición a la niñez temprana, en el que ya puede utilizar la *representación mental* de objetos ausentes y acontecimientos pasados, mediante el uso de signos y símbolos como palabras, números o imágenes mentales. Esto implica que el niño puede pensar sobre las cosas y anticiparlas sin recurrir siempre a las acciones. En definitiva, el niño no aprende sólo por ensayo o error, sino que puede pensar en sus actos antes de hacerlos. Aparece la *imitación diferida*, que es la habilidad para observar una acción y repetirla después de transcurrido un período determinado de tiempo y sin la presencia del *modelo* (por ejemplo jugar a afeitarse imitando al padre). Finalmente, la noción de *permanencia del objeto* está totalmente adquirida.

El niño modifica y coordina los esquemas ya aprendidos de forma intencional y dirigidos a una meta (por ej. mirar y coger un sonajero, gatear para alcanzar un objeto). El niño ha aprendido a *generalizar* a partir de experiencias pasadas para solucionar nuevos problemas y a *diferenciar entre medios y fines*, ya que puede *anticipar los acontecimientos* de forma más efectiva, por ejemplo gatear para conseguir lo que quiere, apartar la barrera interpuesta entre él y un juguete, etc.

Pero veamos cómo los esquemas se han coordinado en este primer estadio sensorio-motor y apliquemos nuestros conocimientos a la conducta de prensión.

2.4.6.1. La coordinación de esquemas sensorio-motores

El niño ha comenzado a ejercitar y consolidar sus reflejos con una cierta independencia entre ellos durante el primer mes de vida. Por un lado succiona, por el otro toca, por el otro agarra, por otro mira, por otro escucha. Por medio de las distintas modalidades sensoriales recibe sensaciones diferentes que inicialmente no están conectadas entre sí. El niño puede oír los ruidos que produce una persona y ver a esa persona sin que tengamos que suponer que inicialmente los atribuye a un mismo objeto o a una misma fuente, porque todavía no existe la noción de objeto, de algo fuera de él. El mundo exterior no existe con las características que tiene para los adultos, con objetos que tienen rasgos y propiedades fijas; lo que existen son las estimulaciones que no presentan todavía una unidad sino que son algo fragmentario y no permanente. Las estimulaciones van cada una por su lado y un importante trabajo para el bebé va a consistir en coordinar los esquemas relativos a cada modalidad sensorial: visuales, táctiles, auditivos, etc., y darles una unidad, lo cual va a permitir que caractericen un objeto. Por ejemplo, el niño coge cosas y también las chupa cuando caen cerca de su boca, pero no hay un tratamiento como si fueran el mismo objeto el que coge y el que chupa.

A partir de que el niño aplica repetidamente distintos esquemas a un mismo objeto, como cogerlo y mirarlo, o cogerlo y chuparlo, y que eso produce distintas sensaciones que se dan juntas, van a empezar a emerger los objetos, como origen de esas distintas estimulaciones. El progreso va a consistir en conectar varias acciones y extraer de ellas *invariantes* de estimulación referentes a las propiedades de los objetos. Lleva la mano a la boca, no ya para chuparla, sino también para coger el objeto que tiene en la boca y tocarlo; y también lleva a la boca los objetos que agarra con la mano. Lo mismo sucede con la prensión y la visión, o con la visión y la audición: lo que toca con la mano lo lleva ante sus ojos y recíprocamente lo que está viendo intenta cogerlo con la mano.

O sea, en la coordinación de los esquemas, distintos esquemas empiezan a aplicarse simultáneamente al mismo objeto o situación, cosa que probablemente está ligada al aumento de la capacidad de procesamiento. Por ejemplo, el niño dirige la mirada hacia la fuente de sonido. Ejemplos de algunas coordinaciones importantes son: “Visión-audición”; “Prensión-succión”; “Prensión-visión”, etc.

Según Piaget, el proceso es complicado y no se trata sólo de que el niño intente aplicar dos o más esquemas al mismo tiempo a un mismo objeto, tratando de asociarlos, sino se daría lo que llama una «*coordinación recíproca*», en la que cada esquema «*trata*» de asimilar todos los excitantes, aunque no sean los apropiados para ese esquema. Según esto, el niño que coge un objeto y lo lleva ante sus ojos y también busca agarrar lo que está viendo, lo que hace en realidad es «*intentar*» ver lo tocado y tocar lo visto, o en otras palabras, ver con las manos (o con los esquemas de prensión) y tocar con los ojos (o con los esquemas de visión). Lo mismo sucedería con la visión y la audición o con

la prensión y la succión, estableciéndose así una serie de coordinaciones recíprocas, que pueden incluir más de dos esquemas, y que van a dar lugar a la aparición de objetos, cada vez más independientes de las acciones del sujeto.

2.4.6.1.1. Los progresos en la prensión

Vale la pena que volvamos a detenernos en el desarrollo de la prensión y la exploración táctil de los objetos, y en su relación con el desarrollo de otros esquemas. Piaget ha realizado un análisis muy sutil y cuidadoso acerca de cómo evolucionan esas conductas y ha distinguido cinco fases en el desarrollo de la prensión en sus coordinaciones con otras actividades, que pasamos a resumir brevemente:

- a.- *Actividad refleja impulsiva.* Que se manifiesta en el ejercicio de los reflejos de prensión durante el primer estadio del período sensorio-motor (1er mes). La mano se cierra sobre los objetos, se mantiene la prensión durante un tiempo y luego se suelta, sin que exista todavía un interés por los objetos como tales.
- b.- *Reacciones circulares referentes a los movimientos de las manos.* Ya en el segundo estadio sensoriomotor (1-4 meses) se va produciendo una acomodación progresiva de las actividades reflejas a los objetos, diferenciándolos de acuerdo con sus características. El niño explora las cosas, incluyendo su propia cara y sus manos y también a las otras personas. Se inicia una oposición del pulgar y del resto de la mano.

El niño se chupa las manos pero todavía no puede llevarlas sistemáticamente ni acercar a la boca otros objetos, pero inicia así una coordinación de la succión y la mano.

También se inicia la coordinación de la visión y la prensión, pero todavía muy primitiva y limitada principalmente a mirar la mano y lo que ésta hace aunque eso no incide en la actividad de la mano ni la guía. Es como si el niño todavía no reconociera que se trata de su propia mano y no pudiera influir sobre ella. La observa, pero no la puede dirigir, la mano actúa por su propia cuenta.

- c.- *Coordinación de la prensión y la succión.* El niño coge objetos con la mano y los lleva hacia la boca, mientras que con la mano agarra lo que tiene en la boca. Aquí se puede hablar ya de coordinación recíproca, pues cada modalidad desencadena la otra, la boca intenta chupar lo que coge la mano y la mano intenta coger lo que chupa la boca. Al mismo tiempo parece que la presencia de la mano en el campo visual aumenta la actividad de ésta, pero sin que, por el momento, la mano sea dirigida visualmente.
- d.- *Prensión dirigida visualmente cuando la mano y el objeto están en el campo visual* (1-4 meses). Cuando el niño ve simultáneamente la mano y el objeto, la vista empieza a dirigir los movimientos de la mano para realizar la exploración táctil del objeto. Piaget dice que mirando la mano el niño trata de prolongar el espectáculo visual por la acción de la mano. Sin embargo, cuando la mano no está en el campo visual, el niño todavía no es capaz de llevarla a él de manera intencional.

e.- *Coordinación completa de la visión y la prensión.* Lo que supone que ya es capaz de coger todos los objetos que ve y de dirigir la mirada hacia los objetos que coge, tanto si la mano está en el campo visual cuando se produce la prensión, como si no lo está. Podríamos decir que la actividad de la mano ha sido domesticada y puesta bajo el control visual. Estos logros se producen ya al comienzo del tercer estadio sensorio-motor (4-8 meses).

Desarrollo de las conductas de prensión (Tomado de Delval, 1994: 144)

1. Movimientos impulsivos y de puro reflejo. Primer estadio sensoriomotor (0-1 mes)	Actividades de prensión involuntaria y azarosa.
2. Reacciones circulares primarias referentes a los movimientos de la mano. Segundo estadio sensoriomotor (1-4 meses)	Conductas de prensión repetidas, como agarrar un objeto y soltarlo o arañar con la mano sobre la manta o el borde de la cuna. Acomodación gradual de los objetos.
3. Coordinación de la visión y la prensión.	Dirigir la mano hacia la boca, con o sin objetos, y agarrar lo que está en la boca, como el chupete.
4. Prensión dirigida visualmente cuando mano y objeto se encuentran en el campo visual. Segundo estadio sensoriomotor (1-4 meses)	Cuando la mano y el objeto se encuentran en el campo visual, se activan los movimientos de la mano y se dirigen visualmente, pero no puede hacerse si la mano no está visible.
5. Coordinación completa de la visión y la prensión. Tercer estadio sensoriomotor (4-8 meses)	La mano puede llevarse hacia el objeto, aunque se encuentre fuera del campo visual.

Se ha realizado un largo recorrido para alcanzar estos logros, desde las actividades reflejas de prensión iniciales sin ninguna relación con la visión, para pasar en la segunda fase a tratar de mirar lo que hace la mano sin intervenir en ello; en la tercera, la mano trata de reproducir lo que ve el ojo y activa la acción de la mano; en la cuarta, el ojo guía a la mano en su prensión de los objetos pero cuando ambos están en el campo visual; para lograr, finalmente, en la quinta fase, puede llevar la mano y coger lo que está en el campo visual al alcance del brazo aunque la mano esté fuera de dicho campo visual.

2.4.6.2. ¿Qué ocurre tras el período sensoriomotor?: el acceso a lo simbólico

A lo largo de los casi dos años transcurridos desde su nacimiento, que constituyen el período sensorio-motor, el niño ha realizado enormes progresos en su conocimiento del mundo y ha ido adquiriendo capacidades que le permiten actuar e interactuar con las cosas y las personas, y que constituyen lo que llamamos su «*mente*» o su «*inteligencia*». Desde cualquier ángulo que los consideremos sus avances han sido enormes en todos los terrenos.

Por ejemplo, es capaz de reconocer por medio de la exploración muchos objetos, de diferenciarlos unos de otros y conoce muchas de sus propiedades. Sabe cómo actuar sobre ellos para lograr sus objetivos: agarrarlos, chuparlos, lanzarlos, golpearlos, poner unos sobre otros. Continuamente explora sus propiedades y descubre aspectos nuevos, desconocidos hasta entonces; puede prever lo que va a pasar cuando suelta algo o cuando lo lanza en una determinada dirección; así puede resolver muchos problemas referentes a los objetos, como meter uno pequeño dentro de uno grande, o desplazar un objeto que dificulta el poder alcanzar otro. Los objetos están situados en el espacio, encima, debajo, delante o detrás, y sabe cómo desplazarse en él, siendo capaz de dirigirse a distintos lugares, con su marcha todavía insegura, para buscarlos o para trasladarlos. Como los objetos son ahora permanentes, y sabe que siguen existiendo aunque no los vea, puede buscarlos donde los dejó y encontrarlos aunque estén ocultos. Sabe pues mucho respecto a cómo actuar sobre el mundo.

Igualmente ha adquirido notables competencias para relacionarse con las personas. Ha establecido un vínculo con su madre, a la que reconoce, busca, de la que solicita ayuda, y comprende, aunque todavía sea rudimentariamente, sus estados de ánimo, con lo que ha empezado también a entender los límites de esa relación. Sabe pedir las cosas y que éstas no se hacen solas, sino que las hace alguien. Establece relaciones con otros y aprende a hacer gestos de despedida, de saludo y movimientos que facilitan la interacción social que los adultos promueven y refuerzan.

Pero si consideramos todas estas habilidades en sus aspectos más generales podemos darnos cuenta de que, aunque constituyen avances muy notables respecto a lo que era capaz de hacer en el momento del nacimiento, presentan muchas similitudes con las que logran otras especies animales, y no le diferencian radicalmente de ellas. Faltan todavía progresos que van a distanciar definitivamente a los seres humanos de otros seres vivos.

Una de las principales características de los hombres es la de construir *representaciones* precisas de la realidad que permiten actuar sobre ella y anticipar lo que va a suceder. Durante el período sensorio-motor el niño ha ido extrayendo regularidades del devenir de las cosas, lo que le permite saber cómo se van a desarrollar los acontecimientos. Cuando le visten con prendas de abrigo anticipa que va a salir a la calle, o cuando escucha ruidos de agua sabe que le van a bañar. Eso supone ya una cierta representación del desarrollo de los acontecimientos pero que depende directamente de la recepción de estímulos inmediatos relacionados con lo que va a suceder. Por ello constituye todavía una capacidad limitada que no permite evocaciones de acontecimientos alejados.

Hacia el final del período sensorio-motor, empieza a manifestarse cada vez más claramente y de forma más pujante una capacidad nueva: la de utilizar *medios simbólicos* para referirse a las cosas o a las situaciones, sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente, y eso es lo que *marca* precisamente el final de ese período y la entrada en una etapa nueva: la etapa preoperatoria, a la que luego nos vamos a referir.

La manifestación más evidente de estas nuevas posibilidades es su capacidad para comunicarse con los demás, tanto mediante *gestos* intencionales como mediante *palabras*, pues está comenzando a hablar. Pero esa *capacidad simbólica* no se manifiesta sólo en el naciente lenguaje sino en otras actividades que aparecen ahora: empieza a realizar como juegos y fuera de su contexto habitual, cosas que antes sólo hacía en serio, por ejemplo, comportarse como si estuviera durmiendo, o hacer que come algo inexistente. También empieza a imitar situaciones que percibió antes pero que ya no están presentes. Esta capacidad de representación y comunicación se desarrolla a una enorme velocidad durante el segundo año y va a tener una influencia determinante sobre sus avances a partir de este momento. Para muchos autores la capacidad de hablar, el uso de un lenguaje articulado, constituye el *rasgo más característico* de los seres humanos, que no comparten con ninguna otra especie animal.

El lenguaje abre posibilidades insospechadas al hombre en su capacidad para representarse la realidad o su propia acción y constituye, sin lugar a dudas, un elemento importantísimo de la capacidad cognitiva del hombre. Lo que el lenguaje permite es actuar sobre las cosas de una manera indirecta, por medio de palabras que están en el lugar de las cosas. Pero esto no es exclusivo del lenguaje, sino que hay otras actividades, varias de ellas privativamente humanas también, que presentan las mismas características. Entre ellas se pueden citar el dibujo o el juego simbólico.

Lo característico de todas estas actividades, que globalmente podemos denominar *representación*, es que por medio de ellas, en vez de actuar directamente sobre un objeto (como ocurría durante el período sensoriomotor) podemos servirnos de algo que lo sustituye, que está en lugar de ese objeto o acontecimiento, y que podemos llamar *significante*. El *significante* está en lugar del *significado* que es aquello que designa. En vez de actuar materialmente sobre la realidad puede hacerse también de forma simbólica, y por ello la utilización de significantes abre unas inmensas posibilidades al desarrollo psicológico del sujeto permitiéndole distanciarse cada vez más de la situación presente y abrirse hacia mundos alejados en el espacio o en el tiempo, o incluso ficticios y que sólo existen en la mente.

2.4.6.3. Los antecedentes de la representación en el estadio sensoriomotor

Según Piaget, lo característico de la representación humana es la utilización de significantes diferenciados de los significados que representan. La representación tiene un complicado origen, tanto filogenética como ontogenéticamente, y una cierta capacidad de representación aparece en otros mamíferos y se produce en los niños ya durante el período sensorio-motor. Que esto sea así no es privativo de la representación pues generalmente las funciones psicológicas no aparecen de modo súbito sino que tienen

siempre una larga gestación. Por ello la representación hay que verla en conexión con todas las actividades de extracción e interpretación de la información que el ambiente nos proporciona. Constituye un aspecto más de la capacidad que tiene el niño para construir y organizar el mundo que tiene a su alrededor.

Hacia el segundo o tercer estadio del período sensoriomotor, el niño empieza a ser capaz de reconocer situaciones a partir de tan sólo un aspecto de la situación. Por ejemplo, el niño que está llorando desconsoladamente porque tiene hambre, anticipa que su hambre se va a calmar cuando escucha que se abre la puerta de la habitación, lo cual supone que va a venir la persona que le dará de comer. Igualmente, a partir de la visión de una parte del biberón es capaz de reconstruir el biberón completo, de reconocer que allí está el biberón, aunque no perciba más que un trozo. Poco a poco, va adquiriendo un dominio cada vez mayor en este terreno y va siendo capaz de identificar los objetos a partir de un pequeño fragmento visible. La percepción de una parte del objeto se convierte así en un *índice* de la presencia de éste. Pero todavía el niño no dispone de una auténtica representación, que sólo se dará cuando *significante* y *significado* sean diferentes, pues hasta ahora el *significante* sólo es una parte del *significado*.

La imitación desempeña un importante papel en la génesis de esta capacidad representativa, y el niño va a utilizar representaciones motoras antes de utilizar otras más abstractas. Piaget ha recogido una observación, realizada sobre una de sus hijas, en la que la niña, que todavía no habla, y está tratando de resolver un problema consistente en abrir una caja de cerillas, abre y cierra la boca, como para representarse ese movimiento de apertura de la caja de cerillas que está tratando de realizar y a continuación logra agrandar la abertura de la caja. Se trata todavía de un *significante* motor, realizado con el propio cuerpo, para representar el movimiento de la caja de cerillas, como si intentara imitar ese movimiento con la boca, antes de que se haya producido.

A partir del quinto estadio y, sobre todo, en el sexto estadio del período sensorio-motor, las manifestaciones de esa capacidad de representación se van haciendo cada vez más claras y abundantes. Fue un mérito de Piaget darse cuenta de ellas y de su aparición en ese momento de la vida del niño; a esa capacidad de representación, la denominó *función simbólica* o *función semiótica*. Pero antes de ver sus distintas formas vamos a referirnos a los tipos de *significantes* (Delval, 1994: 227).

2.4.7. Diversos tipos de significantes: cómo comprender la representación

Ver un fragmento de biberón y reconocer que el biberón está allí, ver una mano que aparece por la rendija de la puerta y anticipar que hay una persona que va a entrar, utilizar un signo «+» para representar la adición, o emplear la palabra «coche» para referirse a un coche, implican modos de representación muy diferentes. Piaget establece una

clasificación de los tipos de significantes de acuerdo con su grado de conexión con lo que designan, apoyándose en las ideas que el gran lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1916) expuso en su *Curso de lingüística general*.

Según el grado de conexión entre significante y significado, pueden distinguirse tres tipos de significantes (Delval, 1994: 229-231):

- a) *Índices o señales*. Es cuando significante y significado no están diferenciados, sino que el significante es un trozo, una parte, un aspecto, una consecuencia, o algo que va indisolublemente unido al significado. Si encontramos trozos de pan roído, podemos inferir que tenemos un ratón en casa; la presencia de humo nos hace suponer que se ha producido un fuego; y la existencia de ruidos en la habitación contigua nos hace presumir que hay alguien en ella. En todos estos casos, estamos interpretando algo a partir de un elemento de la propia situación y hablamos, entonces, de *índices* o de *señales*. En ellos el significante y el significado están estrechamente asociados y, en sentido estricto, su interpretación no constituye una manifestación de la capacidad de representación, pero sí un primer paso hacia ella. Los animales se sirven con mucha frecuencia de índices o señales.
- b) *Símbolos*. El significante puede ser independiente del significado pero guarda una cierta conexión con él, una «*relación motivada*», y en ese caso se habla de símbolos. Los dibujos o las fotografías se pueden considerar como representaciones simbólicas de los objetos que representan. Un dibujo de una casa no es una casa, no forma parte de ella, pero guarda una relación de semejanza estrecha, aunque presente en dos dimensiones el objeto tridimensional. En el llamado «*juego simbólico*», el niño que utiliza una caja de cartón unida a una cuerda para representar un camión, que se sirve de un palo que coloca entre sus piernas indicando que se desplaza en un caballo, o que utiliza un palillo de dientes para jugar a los médicos y poner una inyección, está empleando en todos los casos símbolos que él ha construido. A veces la conexión es más indirecta, como cuando se representa la justicia por medio de una mujer que tiene los ojos tapados y lleva una balanza y una espada en las manos. La relación, en este caso, es más metafórica tratando de referirse a la independencia de la justicia (los ojos tapados) y el equilibrio (manifestado a través de la balanza) y el castigo (la espada).
- c) *Signos*. Pero además, puede haber significantes que sean completamente arbitrarios y que se han establecido mediante una convención o que son producto de un largo proceso histórico de tal manera que ya no existe ninguna relación clara entre significante y significado. En este caso, dentro de la tradición de Saussure, se habla de *signos*. El ejemplo más importante lo constituyen las palabras del lenguaje, o su representación gráfica, el lenguaje escrito. Las palabras que no son onomatopéyas (en donde existe una relación motivada entre significante y significado) son significantes arbitrarios. Entre la palabra «*bicicleta*» y una bicicleta no existe ningún

tipo de relación, como tampoco la hay entre la palabra «mesa» y una mesa que, igualmente, se podría llamar «same», «table», «távola», o «pupú». Lo que habitualmente se llaman «símbolos matemáticos» son igualmente ejemplos de signos, de acuerdo con la terminología y la caracterización que estamos empleando, ya que no existe ninguna relación entre una «x» y la acción de multiplicar.

Como se ve hay una continuidad en el grado de conexión entre significantes y significados, y es difícil establecer cortes en un determinado punto. Lo que resulta claro es que hay un continuo de relación entre significante y significado que va de los índices y señales a los signos y que hay casos intermedios que pueden situarse entre uno y otro. Muchos de los símbolos o signos que se utilizan en los planos de arquitectura o en los mapas geográficos tienen un carácter que puede llevar a situarlos entre los signos o los símbolos porque su relación con lo que designan es más o menos estrecha.

Para ser vehículos de comunicación interpersonal, los signos necesitan ser colectivos ya que, como son arbitrarios, si no fueran compartidos, no podrían ser entendidos por los otros. Tienen que establecerse acuerdos, convenciones para que los signos sean comprendidos por otras personas. Los símbolos, en cambio, pueden ser individuales o colectivos y, en muchos casos, al estar motivados se reconoce fácilmente aquello que están designando. Frecuentemente, las formas de representación simbólica tienen un entronque con características de grupos sociales, con las tradiciones de éstos, o incluso de toda la especie humana y, los símbolos, son compartidos por grandes grupos humanos, incluso sin haber sido nunca aprendidos conjuntamente. Jung²⁷ se ocupó mucho de rastrear ese carácter colectivo y universal de los símbolos en los llamados *arquetipos* (la madre, la bruja, la serpiente, lo masculino, lo femenino, etc.). Los símbolos oníricos, es decir, los que se producen en los sueños, aparecen en muchas personas y son susceptibles de ser interpretados, como hace el psicoanálisis. El estudio de las formas de significación es un campo muy complejo, del que todavía sabemos pocas cosas y que puede depararnos grandes sorpresas, ya que hay muchos símbolos que sin ser directamente aprendidos, son comprendidos por todos nosotros, probablemente porque se ligan a características psicológicas, o incluso biológicas del hombre.

27. *Arquetipo* remite a un constructo propuesto por Carl Gustav Jung, conocido psicoanalista, para explicar las «imágenes arquetípicas», es decir, todas aquellas imágenes oníricas y fantasías que correlacionan con especial similitud motivos universales pertenecientes a religiones, mitos, leyendas, etc. de la humanidad en su conjunto. Se trataría de aquellas imágenes ancestrales autónomas, constituyentes básicos del inconsciente colectivo. Hay una amplia gama de arquetipos existentes universalmente, como pueden ser el nacimiento, la muerte, Dios, el viejo sabio, el padre, la madre, el diablo, el héroe, etc., así como otras imágenes presentes en sueños y fantasías con un fuerte significado emocional: grupos numéricos, una montaña, un reloj, un padre dominante, un amigo traicionero, etc. Cinco arquetipos son los que han alcanzado un desarrollo superior al de cualquier otro: lo femenino o ánima, lo masculino o *animus*, lo inconsciente oculto o *sombra*, *persum* o *persona* y *self* o sí-mismo.

La capacidad de representación (Tomado de Delval, 1994: 231)

La <i>capacidad de representación</i> consiste en la posibilidad de utilizar <i>significantes</i> para referirse a <i>significados</i> . El significante está en lugar de otra cosa, a la que se refiere, designa a ese significado, que puede ser un objeto, una situación o un acontecimiento. La utilización de significantes abre inmensas posibilidades al pensamiento y a la capacidad de actuar sobre la realidad. El sujeto no tiene que actuar <i>materialmente</i> sobre la realidad, sino que puede hacerlo <i>simbólicamente</i> . Esta capacidad permite la construcción de representaciones o modelos complejos de la realidad. Los significantes pueden ser de tres tipos: índices o señales, símbolos y signos. Piaget denomina a esta capacidad <i>función semiótica</i> .	
SEÑALES ÍNDICES	El significante está directamente ligado al significado, bien porque es una parte de él o porque ambos están ligados y se producen juntos. Por ejemplo, el humo es una señal o índice del fuego, la aparición de una mano es un índice de la presencia de una persona.
SÍMBOLOS	El símbolo guarda una <i>relación motivada</i> con aquello que designa. Por ejemplo, el dibujo de una casa es un símbolo de la casa, la indicación de una línea ondulada en una carretera indica la próxima presencia de una curva, el niño que cabalga sobre un palo lo está utilizando como símbolo de un caballo. El juego «simbólico» infantil se caracteriza por la utilización de símbolos. El símbolo guarda una mayor distancia con lo que designa que la señal.
SIGNOS	Los signos son significantes arbitrarios, que no guardan relación directa con el significado. Ejemplos son los signos matemáticos, como «+» o «x», o las palabras del lenguaje, que son signos arbitrarios (con la excepción de las onomatopeyas). La distancia entre significante y significado es máxima.

2.4.8. Período preoperatorio (de 2 a 7 años): Las diferentes manifestaciones de la función semiótica

Ya en los últimos estadios del período sensorio-motor, sobre todo en el sexto, se van haciendo cada vez más claras las manifestaciones de la *capacidad de representación* que va adquiriendo el niño. Progresivamente va siendo más capaz de utilizar significantes que están en lugar de los significados, símbolos motores, reconocimiento de representaciones gráficas, utilización de símbolos en el juego o mediante la imitación en ausencia del modelo. Y también la aparición de las primeras palabras.

A lo largo del período sensorio-motor el niño va mejorando su capacidad de imitación de los modelos que percibe. Pero se trata siempre de una imitación en presencia del modelo.

Las diferencias en cuanto a las manifestaciones de la función simbólica o semiótica se producen netamente en el llamado *período preoperatorio*, que es el que vamos a estudiar ahora.

Durante el período preoperatorio (2-7 años), los niños van siendo cada vez más capaces a la hora de construir y utilizar símbolos mentales (palabras e imágenes) para pensar en los objetos, situaciones y sucesos con los que se encuentran. Hablemos de los avances en el desarrollo de la función simbólica, que se pone de manifiesto a través de:

- a. *Imitación diferida*. Se produce mucho tiempo después que el niño ha visto el modelo, horas o días después. Piaget cita el ejemplo de la niña que ha visto a otro niño coger una rabieta chillando y golpeando y, varias horas después de su partida, imita la escena al mismo tiempo que se ríe. Esta forma de imitación supone ya un tipo de representación interna puesto que el significante no puede considerarse como una parte del significado al estar separado de él por una distancia temporal.
- b. *Juego simbólico*. Como veremos luego, en el período sensorio-motor hay un juego de ejercicio o juego motor, pero lo que aparece ahora es nuevo y muy ligado a la imitación diferida. El niño empieza a utilizar la nueva capacidad representativa de forma lúdica y a servirse de elementos que forman parte de situaciones, pero separados de éstas y por el placer que le produce la propia acción, es decir, claramente de una manera lúdica. Por ejemplo, el niño coge su almohada, se recuesta en ella en medio de la habitación y hace como que está durmiendo. Hay aquí una imitación de la situación de dormir, pero también hay un juego simbólico pues el niño está haciendo como si durmiera con expresión de evidente placer. Y hay mil juegos simbólicos más sofisticados que se producirán con el tiempo: jugar a actividades de adultos, coger un palo a modo de caballo, jugar a las muñecas, etc. El juego simbólico va a ser una actividad de enorme importancia y que va a ocupar mucho tiempo en la conducta del niño entre los dos y los siete años aproximadamente.
- c. *Imágenes mentales*. Constituyen también una nueva forma de representación que existía con anterioridad. Las imágenes son algo interno que nos queda cuando no tenemos delante la situación, y que podemos evocar, pero son algo más que las huellas que deja la percepción e implican todo el conocimiento que el sujeto tiene acerca de la situación. Piaget considera la imagen mental como una imitación interiorizada y, por tanto, diferida.
- d. *Dibujo*. Es también mucho más que una simple copia de la realidad y supone, igualmente, una forma de utilización de una imagen interna. El dibujo es una producción material del niño muy ligada a la imitación, y también al juego, ya que los niños encuentran un gran placer en su realización.
- e. *Lenguaje*. Vinculado igualmente con la imitación en su aprendizaje, y ligado como las otras manifestaciones de la función semiótica al conjunto del desarrollo cognitivo, constituye la forma de representación más original, extensa e importante que los hombres van a utilizar; más adelante, en el tema cinco hablaremos de ello.

Manifestaciones de la función semiótica según Piaget (Delval, 1994: 233)

Hacia el año y medio de vida se empieza a desarrollar la capacidad de significantes diferenciados de los significados, es decir, símbolos y signos. Las siguientes manifestaciones testimonian la aparición de esta nueva capacidad.

IMITACIÓN DIFERIDA	El niño imita no solo en presencia de un modelo sino también cosas que ha presenciado anteriormente, lo cual pone de manifiesto la existencia de modelos internos de lo que está imitando.
J U E G O SIMBÓLICO	A partir de ahora el juego no sólo consiste en ejercitar capacidades o acciones del sujeto, sino en producir situaciones de una manera simbólica, dando un significado a elementos de la situación y utilizando símbolos dentro de ella.
IMÁGENES MENTALES	Aparecen manifestaciones claras de imágenes mentales, representaciones de la situación que son algo más que las huellas que deja la percepción y que incluyen otros elementos que el sujeto tiene de la situación o el objeto.
DIBUJO	El dibujo es más que una copia de la realidad y supone la utilización de una imagen interna, de tal manera que el niño reproduce más lo que sabe del objeto que lo que ve.
LENGUAJE	Consiste en la utilización de signos que sirven para designar objetos o situaciones.

2.4.8.1. Adquisiciones durante el período preoperatorio

No obstante lo dicho, los niños preoperatorios manifiestan cierta incapacidad para usar la lógica. Por eso, a pesar de los progresos en el razonamiento simbólico (recordar cosas y pensar sobre ellas, familiarización con los roles sociales, la empatía, la competencia social, el lenguaje, la memoria, la imaginación o la creatividad), las descripciones que hizo Piaget de la inteligencia preoperatoria, se centraron principalmente en las limitaciones o deficiencias del pensamiento de los niños en este período. De hecho, Piaget denomina “*preoperacional*” este período, porque cree que los niños preescolares todavía no han adquirido las *operaciones cognitivas* -actividades mentales internas tales como la adición o la sustracción cognitivas- que les capacitarían para pensar en términos lógicos. Se suele denominar al pensamiento preoperatorio también “*pensamiento intuitivo*”, porque el niño afirma sin pruebas y no es capaz de ofrecer demostraciones o justificaciones a sus creencias. En realidad, no es que no sea capaz de dar pruebas, sino que ni siquiera lo intenta, porque no siente esa necesidad. Esto es una manifestación de lo que se denomina *egocentrismo*, que luego veremos, que es la dificultad para ponerse en el punto de vista del otro.

Así pues, Piaget consideró que el niño preoperatorio tenía ciertas limitaciones para la lógica y la comprensión del mundo físico y social, a las que en breve nos referiremos. Pero durante este estadio, Piaget también sugirió que el niño adquiriría una serie de capacidades. Las *nuevas adquisiciones* serían (Muñoz García, 2010: 83-84):

- a. *Comprensión de identidades*. Implica entender que algo –por ej. un objeto- continúa siendo lo mismo a pesar del cambio en su forma, tamaño o apariencia. Es el caso del niño que sabe que su hermanita, disfrazada de hada, sigue siendo su hermana.
- b. *Noción de relación o dependencia funcional*. Comprensión de que unos acontecimientos van asociados a otros aunque todavía no puede razonar lógicamente sobre

la causa y el efecto. Por ej. si el niño ve rodar una pelota mirará y buscará a la persona que la hizo rodar.

- c. *Distinción apariencia-realidad.* Supone la capacidad para distinguir entre la apariencia o forma que las cosas presentan, es decir, lo que parecen ser, y la forma que realmente tienen, o sea, lo que son; diferenciar entre lo que algo parece y lo que realmente es. Parece que esta habilidad se desarrolla entre los 5 y 6 años. Por ej. ante la pregunta ¿a qué se parece una bola de plastilina con forma de gato? Los niños de 3 años dirán que a una bola de plastilina, mientras que los de 6 contestarán que a un gato.
- d. *Comprensión de la falsa creencia.* Darse cuenta de que las creencias son representaciones mentales y que, por tanto, no siempre se corresponden con la realidad, es decir, pueden no ser ciertas. Hacia los 4 años los niños pueden entender que si dos personas ven o escuchan distintas versiones sobre un mismo hecho, pueden hacerse distintas creencias al respecto; pero es hacia los 6 años cuando entienden que aunque dos personas vean o escuchen lo mismo, también pueden hacer interpretaciones diferentes. Podríamos decir este asunto de otro modo, esto es, que sólo es hacia los 5 años cuando los niños pueden diferenciar su conocimiento del conocimiento de los otros y atribuir a los demás, estados mentales independientes de los suyos. Esto implica un salto cualitativo en la comprensión de la mente de los otros.

2.4.8.2. Limitaciones durante el estadio preoperatorio

El pensamiento preoperatorio, según Piaget, adolece de numerosas limitaciones para realizar operaciones mentales con carácter lógico (Muñoz García, 2010: 83-84). En ningún momento del desarrollo se da una mezcla tan notable como en el período preoperacional, entre habilidades asombrosamente similares a las de los adultos y limitaciones difíciles de explicar. Estas limitaciones son:

- a. *Razonamiento transductivo.* Se trata de un razonamiento que va de lo particular a lo particular, de manera que el niño une sucesos que aparecen próximos en el tiempo y en el espacio como si hubiera relación de causa-efecto entre ellos; el razonamiento causal se basa en hechos desconectados y contradictorios. Por ej.: considerar que su mal comportamiento ha provocado el divorcio de los padres; o, creer que el hecho de enfadarse y haber pensado mal de su hermano pequeño es la causa de que se haya caído al jugar.
- b. *Centración.* Supone seleccionar y atender preferentemente un solo aspecto de la realidad, ignorando perspectivas o dimensiones que pueden resultar relevantes; por ej. decir que un oso de peluche es grande porque tiene los ojos grandes, evaluar que en un vaso delgado hay más líquido que en uno ancho porque se centra sólo en la altura o nivel del líquido.

- c. Egocentrismo.* Dificultad para adoptar el punto de vista del otro, no ser consciente de que existen otras perspectivas distintas a las propias y creer que todos piensan, sienten y perciben las cosas como él. Esta es la base de la rigidez y la falta de lógica propia del pensamiento preoperatorio.
- d. Irreversibilidad.* El niño es incapaz de recorrer un camino mentalmente y recorrerlo después en la dirección inversa para volver al punto de partida (ej. de la constancia del volumen: Por ej. delante de sus ojos un trozo de plastilina se modifica de forma, de bola a salchicha y no cae en la cuenta de que la masa es la misma y dice que en la salchicha hay más plastilina).
- e. Dificultad para comprender las transformaciones.* Los niños no logran entender el significado de la transformación de un estado en otro. Ej. Las tareas de la conservación de las estamos hablando: volumen, masa, etc.
- f. Incapacidad para la conservación.* Incapacidad para darse cuenta de que ciertas características físicas de los objetos permanecen constantes aunque se vea modificada su apariencia externa. El niño adopta una sola perspectiva y no puede considerar dos dimensiones a la vez, lo que dificulta las tareas que Piaget propuso de conservación de la cantidad, número, longitud, masa, peso o volumen.
- g. Animismo.* Supone atribuir vida a objetos inanimados, de manera que objetos o fenómenos naturales tienen pensamientos y sentimientos. Así, para los niños de esta etapa los objetos inanimados pueden llorar o estar alegres, o los objetos que se mueven tienen vida.
- h. Artificialismo.* Creencia infantil según la cual todas las cosas han sido construidas por el hombre, como por ej. el agua o el mar.
- i. Dificultad para clasificar.* En este período el niño presenta dificultades para organizar los objetos en jerarquías de clases o subclases. Incapacidad de clasificar teniendo en cuenta las semejanzas de los objetos.
- j. Dificultad para establecer seriaciones.* Dificultad para ordenar los elementos según sus dimensiones crecientes o decrecientes.

2.5. La perspectiva psicoanalítica

En la teoría psicoanalítica, la inteligencia está situada en una relación dinámica con los otros elementos del psiquismo. El psicoanálisis se hace dos preguntas: (a) ¿Qué papel desempeña el pensamiento en el equilibrio dinámico del aparato psíquico?; y correlativamente (b) ¿cómo el pensamiento es desarrollado por el psiquismo para responder a este papel?

Sigmund Freud estudió este problema, especialmente, desde los puntos de vista tóxico y económico que estudiamos en el tema segundo. Si recordamos,

para Freud el Principio de Placer (que rige en el Ello) impone al psiquismo que descargue al máximo las cantidades de excitación a las que se ve sometido, para satisfacer las necesidades pulsionales (instintivas).

El primer modo de responder a este fin es dejar que la energía corra libremente hasta obtener la satisfacción, es decir, hasta la completa supresión de la tensión intrapsíquica que produce el displacer. Esto puede lograrse por una satisfacción real, gracias a un objeto real, por ejemplo la satisfacción de las pulsiones orales del bebé gracias al pecho de la madre. Este tipo de satisfacción no supone un pensamiento y semeja más bien una actividad refleja o instintiva. Pero en su estado de completa dependencia, el lactante no es dueño de los objetos reales capaces de proporcionarle satisfacción. Entonces, en vez de la búsqueda de la satisfacción real, lo que hace es *reinvertir el rastros mnémico* (de memoria) de experiencias de satisfacción pasadas y obtener así una satisfacción alucinatoria de su deseo. Esta es la *primera modalidad de pensamiento* que luego permanece activa para todos y durante toda la vida, en los sueños (sobre todo), los actos fallidos, los lapsus, los juegos de palabras y para los sujetos patológicos, en la producción de síntomas neuróticos o psicóticos. A este primer tipo de actividad psíquica, Freud le dio el nombre de «*Proceso Primario*», cuyas leyes describe en su conocida obra de 1900 «*La interpretación de los sueños*». Los sueños son figuraciones o representaciones de los objetos de deseo. Así, entre estas leyes enumera: la *condensación* o la posibilidad de que dos deseos distintos, e incluso contradictorios, queden encarnados en el sueño en una representación; y el *desplazamiento*, o la posibilidad de representar los objetos de deseo por otros objetos análogos o contiguos (procedimientos metafóricos o metonímicos). Los *Procesos Primarios ignoran las relaciones de causalidad, de tiempo y de espacio*.

Pero la satisfacción alucinatoria del deseo pone en peligro la supervivencia del organismo, pues no aporta satisfacción real a sus necesidades y, por lo tanto, sólo puede durar un cierto tiempo. Además del *Principio de Placer*, el aparato psíquico debe someterse, como sabemos, al *Principio de Realidad*, es decir, tener en cuenta y atenerse a los rodeos y las demoras de la satisfacción de los deseos. Para ello, la satisfacción alucinatoria es *reinvertida*, el libre fluir de la energía psíquica es inhibido, para que el psiquismo tome en cuenta las nociones de tiempo, de espacio y de causalidad con el fin de llegar a un *pensamiento racional*, trabajo preparatorio para la satisfacción real de los deseos y propio del Yo. Freud dio el nombre de «*Proceso Secundario*» a este tipo de funcionamiento psíquico.

Al principio de su existencia, el niño no tiene otras posibilidades que las que le ofrece el *Proceso Primario* o la descarga en forma motriz de sus tensiones internas; esta descarga tiene el valor de una señal para la madre, que proporcionará la satisfacción al niño. Así, poco a poco, el niño va accediendo al llamado «*Proceso Secundario*», que le permite no sólo tener en cuenta la realidad,

sino también resolver sus conflictos internos, en especial por el mecanismo de la represión. La coronación del *Proceso Secundario* necesita del lenguaje y de la relación entre las palabras y las representaciones correspondientes, y del pensamiento racional.

Freud ha demostrado que gran parte de nuestros procesos psíquicos son inconscientes. Para que el pensamiento se haga consciente necesita un tipo particular de inversión: la atención, y Freud compara la conciencia a un órgano de los sentidos que, gracias a la atención, puede percibir los pensamientos pre-conscientes. Quedan los pensamientos inconscientes, regidos enteramente por *procesos primarios*, que no pueden acceder a la conciencia.

Otra idea importante sobre este aspecto la dio Renè Spitz (1966), quien desarrolló la teoría de la comunicación entre el niño y su madre, en lo que él llama la «*díada madre-niño*», mostrando cómo la descarga de la energía pulsional del lactante en su motricidad, sus gritos, el llanto, etc. toma el valor de *señal* para la madre, que debe servir de *intérprete* de esas señales para procurar al niño la satisfacción correspondiente (alimentación, limpieza, calor, o la que corresponda). Esos cuidados permiten que el bebé pueda identificarse con su madre (*identificación primaria*) y dar así poco a poco un significado a lo que experimenta en su interior. El niño *accede de este modo al pensamiento por un proceso de interiorización de su madre*, que desempeña, a través de los cuidados que le prodiga, el *papel de interpretar y dar sentido a sus experiencias internas* de hambre, frío, etc.

Los procesos por los que el niño asocia imágenes y, luego, palabras a sus tendencias pulsionales se llama «*simbolización*». Los procesos de simbolización han dado lugar a numerosos estudios psicoanalíticos. El de Jacques Lacan (1901-1981) ocupa un lugar preeminente en el campo del psicoanálisis. Para este autor, el acceso a los símbolos define lo que llama «*el orden simbólico*». Sólo el orden simbólico da al niño el estatuto de sujeto. El niño entra en un orden simbólico que le pre-existe. Lo real, lo imaginario y lo simbólico son términos utilizados por Jacques Lacan como sustantivos en género neutro, para señalar unos campos o dimensiones, que él llama «*registros*» de lo psíquico. En el psicoanálisis de orientación lacaniana estos tres registros se encuentran relacionados conformando una *tópica*. Esta *tópica* constituye una estructura que se puede representar ejemplarmente como elementos anudados de un modo semejante (no forzosamente idéntico) a un nudo borromeo²⁸.

28. Se llama nudo Borromeo al constituido por tres aros enlazados de tal forma que, al separar uno cualquiera de los tres, se liberan los otros dos. Pero estrictamente hablando es un enlace. En psicoanálisis, a partir de la enseñanza de Lacan se utiliza el nudo borromeo para indicar la estructura que forman los tres registros del ser hablante, tal como se presentan en la experiencia analítica: el registro de lo real, el registro de lo imaginario y el registro de lo simbólico, cuyo triple enlace define el objeto a «*causa del deseo*». El nudo borromeo pasa a ocupar un lugar central en la formalización de la estructura.

Según Lacan, estos tres registros posibilitan conjuntamente el funcionamiento psíquico, de modo que cualquier entidad, proceso o mecanismo de lo psíquico puede ser enfocado y analizado en sus aspectos imaginarios, reales y simbólicos. Así, por ejemplo, un proceso de pensamiento del orden simbólico involucra siempre, una base o soporte en lo real y una representación en el registro de lo imaginario.

Es su relación con el lenguaje lo que permite el acceso a lo simbólico, mientras que la relación con el Otro permanece en el dominio de lo imaginario. De ahí la importancia que J. Lacan concede a los encadenamientos de significantes en el análisis del inconsciente. A nuestro entender, puede comprenderse la idea base de su teoría por la posibilidad que el lenguaje da al niño de situarse y delimitarse en tanto que individuo en relación a los otros individuos, en una referencia genealógica y social en la que el nombre (propio) desempeña un papel esencial. Es importante en la obra de Lacan y el autor hizo hincapié en ello, el estadio del espejo (período en el que el niño se interesa por su imagen en el espejo) que permite al niño percibirse como una unidad delimitada, anticipándose a la integración de su personalidad, lo que le faculta el acceso al «Yo» como símbolo de sí mismo.

Melanie Klein (1882-1960) ha situado la simbolización con respecto a las pulsiones y las angustias arcaicas del niño, dirigidas hacia el cuerpo de la madre y su contenido. Son los objetos «*afantasmados*» como interiores al cuerpo de la madre (pene del padre, heces, bebés), y que son investidos libidinal y agresivamente, los que forman los primeros símbolos, proyectados hacia el mundo exterior, que queda así, a su vez, investido por la curiosidad del niño, lo que M. Klein denomina *pulsiones epistemofílicas*. La posibilidad del niño de desplazar al mundo exterior las representaciones de sus objetos primitivos, le da una poderosa forma de dominar sus angustias y, al mismo tiempo, de desarrollar su sentido de realidad (Klein, 1974).

Hanna Segal (1918-2011) ha mostrado que en el proceso de simbolización existe una primera etapa, en el curso de la cual, símbolo y cosa representada no son verdaderamente distintos, sino que forman lo que ha llamado «*ecuaciones simbólicas*», que vehiculan la misma carga pulsional y emocional que el objeto representado por ellas. Segal pone como ejemplo de ecuación simbólica el caso de un enfermo para el cual tocar el violín equivale a masturbarse, mientras que para otro individuo tocar el violín, aun teniendo idénticas raíces inconscientes, ha perdido toda conexión consciente con la pulsión y permite así una «*sublimación*» de las pulsiones autoeróticas. Las ecuaciones simbólicas corresponden a la fase esquizoparanoide (que veremos en el tema siete sobre el desarrollo afectivo). La construcción de verdaderos símbolos supone el paso por la posición depresiva, cuya elaboración reduce los mecanismos proyectivos, permite distinguir el objeto y su representante, el mundo interior y el exterior, Yo y el otro.

Wilfred Ruprecht Bion (1897-1979), otro psicoanalista kleiniano, propuso una teoría psicoanalítica del pensamiento en términos muy nuevos. Su teoría tiene el enorme interés de hacer más profundas las relaciones entre el desarrollo afectivo y el desarrollo intelectual y aportar un modelo de explicación de los trastornos del pensamiento en las enfermedades mentales. Bion supone que antes de todo pensamiento existen *elementos no pensados*, a los que llama *elementos Beta*, que el niño proyecta en su madre por el mecanismo de la identificación proyectiva en forma de llanto, aullidos, etc. La madre tiene la función de elaborar estos elementos y devolverlos al niño en una forma asimilable para su psiquismo. Llama a estos elementos asimilables devueltos por la madre, *elementos Alfa*. Los *elementos Alfa* ocupan el lugar de un objeto que falta (del mismo modo que en la teoría de Freud la satisfacción alucinatoria ocupa el lugar del objeto ausente). Luego se desarrolla un *aparato para pensar estos elementos Alfa*, que Bion denomina «*Aparato de pensar los pensamientos*», por un proceso de equilibrio entre posición esquizoparanoide y posición depresiva. En la posición esquizoparanoide, los elementos de pensamiento no están vinculados entre sí, se hallan divididos y dispersos. El paso a la posición depresiva (*principio de realidad*) supone el establecimiento de un vínculo entre estos elementos, gracias al descubrimiento entre los elementos vinculados de un aspecto invariante. Este mecanismo está siempre activo en la actividad psíquica y lleva progresivamente el pensamiento hacia una abstracción cada vez mayor, es decir, hacia la supresión de los elementos sensibles para retener tan sólo el aspecto formal, invariante en gran cantidad de fenómenos, lo que conduce a la simbolización.

Este tipo de funcionamiento que opera entre la madre y el hijo por identificación proyectiva e introyectiva, es el modelo de otros tipos de funcionamiento y, en particular, el modelo del proceso psicoanalítico, desempeñando el psicoanalista el papel de la madre en la «*diada madre-niño*», y el paciente el del niño. Bion da a estas relaciones el nombre de relación continente (la madre, el analista), contenido (el niño, el paciente).

La teoría de Bion, además de su interés para la comprensión de la génesis del pensamiento, permite realizar una interesante distinción en los procesos de pensamiento de las organizaciones neuróticas en las que el *aparato de pensar los pensamientos* funciona a costa del rechazo de ciertos pensamientos y organizaciones psicóticas, en las que es el mismo *aparato de pensar los pensamientos* el que está fuera de uso.

En definitiva, en las valoraciones psicoanalíticas que acabamos de esbozar, el pensamiento nace de las necesidades internas en la evolución del aparato psíquico, para responder a las exigencias pulsionales.

2.6. La teoría de Lev Vygotski: la génesis social del desarrollo de la inteligencia

Los asuntos que realmente le preocupaban a Vygotski estaban relacionados con el pensamiento y con el lenguaje, es decir, con los procesos psicológicos superiores. Él pensaba que podía encontrar en la Psicología las respuestas que se le planteaban en su acercamiento al conocimiento de esos procesos. Pero se encontró con una Psicología en la que esas cuestiones no tenían cabida porque se hallaba escindida en dos corrientes: una representada por la *psicología reflexológica* (Pavlov) que excluía los fenómenos psíquicos complejos de sus investigaciones, al considerar que no podían analizarse de forma objetiva, centrándose en el estudio del comportamiento; y una segunda corriente, representada por la *psicología idealista* que abordaba el estudio de los elementos de la mente, pero con métodos subjetivos y prescindiendo del sujeto, de su entorno y de su comportamiento.

Vygotski pensaba que la única salida a esa situación crítica consistía en un replanteamiento tanto del objeto de estudio de la Psicología como de sus métodos de análisis. Y en eso consistió precisamente su propuesta teórica, en un ambicioso proyecto de reconstrucción de la Psicología que dada su corta vida (como sabemos murió a los 38 años de edad), no pudo desarrollar sino simplemente bosquejar.

2.6.1. Principales conceptos de la teoría vygotskiana sobre el desarrollo intelectual

Recordamos en este apartado, aspectos a los que ya hemos aludido con anterioridad.

El objetivo de toda la obra vygotskiana es el conocimiento de la naturaleza, la génesis y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El autor soviético plantea que para llegar a ese conocimiento hay que partir de una premisa básica que la Psicología de su época no había tenido en cuenta: el origen social de las funciones psicológicas superiores. Vygotski considera que dichas funciones no son el resultado del despliegue de ciertas potencialidades prefiguradas en el organismo (innatismo), ni el producto de asociaciones reflejas más o menos complejas (conductismo), SINO que las funciones psicológicas superiores son construidas por el sujeto en el contexto social a partir de *actividades que están socialmente mediadas*. Al igual que Piaget, sostiene que el desarrollo va desde la acción al pensamiento, pero con la gran diferencia de que para el autor soviético esa acción tiene que estar *mediada socialmente* ¿Pero, en qué consiste esa *mediación*?

2.6.1.1. La mediación

Es uno de los conceptos claves de la teoría vygotskiana y probablemente su aportación más relevante a la Psicología, porque la mediación es lo que posibilita la transformación o

el cambio, en el mundo físico y en el mundo social. Porque no olvidemos que para el enfoque dialéctico el sujeto humano actúa a través de acciones sobre la realidad para adaptarse a ella, transformándola y transformándose a sí mismo, utilizando instrumentos psicológicos llamados “mediadores” que son, al fin, “herramientas”. Ahora veremos que estos mediadores pueden ser de dos tipos: los mediadores simples (herramientas materiales); y mediadores más sofisticados (herramientas psicológicas: signos, siendo el lenguaje el principal). Este fenómeno, se conoce como mediación instrumental. Y estas actividades que el ser humano realiza, las realiza de forma “interactiva”, es decir, son un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros, y la actividad del sujeto en desarrollo, es una actividad mediada socialmente.

Pues bien, refiriéndonos ya al plano del desarrollo infantil, cuando nacemos, solamente tenemos funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas. A través de la interacción con los demás vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia. Lo que aprendemos depende de las *herramientas psicológicas* que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos. Consiguientemente, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente *mediados*.

Desde esta perspectiva el desarrollo individual del niño, la línea psicológica superior de desarrollo está guiada por la elaboración de “herramientas” y “signos” propios de cada cultura. Como sabemos, nuestras acciones, tanto las que realizamos en el mundo físico con los objetos (acciones instrumentales), como las que realizamos en el mundo social con las personas o con nosotros mismos (acciones psicológicas), necesitan y por lo tanto están mediatizadas por el uso de instrumentos o herramientas. Para ambos tipos de acciones los tipos de herramientas son diferentes:

(1) Las *herramientas materiales o técnicas* son las que utilizamos cuando actuamos en el mundo de los objetos físicos y se caracterizan porque están externamente orientadas y producen cambios físicos (azadones, útiles de construcción, etc.).

(2) Las *herramientas psicológicas* (signos y símbolos) son las que utilizamos en la relación con las otras personas o con nosotros mismos, y se caracterizan porque están internamente orientadas y se dirigen a producir cambios en la mente y la conducta (el lenguaje, la escritura, los esquemas, los mapas, los dibujos, las obras de arte, etc.).

El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás, mediado por la cultura, desarrollado históricamente y socialmente.

Según Vygotski, ambos tipos de herramientas o mediadores que hemos mencionado están vinculados en su origen con la cultura. Él trata de ejemplificar las relaciones entre

la actividad instrumental y los signos cuando explica cómo surge el *gesto de señalar* a partir del acto de «agarrar» o «alcanzar». Dice así: «El niño intenta asir un objeto alejado de él, tiende sus manos en dirección del objeto, pero no lo alcanza, sus brazos cuelgan en el aire y los dedos hacen movimientos indicativos. (...) Cuando la madre acude en ayuda del niño e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia radicalmente. El gesto indicativo se convierte en un gesto para otros. En respuesta al fracasado intento de asir el objeto se produce una reacción, pero no del objeto, sino por parte de otra persona. Son otras personas las que confieren un primer sentido al fracasado movimiento del niño. Tan sólo más tarde, debido a que el niño relaciona su fracasado movimiento con toda la situación objetiva, él mismo empieza a considerar su movimiento como una indicación [...] Vemos, por tanto, que se modifica la función del propio movimiento: de estar dirigido al objeto pasa a ser dirigido a otra persona, se convierte en un medio de relación; el apresamiento se transforma en indicación». (Vygotski, 1979: 93). O también podría ejemplificarse este concepto de mediación si imaginamos una niña de cuatro años sentada frente a su pastel de cumpleaños. La niña adquiere un sentido de profundo gozo a medida que se encienden las velas en su pastel de cumpleaños y que éste es colocado sobre la mesa. Y ello NO se produce solamente porque ella sepa que el pastel es dulce y que le gusta la comida dulce; ni tampoco se debe al titileo de las velas que agrada sus ojos. Mientras que esas podrían constituir razones suficientes para que en un mono se diera una respuesta emocional, en una niña con cuatro años de edad se dan procesos mentales que se extienden más allá de eso. La niña pacientemente esperará a que su familia y amigos canten el *feliz cumpleaños*. El goce no está en el pastel en sí, sino en el significado específico del pastel para ella. Es un signo de que hoy es un día especial para ella, en el cual es el centro de atención, y en el que la familia y los amigos van a admirarla. Es también un signo de que ella es algo mayor, y de que, como tal, tiene un mayor estatus entre sus compañeros. No es sólo un pastel, es un pastel de cumpleaños y, más específicamente, el suyo propio. La auténtica significación del pastel de cumpleaños no está por tanto en sus propiedades físicas en absoluto, sino en el significado que le confiere la cultura en la que crece la niña. De igual manera una clase, el juego del fútbol, un camión de bomberos, etc., son ante todo y primero artefactos culturales de los cuales los niños derivarán significado. Están en todo lo que hablamos mediados por la cultura y por herramientas específicas como el lenguaje.

2.6.1.2. La ley general del desarrollo cultural

La clave de que la conducta instrumental (de alcanzar o agarrar) llegue a convertirse en “*signo*” se encuentra en los *otros*, como hemos visto en la cita anterior. Y, como veremos a continuación, también en los otros reside la posibilidad de que los signos se conviertan más adelante en un proceso psicológico interno. Vygotski formula esta idea como la ley fundamental del desarrollo a la que denomina «*Ley genética general del desarrollo cultural*» también conocida como la «*Ley de la doble formación de las funciones psíquicas superiores*».

En palabras textuales del autor dice así: «Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y sus funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas». (Vygotski, 1979: 94).

Por lo visto hasta ahora, se puede decir que Vygotski plantea el problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores de una manera absolutamente original: como incorporación de signos que se han sido construyendo en la historia sociocultural de la especie humana.

La preocupación por el origen social de las funciones superiores vertebró toda la obra de Vygotski. En relación con ella vamos a detenernos, aunque sea brevemente, en un asunto sumamente complejo: cómo se produce el paso de lo externo (plano intersicológico) a lo interno (plano intrapsicológico). Para ello, tenemos que referirnos a otro concepto clave en la obra vygotskiana: la *internalización*.

2.6.1.3. El proceso de internalización

Para el autor soviético existe una estrecha vinculación entre el plano de funcionamiento externo, constituido por las interacciones sociales, y el plano interno, referido al funcionamiento psicológico superior. La conexión entre esos dos planos se consigue mediante la *internalización*, que es el proceso que transforma los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Pero, la internalización —como dice Vygotski en la cita que hemos escrito antes— no consiste en una mera copia o traducción de las características del funcionamiento intersicológico al intrapsicológico, sino que implica una reconstrucción interna que modifica su estructura y funciones. Como escribe Laura Domínguez (2007: 43-44): “En cuanto al principio de la internalización podría resumirse de la siguiente forma: “... las funciones psicológicas superiores del niño, sus atributos superiores, que son específicos de los humanos, se manifiestan originariamente como formas de la conducta colectiva del niño, como forma de cooperación con otras personas; y es sólo después que devienen funciones individuales del niño.” (1935: 26); es decir, que el desarrollo psicológico se produce como tránsito de lo externo (inter-psíquico) a lo interno (intra-psíquico)”.

El problema es que Vygotski no explicitó los mecanismos concretos que permiten el paso de lo externo a lo interno, tampoco explicó cómo los niños van dominando e interiorizando los signos que su cultura pone a su disposición, aunque sí indica 4 fases en el desarrollo de cualquier operación psíquica basada en el empleo de signos, lo que ahora resumimos, centrándonos en el caso del lenguaje.

2.6.1.3.1. Fases en el proceso de internalización del lenguaje

- 1) Etapa «*primitiva o natural*», se caracteriza porque el funcionamiento psicológico del niño es precultural, inmediato, sus funciones psicológicas están marcadas por lo que le es dado biológicamente, la cultura todavía no las ha «*atravesado*». El lenguaje es preintelectual.
- 2) Etapa de «*psicología ingenua*», determinada fundamentalmente por el uso de instrumentos y por las primeras operaciones de la inteligencia práctica. En esta fase el lenguaje constituye una actividad cotidiana práctica. El niño lo usa pero no tiene conciencia de su estructura ni de los componentes que lo integran.
- 3) Etapa en la que aparece el «*habla egocéntrica*». Vygotski en *Pensamiento y Lenguaje*, una de sus obras cumbre, propone una secuencia genética absolutamente contraria a la que propuso Piaget porque, para el autor soviético, el desarrollo se caracteriza por la individuación progresiva de una organización que es social en su origen. Desde esa posición el *habla egocéntrica*, que comienza hacia los tres años, además de una función expresiva y de acompañamiento de la actividad, desempeña funciones de planificación, de regulación de la propia acción y de resolución de dificultades que se plantean en el transcurso de tareas cognitivas, y no sólo no desaparece, sino que *se “sumerge hasta convertirse en un instrumento interno del pensamiento”*. Dicho de otra manera, para Vygotski el egocentrismo es un paso intermedio a través del cual se accede al lenguaje interiorizado. Lo egocéntrico se transforma en interiorizado (evolucionaria), sirve para la orientación mental. El lenguaje egocéntrico es vocalizado y audible, externo en su manera de expresión, pero interior en función y estructura.
- 4) La última etapa que Vygotski denomina del «*crecimiento hacia dentro*» se caracteriza porque las operaciones externas se transforman en internas, experimentando profundos cambios. En el caso del lenguaje, el habla egocéntrica se transforma en habla interna.

La concepción del *lenguaje egocéntrico* (que es interno por su función, porque es un lenguaje para uno mismo, pero que todavía se realiza externamente) como precursor genético del *lenguaje interior*, ha sido una de las aportaciones más interesantes de Vygotski. Los análisis que realiza sobre cómo van evolucionando las características de ese lenguaje en función de la edad, ponen de manifiesto cómo opera el proceso de internalización. Pues, las diferencias entre el lenguaje interpersonal y el intrapersonal van aumentando progresivamente, el lenguaje egocéntrico se va haciendo más abreviado, condensado semánticamente y desorganizado estructuralmente, hasta que desaparece externamente.

2.6.1.4. El concepto de desarrollo

Vygotski, en los últimos años de su vida se centró en el análisis de los problemas del desarrollo psíquico en la infancia con la intención de elaborar una teoría general del desarrollo

infantil. Su prematura muerte impidió que culminara su obra y lo que nos pudo dejar fue una síntesis inconclusa de su concepción del desarrollo cultural del niño y de las leyes que regulan los cambios ontogenéticos. Pero de cualquier forma, su propuesta continúa siendo tremendamente interesante y sugerente. Sus premisas de partida más importantes son:

- 1) Toda la vida psíquica se desarrolla en un *proceso* de estrecha interacción, *la personalidad se desarrolla como un TODO*, aunque las funciones psíquicas no se desarrollen de manera homogénea y proporcional, pues cada edad tiene una función preponderante. Por ello, sólo con fines de investigación y de análisis teórico está justificado diseccionar ese todo y abstraer determinadas funciones. Pero, además, Vygotski considera que el desarrollo se produce como una unidad de elementos personales y ambientales, y defiende el estudio conjunto e integrado de la personalidad del niño en su medio social, porque: «todo avance en el desarrollo infantil modifica la influencia del medio sobre él».
- 2) Al igual que otros autores de su época (Piaget, Wallon, Freud...) se plantea el problema de la existencia de períodos en el desarrollo infantil, pero parte de la premisa de que una teoría del desarrollo no se puede limitar a identificar diferentes períodos, caracterizados por unas estructuras más o menos estables, sino que tiene que dar cuenta, también, de la *dinámica del desarrollo*, del paso de un período a otro. Para ello, Vygotski recurre al concepto de “*crisis*” que define como una reestructuración de las relaciones del niño con su medio que provoca un importante “*viraje*” en su proceso de desarrollo, porque «*el niño pasa de unas vivencias de su entorno a otras*».

Teniendo en cuenta estas premisas, podemos decir que Vygotski se plantea el desarrollo como un proceso de continua transformación en el que cada cambio sucesivo está vinculado al anterior y al presente. Pero, nada más claro que estas palabras para definir cómo entiende Vygotski el desarrollo cognoscitivo: «Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. Muchos estudiosos de la Psicología infantil, enfrascados en la noción del cambio evolutivo, ignoran estos puntos decisivos, esas transformaciones revolucionarias y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo del niño.» (Rivière, 1988: 59)

2.6.1.5. Las relaciones entre desarrollo y el aprendizaje

La concepción vygotskiana del desarrollo que hemos presentado, implica la existencia de relaciones dialécticas entre el desarrollo y el aprendizaje. Se trata de procesos diferentes

pero inseparables: el aprendizaje es condición necesaria para el desarrollo (como hemos apuntado, pues el desarrollo del lenguaje o la inteligencia consisten en la internalización de las herramientas de relación social que el niño puede incorporar sólo a través de sus relaciones significativas con los otros), pero al mismo tiempo, el aprendizaje depende del *desarrollo previo* del niño, de que pueda incorporar, a través del otro, esas herramientas de relación que su cultura le ofrece. Pero eso no es todo, para Vygotski, el aprendizaje no sólo depende del *desarrollo previo o actual*, cuyo nivel evolutivo se puede evaluar por lo que el niño puede hacer por sí solo en un momento determinado, sino que depende también del *desarrollo potencial*, que puede ser determinado por lo que el niño puede hacer con la ayuda de otros. Y aunque sea repetir conceptos ya vistos, de nuevo recordamos la noción vygotskiana de *Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)* que constituye la síntesis de esa relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo: «No es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz». (Vygotski, 1979: 133).

Al hilo de lo que venimos hablando, queremos mencionar una característica referida a la colaboración social que dirige el crecimiento cognitivo y la adquisición de otras habilidades en el niño: el concepto denominado *andamiaje*. Este concepto de *andamiaje* es llevado a la educación y al desarrollo cognitivo con relación a la interacción maestro-alumno (o padre-hijo, etc.). La teoría del *andamiaje* es la metáfora -utilizada por primera vez por Bruner y colaboradores²⁹-, para explicar lo que ocurre en el ámbito educativo y del desarrollo, por el que los maestros o padres apoyan al niño para utilizar una estrategia cognitiva que les permita desarrollar su "*potencial*". Por lo que el *andamiaje* permite que un niño o novato pueda realizar una tarea o alcanzar una meta que no lograría sin recibir ayuda. Este tipo de técnica, se presenta mucho entre los padres y el niño, cuando éste requiere aprender algo y necesita un guía que le permita aprenderlo. No se trata de resolver los problemas del niño, sino proporcionarle más recursos para resolverlos, contribuyendo así a la transferencia del aprendizaje y ayudando a la construcción de estructuras de conocimiento más elaboradas, lo cual favorece el desarrollo. Es decir, el *andamiaje* es la capacidad de los participantes más expertos para dirigir el apoyo que proporcionan a los aprendices novatos a partir de sus propias habilidades actuales, de tal forma que puedan servirse de esta ayuda e incrementar su comprensión del problema. Así que padres y educadores pueden favorecer y dar instrucciones verbales relevantes al niño antes de animarle a realizar la tarea en sí, lo que se conecta directamente con el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*.

29. La metáfora del "*andamiaje*" de Bruner para describir el papel que ejercen padres y educadores en el curso del aprendizaje y el desarrollo, alude al hecho de que así como los andamios de un edificio constituyen la estructura sobre el que éste será construido, así también padres y educadores proporcionan el soporte sobre el que el niño construirá su sistema cognitivo.

El concepto de *ZDP* es de enorme relevancia teórica que, además, tiene importantísimas consecuencias prácticas, fundamentalmente, por dos razones:

- 1) Por una parte, al cuestionar los objetivos tradicionales de la evaluación psicométrica del niño (a través de tests), porque simplemente determina el nivel de desarrollo actual, adoptando una visión retrospectiva del desarrollo, «*lo que ya ha sido*», limitándose de esta forma su validez y su poder de predicción. Cuando lo que hay que evaluar son «aquellas funciones que aún no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que madurarán mañana y que, en estos momentos, se hallan en estados embrionarios». (Vygotski, 1979: 86).
- 2) Por otro lado, al criticar la extendida tendencia de situar los objetivos de las prácticas educativas formales en el nivel de desarrollo actual, fomentándose una educación conservadora escasamente favorecedora del desarrollo. En este sentido Vygotski decía: «El aprendizaje orientado hacia los niveles educativos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así pues, la noción de zona de desarrollo potencial nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el «buen aprendizaje» es sólo aquel que precede al desarrollo». (Vygotski, 1995:138).

2.6.1.6. El desarrollo «normal» y el desarrollo «alterado»

Las formas de desarrollo que se separan de su cauce más habitual y las implicaciones que se derivaban de esas situaciones para la educación siempre preocuparon a Vygotski.

El autor soviético defendió, en relación a la psicología de los niños que presentan alteraciones o trastornos en su desarrollo (*Defectología*), que la neuropsicología y la psicopatología del adulto debían estar incluidas en una teoría general del desarrollo humano. Esa idea era absolutamente coherente con su concepción del desarrollo como proceso dialéctico, complejo e irregular que no puede ser considerado como un camino de vía única.

Aunque en estas páginas no podemos detenernos en cómo entendía Vygotski las alteraciones y trastornos del desarrollo vamos, al menos, a intentar perfilar algunas de las ideas generales que el autor tenía sobre estos temas:

(1) Plantea y entiende las alteraciones y trastornos del desarrollo como un *problema social*: «...la carencia de la vista o el oído implica, ante todo, la pérdida de las más importantes funciones sociales, la degeneración de los vínculos sociales y el desplazamiento de todos los sistemas de conducta. Es preciso plantear y comprender el problema de la defectividad infantil, como un problema social». (Vygotski, 1979: 74).

(2) Para Vygotski, el desarrollo —normal o alterado— *se rige por las mismas leyes*. En este sentido, la *ley genética del desarrollo cultural* constituye el punto de partida para

comprender tanto el desarrollo completo o «*normal*» como el desarrollo incompleto de las funciones psicológicas superiores que presentan las personas que sufren alteraciones en su desarrollo.

(3) Otro aspecto esencial, formulado por primera vez por Vygotski, fue plantear la necesidad de pasar del estudio de los síntomas conductuales al análisis de los cambios que se producen en los procesos psicológicos de desarrollo. Su idea era que no había que dejarse atrapar por la variabilidad y aparente dispersión de los síntomas de comportamiento, sino *descubrir las regularidades internas*, la lógica que subyace a esos desarrollos diferentes.

(4) La educación o intervención en el caso de esos desarrollos diferentes (para Vygotski, sólo se puede intervenir desde la educación) tiene que integrarse en la esfera de lo que él llamaba la «*pedagogía social*», y en un doble sentido: (a) no olvidando que una persona ciega, sorda, deficiente, o con otro tipo de problemas, es ante todo una persona que tiene intereses, deseos, motivaciones y necesidades como cualquier otra; y (b) teniendo en cuenta que el objetivo de la educación social no consiste sólo en intervenir en los casos individuales que presentan desarrollos diferentes sino, en educar a los *videntes, oyentes e inteligentes*, para producir cambios en sus actitudes y comportamientos respecto a aquellos porque, en definitiva, la defectividad para Vygotski tiene una valoración social.

2.6.1.7. Resumiendo

Para Vygotski, la ontogénesis es el punto de encuentro de la evolución biológica y socio-cultural, un proceso de gran complejidad, único, cuyas causas y principios explicativos no se reducen ni a los de la filogénesis (la maduración orgánica, la evolución de la especie reflejada en el desarrollo madurativo) ni a los de la sociogénesis (la historia sociocultural que engendra sistemas artificiales cada vez más complejos y arbitrarios a fin de regular la conducta social), aunque deriven de ellos. Ambas líneas de desarrollo, la natural y la socio—histórica, la que corresponde a las funciones elementales y a las superiores, convergen en el desarrollo individual constituyendo la trama del mismo. “Nuestro concepto de desarrollo supone un rechazo del punto de vista frecuente de acuerdo con el cual el desarrollo cognitivo resulta de una acumulación gradual de cambios separados. Creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, desigualdad en el desarrollo de diferentes funciones, metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma en otra, entrelazamientos de factores internos y externos y procesos adaptativos que superan las dificultades a las que el niño se enfrenta”. (Vygotski, 1979: 73).

2.7. El Punto de vista de H. Wallon

Henri Wallon puede ser considerado como el continuador de la escuela psicológica francesa, cuyos principales representantes fueron Ribot, Janet y Binet.

A diferencia de Jean Piaget, que empieza a definir la inteligencia desde un punto de vista funcional (adaptativo), a diferencia también de la teoría psicoanalítica que sitúa los procesos del pensamiento en una perspectiva estructural y dinámica, Wallon estudia lo que él denomina las «*actitudes*», en cuyo interior se incluyen los procesos de conocimiento. Puede decirse que describe la historia natural del desarrollo del niño y en particular de su inteligencia, pero que no se propone, como Piaget, una teoría del desarrollo intelectual; no se preocupa tampoco, como lo hace la teoría psicoanalítica, de proponer un modelo de «aparato psíquico» en el que se integran los procesos cognitivos. Por otra parte, y por esta causa, su obra es más clínica, rica en anotaciones de todo tipo y con numerosas referencias, neurobiológicas, psicológicas, sociológicas, etc.

Las «*actitudes*» en el sentido de Wallon son las herederas de lo que Janet llamaba las «conductas», pero consideradas en mayor grado desde el punto de vista de la relación del niño con su entorno. Las actitudes para Wallon constituyen el “*momento inicial de cualquier actividad. Orienta, dirige y apoya la actividad*”. Pero no solamente orienta y dirige la actividad motriz del niño sino la perceptiva, la afectiva y la mental. La actitud es una puesta en posición, una puesta en forma del cuerpo o la fisonomía, que es el *punto de inicio* de una actividad a la que orienta y sostiene, “*una manera de mantener el cuerpo*” y así, la “*actitud sería un conjunto de posturas*” que proporcionan signos objetivos de un comportamiento, de un comportamiento complejo y de un estado subjetivo.

Wallon sostiene que las actitudes están formadas de tono y postura. El *tono* mantiene la postura y la *postura* permite la toma de actitud. La *función postural*, con el tono como elemento de base sería la fuente común de postura y actitudes. Así, las actitudes se apoyan en la postura, ya que para tomar o tener una actitud, el cuerpo se pone de determinada manera, lo cual expresa una disposición, expresa un estado. Podemos decirlo así:

- *La actitud como expresión de emociones.* Con respecto a la *expresión de un estado afectivo, a la expresión de la emoción*, la actitud permite el pasaje de la emoción a la expresión, porque modela el cuerpo, brinda una fisonomía al cuerpo que expresa la emoción (miedo, cólera, tristeza, alegría), que es similar en todos los individuos y permite que el Otro (la madre, p.e.) reconozca cada tipo de emociones y las interprete.
- *La actitud y las situaciones.* Con respecto a *una situación*, la actitud permite poner el cuerpo en una forma, en una expresión que se adecúa a la situación (estar en los brazos de la madre, en una fiesta, etc.).
- *Actitud y movimiento.* Con relación al *movimiento*, el tono esparcido en el cuerpo no sólo asegura el equilibrio necesario para la ejecución de cada gesto, sino que realiza la actitud estable o móvil que adecúa al cuerpo a las diferentes fases del acto.

Para Wallon la actitud sería una intención orgánica en donde se preforma el movimiento o la actividad y es el sostén necesario de:

- La *manifestación de las emociones* (actitudes emocionales y afectivas).
- De la *motricidad activa y expresiva* (actitudes motrices y posturales).
- De *funciones más elevadas*: mentales o perceptivas (actitudes mentales y/o perceptivas).
- Para *los Otros* la actitud es demostrativa de algo, se ve.

Para uno mismo es un medio para identificarse con una situación, de penetrar una situación, una acción o una actividad a realizar y del estado en el que uno mismo se encuentra. La madre como modeladora de actitudes, sostiene y manipula al niño pequeño y va dándole modelos de actitudes que luego se incorporarán a sus actitudes habituales (dormir, comer, dibujar etc.)

En resumen, para Wallon, el hecho psicológico y cognitivo no tiene existencia propia, es la encrucijada de distintas influencias:

- biológica, y en particular la de la maduración del sistema nervioso;
- influencia del medio y de la experiencia del niño en su medio;
- influencias sociales.

Wallon da mucha importancia a las etapas madurativas del sistema nervioso en el acceso a nuevas actitudes y a nuevos modos de pensamiento, siempre desde una perspectiva de diálogo entre el niño y los Otros, no por mera maduración orgánica como ahora diremos.

2.7.1. Ideas principales sobre el desarrollo de la inteligencia en Wallon

En lo concerniente a la evolución de la inteligencia, pueden hallarse en la obra de Wallon cuatro ideas principales:

- a) *La maduración del sistema nervioso* representa la base del desarrollo, dando al niño los instrumentos necesarios para la integración de sus experiencias y los medios de expresión de sus posibilidades intelectuales. Wallon contempla la maduración nerviosa desde la perspectiva del gran neurólogo inglés Hugling Jackson, es decir, la de una jerarquía de las funciones nerviosas más primitivas, que son también las más automáticas, reflejas; las menos complejas quedan bajo el dominio de las funciones más recientes, menos automáticas, más voluntarias y más complejas. En el cuadro de esta maduración nerviosa, da un papel esencial a la evolución de la psicomotricidad.

Ahora bien, cuando referimos la importancia que Wallon da a un sistema nervioso bien equipado, esto NO quiere decir que el niño se limite a reaccionar inteligentemente a través de su cerebro ante estímulos cada vez más complejos. Más bien, y como ya hemos señalado, Wallon pone el acento en los procesos de

“integración”, pues Wallon se sitúa en una perspectiva de intercambios, de interpenetración, en una perspectiva dialéctica entre el bebé y los Otros. Efectivamente, para este autor la psicología y concretamente el desarrollo cognitivo, son inseparables de la confluencia entre lo orgánico y lo social, entre lo físico y lo mental. Precisamente, esta concepción es la que recibe el nombre de dialéctica.

- b) La evolución de la inteligencia se lleva a cabo por medio de una *diferenciación progresiva* que lleva de un estado de pensamiento llamado «*sincrético*», es decir, en el que el niño confunde su deseo, su imaginación y la realidad exterior, hacia un pensamiento «*objetivo*» gracias a la diferenciación entre sí mismo y el Otro, entre sujeto y objeto.
- c) *La evolución se realiza de una inteligencia práctica hacia una inteligencia discursiva, y gracias a una interiorización del acto nace el pensamiento.* Durante largo tiempo, el niño dirige por completo su inteligencia hacia la acción inmediata, y sólo por una representación del acto puede nacer el pensamiento. Precisamente, una de las obras de Wallon se titula «*Del acto al pensamiento*». En esta evolución de una *inteligencia actuada* hacia una *inteligencia conceptual*, Wallon concede un papel fundamental a la relación del niño con su entorno, a la imitación del otro, a la identificación en espejo con el otro, lo que permite al niño construir su propio esquema corporal al descubrir el cuerpo del otro. Esta comunicación del niño con el otro se funda primero sobre la motricidad, el «*diálogo tónico*», que expresa las emociones; luego, sobre el *lenguaje*, que reestructura por completo y enriquece considerablemente esta comunicación. Para que exista pensamiento interiorizado, es preciso que exista esta identificación de sí mismo con el otro.
- d) *Los descubrimientos intelectuales del niño pasan por juegos de oposiciones cualitativas* antes de ser *cuantitativas* (grande/pequeño, mucho/ poco, etc.), que conducen al niño a lo que Wallon llama el pensamiento categorial: posibilidad de distribuir en categorías los distintos elementos de su experiencia, gracias a lo cual puede descubrir progresivamente la causalidad y las leyes que la rigen: «Las soluciones dadas a este problema dependerán de un material de analogías que el niño extrae de su experiencia usual, pero en especial de disociaciones que será capaz de efectuar en los datos brutos de la experiencia para llevar cada factor de la realidad a la serie de la que forma parte, para constituir así series específicas de causas y efectos. El progreso de la causalidad en el niño se halla así ligado al desarrollo de la «función categorial».

Finalmente exponemos de nuevo las etapas que Wallon propone:

(1) *Estadio de la impulsividad motriz* (primeros seis meses de vida). El bebé es un sujeto impulsivo guiado por las necesidades fisiológicas. Se caracteriza porque en el niño

se producen únicamente respuestas motoras de carácter reflejo (espasmos, crispaciones, gritos, etc.): «Simbiosis alimenticia».

(2) *Estadio emocional* (3 meses a 9 meses-1 año). El bebé asocia la satisfacción de sus necesidades y el cuidado que los adultos le prestan (acceso a la socialización y la comunicación bebé-madre). La relación con el mundo exterior es predominante. Se da la aparición de la mímica (sonrisa) y el comienzo de la sistematización de ejercicios sensorio- motores: «*Simbiosis afectiva*».

(3) *Estadio sensoriomotor y proyectivo* (aprox. 9 meses-1 año, hasta los 3 años). Orientado al exterior: el niño manipula objetos y cosas. Aprende a hablar, adquiere funciones de pensamiento; consigue caminar y libera sus manos que le sirven para experimentar con el medio. El niño queda volcado sobre los objetos y acrecienta la “*inteligencia de las situaciones*” o “*inteligencia espacial*”. Este tipo de “*inteligencia espacial*” progresa y prepara al niño gradualmente hacia otro tipo de inteligencia cualitativamente diferente –independiente de la espacial- que será la “*inteligencia discursiva*”, que aparece sobre todo en el llamado *Estadio proyectivo* (a partir de 2 años). La aparición de la representación –de la *inteligencia discursiva*- está estrechamente vinculada a la *imitación*. La imitación para Wallon es una forma de actividad que parece implicar de manera incuestionable relaciones entre el movimiento y la representación. Es decir, el movimiento es el acompañante, el soporte de la representación. Hasta entonces, los movimientos del niño eran suscitados por impulsos libres o provocados por determinadas situaciones. Ahora, con la *imitación*, interviene un modelo exterior al niño y a la situación inmediata sobre la cual debe organizar el movimiento. Y así aparece este otro tipo de inteligencia llamada *inteligencia discursiva* que ya opera con representaciones y con símbolos, especialmente el lenguaje, que da al niño la posibilidad de reagrupar y reorganizar sus impresiones perceptivas: «Sociabilidad incontinente y la función motora es el instrumento de la conciencia».

(4) *Estadio del personalismo* (3-6 años). Hay en este estadio varios subniveles en los que el niño intenta resolver la confusión entre sí mismo y los otros.

- *Subnivel 1, o “crisis de los tres años”*. Niño rebelde, obstinado y negativista y que intenta hacer prevalecer sus deseos. El niño necesita afecto y aprobación.
- *Subnivel 2 de la “edad de la gracia”* (4 años). El niño hace gracias para captar el afecto de padres y personas que le rodean.
- *Subnivel 3 de la “identificación”* (5-6 años). El niño se identifica con las personas relevantes (padres sobre todo).

(5) *Estadio del pensamiento categorial* (6-12 años). En la edad escolar, el desarrollo intelectual progresa notablemente con el *pensamiento categorial*: ordena la realidad y las categorías hacen su aparición y dan un sentido lógico y coherente de la realidad. Personalidad polivalente.

(6) *Estadio de la pubertad y de la adolescencia* (+ de 12 años). Brusco repliegue primero hacia el Yo corporal (cambios físicos) y también al Yo psíquico, tanto en el plano afectivo y de relación, como en el intelectual (nueva identidad). (Estas fases las estudiaremos más adelante al final del capítulo siete): Acceso a los valores sociales.

3. El juego infantil: definición de juego y teorías

El juego, en términos piagetianos, es una actividad que tiene el fin en sí misma. El sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación. El juego es una actividad presente en todos los seres humanos y los etólogos lo han identificado con un posible patrón fijo de comportamiento en la ontogénesis humana, que se ha consolidado a lo largo de la evolución de la especie. Es universal y se manifiesta a lo largo de todo el ciclo de la vida.

Una superficial observación de las actividades de los niños nos muestra el importante papel que el juego ocupa en ellas. El juego es fundamental durante la infancia por lo que hay que dar oportunidades de ejercitarlo y fomentarlo.

Los estudios sobre el juego han producido diferentes teorías sobre el mismo, según se subraye algún aspecto que los caracterice. Las principales teorías sobre el juego son:

- a. *La teoría del exceso de energía*. Según la cual el juego sirve para gastar el exceso de energía que tiene un organismo joven que no necesita trabajar para subsistir.
- b. *La teoría de la recapitulación*. Defendida por Stanley Hall y que parte de la interpretación propuesta por Haeckel de la posición darwinista según la cual el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie. Por eso, el niño reproduciría durante su infancia la historia de la especie humana y realizaría en el juego esas actividades que nuestros antepasados llevaron a cabo hace mucho tiempo (trepar, columpiarse, actividades parecidas a la caza, juegos de muñecas o cavar en la arena según la etapa de la agricultura patriarcal, o derivado de la etapa tribal, se ocuparían de juegos en equipo).
- c. *La teoría de la práctica o del preejercicio*. Sostiene que el juego es necesario para la maduración psicofisiológica, que es un fenómeno ligado al crecimiento. El juego consistiría en una actividad preparatoria o en un preejercicio para el desarrollo de funciones que son necesarias para los adultos. Se añade a esto que la finalidad del juego está en sí mismo, en la realización de la actividad que produce placer.
- d. *Teoría de la relajación*. El juego se ve como un método para recuperar la energía en un momento de déficit.
- e. *Estado de ánimo*. El juego traduce un estado de felicidad, perceptible en los signos de alegría como la risa, que lo acompañan.

- f. *El juego como ficción*. El juego se define por la manera en la que el jugador transforma la conducta real en una conducta lúdica, a través de una ficción o representación particular de la realidad.
- g. *Teoría psicoanalítica*: El juego es un medio para satisfacer los impulsos y las necesidades y sirve para superar los traumas y los conflictos.
- h. *Teoría socio-histórica de Vygotski*. El juego nace de la necesidad de conocer y dominar los objetos del entorno, creando “zonas de desarrollo próximo”, y además, tiene un marcado carácter social.
- i. *Teorías culturalistas*. El juego es transmisor de patrones culturales, tradiciones y costumbres, percepciones sociales, hábitos de conducta y representaciones del mundo.

3.1. Características del juego

- a. *El fin en sí mismo*. El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma, es decir, no se trata de conseguir objetivos ajenos a la actividad sino que la propia actividad resulta placentera.
- b. *Espontaneidad*. El juego es espontáneo, en oposición al trabajo.
- c. *Placentero*. El juego es una actividad que proporciona placer en vez de utilidad.
- d. *Sin organización*. Falta relativa de organización, que carecería de la estructura organizada que tiene el pensamiento serio.
- e. *Liberador*. Libera conflictos, ya que el juego ignora los conflictos o los resuelve.
- f. *Sobremotivador*. Convertir una actividad ordinaria en juego permite obtener una motivación para realizarla (por ej. el niño que tiene dificultades para comer puede hacerlo si se juega con la cuchara).
- g. *Creativo*. El juego es una actividad creadora, crea mundos imaginarios como expresión de deseos.
- h. *Socializador*. El juego estimula la sociabilidad: los niños permanecen largos períodos de tiempo implicados en el juego, lo cual crea lazos de compañerismo y amistad que perduran una vez que el juego ha terminado.
- i. *Preparatorio*. El juego prepara para la vida futura. Es una anticipación del mundo de las actividades serias: jugar a ser mamá, policía, médico, etc.

3.2. Etapas del juego según Piaget

Según Piaget, a lo largo del desarrollo se dan tres etapas principales en el desarrollo de los comportamientos de juego. Estas etapas están muy vinculadas con las etapas del desarrollo cognitivo que él mismo propone.

- a. *Juego de ejercicio* (período sensoriomotor, de 0 a 2 años): Según Piaget, los primeros juegos de los niños son manifestaciones de actividad sensoriomotora, que consisten en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo (por ej. quitarse la sábana con las piernas) pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar, mediante el ejercicio, las conductas que se están adquiriendo. Muchas actividades sensoriomotrices se convierten en juego, el simbolismo está todavía ausente. Es un juego de carácter individual, aunque a veces juegan con sus padres y se comprometen en una actividad lúdica con los adultos. También los niños experimentan un gran placer en juegos más violentos, como cuando se les levanta en el aire y se les agita para volver a cogerlos. Otros juegos muy aceptados son esconderse y volver a aparecer, actividades que son iniciadas por los adultos, pero pronto es el niño el que las inicia. Hacia el final del período sensoriomotor empieza a aparecer la capacidad simbólica, de la cual el juego se va a servir de manera muy importante. Pero el juego de ejercicio motor no desaparece al final del período sensoriomotor, sino que va a continuar durante mucho tiempo, podríamos decir que durante el resto de la vida. Un tipo de juego motor que practican los niños en edades posteriores es lo que se denomina el “juego turbulento”, constituido por actividades motoras que generalmente se realizan en grupo: carreras, saltos, caídas, persecuciones, huidas, luchas, golpes, risas o muecas. Posteriormente el juego turbulento se va integrando en los juegos simbólicos y de reglas.
- b. *Juego simbólico* (2 a 7 años): Durante el segundo año de vida, empiezan a aparecer manifestaciones de juego que suponen la utilización de símbolos. En estos juegos participa de manera importante la imitación, el niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad: los trozos de papel se convierten en billetes para jugar a las tiendas, la caja de cartón en un camión, la escoba en un caballo, el palito en una jeringuilla que utiliza el médico. Son interesantes los juegos en los que el personaje, que puede ser un muñeco, realiza las actividades que el niño tiene miedo de hacer, o que no quiere hacer, como ir a algún sitio que no le gusta, o comer una comida que tampoco le gusta. A partir de los 4 años, se observan progresos muy considerables en la complejidad de los juegos, produciéndose una representación de la realidad más exacta. Los juegos son más coherentes, cobran más importancia los de carácter colectivo, y se reproducen situaciones sociales en las cuales los niños ponen en ejecución especies de “guiones” que son esquemas de situaciones sociales, los niños juegan a los papás y a las mamás, a los médicos, las maestras, la escuela, y

otros tipos de situación social. En ocasiones, los juguetes son un apoyo para la realización de estos juegos. A través del juego, el niño manifiesta mucho sus sentimientos, sus deseos y su relación con la realidad, y por eso, el juego simbólico ha sido utilizado como método para el diagnóstico y el tratamiento de los niños con problemas. Cuando el niño empieza a adquirir el lenguaje, descubre un mundo nuevo que tiene que llegar a dominar obteniendo también un evidente placer en ello. Usando el lenguaje, se pueden realizar juegos con aspectos muy distintos, los primeros son con los ruidos y los sonidos, imitando los ruidos de los animales o de objetos como el teléfono, el disparo de una pistola o la bocina de un coche. Pero más tarde el niño empieza a jugar experimentando con los componentes de las frases, lo cual le sirve para practicar el lenguaje: juegos de rimas espontáneas, juegos con fantasías absurdas, inventando palabras o, finalmente, con conversaciones similares a las de los adultos. A partir de los siete años, aproximadamente, el juego simbólico se hace más complejo y empieza a aparecer otro tipo de juegos que es el de reglas.

- c. *Juego de reglas* (de los 6 años a la adolescencia): Es necesariamente social, y en él, existen unas reglas que son las que definen el propio juego que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay juego, y la competencia, pues generalmente un individuo o un equipo, gana. Los juegos de reglas tienen una gran complejidad, pues obligan a situarse en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane, y obliga a una coordinación de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y para la superación del egocentrismo.

Referencias bibliográficas del tema

- CÓRDOBA, A.I., DESCALS, A. y GIL, M.D. (2006): *Psicología del Desarrollo en Edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CORRAL IÑIGO, A., GUTIERREZ MARTINEZ, F. y HERRANZ YBARRA, M^a P. (ed.) (1997): *Psicología Evolutiva. Tomo I*. Madrid: UNED.
- DELVAL, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. 2 Vols. (Vol. I: “Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano”: Vol. II: “El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente”). Madrid: Alianza Universidad.
- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. (2011): *El mono inmaduro: el desarrollo psicológico humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (2007): *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana (Cuba): Editorial “Félix Varela”.

- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2007): *Enfoques teóricos en Psicología Evolutiva*. En Fernández de Haro, E., Justicia Justicia, F. y Pichardo, M.C.: *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*. 2 Vol. Málaga: Ed. Aljibe, SL. Vol. I, pp. 51-77.
- KLEIN, M. (1974): *Obras completas*. Buenos Aires: Paidós.
- MAZET, PH. y HOUZEL, D. (1981): *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica S.A. (2 Vols.).
- MUÑOZ GARCÍA, A. (Coord.) (2010): *Psicología del Desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (Comp.) (1999): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol I. Psicología Evolutiva* (2ª edición). Madrid: Alianza Psicología.
- PIAGET, J. (1931): "Filosofías infantiles". En Delval, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. Vol. II. Madrid: Alianza Universidad, pp. 287-302
- PAPALIA, D.E., FELDMAN, R.D. y MARTORELL, G. (2012): *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- PIAGET, J. (1965): *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo (1ª ed., 1937).
- PIAGET, J. (1967): *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI. (vers. cast. 1969).
- PIAGET, J. (1979): La Psicología. En J. Piaget, W.J.M. Mackenzie, P.F. Lazarsfeld y otros: *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 4ª Ed. (Orig. 1970), pp. 121-198
- PIAGET, J. (1981): *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral (1ª ed. castellana 1965).
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1968): *Memoire et intelligence*. Paris: PUF. (Versión española: Memoria e inteligencia. Buenos Aires: Ateneo, 1972).
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1969): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- RIVIÈRE, A. (1988): *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- SHAFFER, D.R. (2007): *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (5ª edición). Méjico: Thomson.
- SPITZ, R. (1966): *No y sí: sobre la génesis de la comunicación humana*. Buenos Aires: Hormé.

VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKI, L. S. (1995): “El significado histórico de la crisis histórica de la psicología”. En *Obras Escogidas*, Vol. I. Madrid: Aprendizaje, Visor.

WALLON, H. (1979): *La evolución psicológica del niño*. (3ª ed.). Barcelona: Crítica.

capítulo 5

DESARROLLO DEL LENGUAJE

1. Introducción al tema del desarrollo del lenguaje

A principios de este siglo, Ferdinand de Saussure (1857-1913), un lingüista de Ginebra, estableció la diferenciación fundamental que ha permitido un desarrollo muy importante en el estudio del lenguaje. Esta diferenciación es tan elemental como decir que el lenguaje es una realidad dual, que cuando se dice lenguaje se habla de dos cosas distintas. Esas dos caras diferentes del lenguaje son la lengua y el habla. La obra de Saussure: *El curso de lingüística general*, no fue escrita por él, sino que fueron los apuntes que dos de sus alumnos tomaron de sus clases y que después de su muerte decidieron publicar.

Según Saussure, el lenguaje por un lado es *lengua*; es decir, un sistema de signos, una estructura formal con unas unidades y unas reglas y un instrumento cultural. Pero el lenguaje también es *habla*; es decir, el uso que se hace de ese sistema fundamentalmente para comunicarse. El lenguaje es la función y uso individual que se hace; por lo tanto, es una actividad y comportamiento individual. Por lo que podemos decir que *lengua* y *habla* son dos realidades distintas pero inseparables que van unidas por la *interacción* que supone una actividad individual y una utilización conjunta del sistema. De hecho, se puede decir que la *interacción* es el fundamento principal del desarrollo humano, como ya hemos visto.

Cuando nos referimos a la adquisición o desarrollo del lenguaje los tomamos como sinónimos, pero lo cierto es que cada uno de los términos tiene un matiz. Así, adquisición se refiere a adquirir un instrumento mientras que desarrollo se refiere al uso de una habilidad. Cuando el estudio del lenguaje se centraba en la adquisición se consideraba que el sujeto ya tenía adquirido el lenguaje a los 6-7 años; hoy día ese niño aunque haya adquirido en gran medida el sistema todavía va a desarrollarlo prácticamente durante toda su vida.

Aunque el estudio del lenguaje infantil ha sido hecho por innumerables especialistas de diferentes disciplinas, sí es cierto que la Lingüística se basa más en el estudio de la lengua; mientras que la Psicología se hace eco del uso que realizan las personas del mismo (Mazet y Houzel, 1981, Vol I: 55-65).

Hay muchos temas que se discutían y discuten sobre el tema del lenguaje y su desarrollo. Si resumiéramos mucho nos quedaríamos con cuatro de estos temas:

- a. *El papel de la interacción.* La interacción es básica para sentar las bases del lenguaje.
- b. *Herencia 'versus' aprendizaje.* El lenguaje es heredado en dos sentidos: a) culturalmente puesto que es un instrumento transmitido por la cultura; y b) biológicamente, porque se hereda una estructura cerebral capaz de usar ese instrumento heredado culturalmente. Y el lenguaje es aprendido en todo lo demás, ya que existirá lenguaje siempre que haya un grupo social y un individuo con su equipamiento cerebral.
- c. *Lenguaje y mecanicismo.* A la pregunta de si una máquina podría adquirir lenguaje, se puede decir que una máquina repite lo que alguien le ha programado. Los programas de ordenadores están hechos con lenguajes formales, mientras que los idiomas son lenguajes naturales. Por ser lenguajes formales, perfectos, son artificiales y no pueden convertirse en un lenguaje natural, puesto que no tienen autonomía y no provienen de la interacción. Sí se han diseñado a pequeña escala ordenadores que simulan redes neuronales que aprenden, y se han hecho experimentos (concordancia número y género), pero no diferencian el uso y el contexto.
- d. *Lenguaje en especies animales.* A la pregunta de si pueden adquirir lenguaje nuestros allegados los primates, como luego veremos, las investigaciones apuntan taxativamente que no.

2. Propuestas teóricas y de investigación

Teniendo en cuenta la complejidad de este campo, hay que suponer que hay diferentes versiones y opiniones sobre el mismo. En las líneas que siguen, nos vamos a centrar en las propuestas de diversos autores que han tenido una relevancia notable en el estudio del lenguaje y su adquisición. Algunos de ellos ya los conocemos de temas y apartados anteriores.

2.1. La propuesta teórica de Noam Chomsky

Cualquiera de nosotros nos damos cuenta de algo que en su momento dijo nuestro Premio Nobel de Literatura Camilo José de Cela, esto es, que: “El mayor premio que se alcanza a recibir es el de saber que se puede hablar, que se pueden emitir sonidos articulados y decir palabras señaladoras de los objetos, los sucesos y las emociones. [...] por mucho que los conductistas puedan poner en tela de juicio lo que voy a mantener, no sería difícil encontrar autoridades suficientes para situar en el rasgo del lenguaje esa definitiva fuente de la naturaleza humana que nos hace ser, para bien y para mal, diferentes del resto de los animales”.

Pues bien, si recordamos, ya estudiamos a Chomsky en el capítulo segundo como representante del innatismo, como lingüista que al igual que el escritor Cela define el lenguaje como una característica intrínsecamente humana que nos hace diferentes de otras

especies animales, que nacemos con esta “competencia” que, con el tiempo y desde que nacemos, vamos desarrollando. Exponemos aquí las ideas principales de este autor, justamente referidas a la adquisición del lenguaje.

Chomsky adopta, como decimos, una posición innatista y mentalista. En su teoría, denominada *Gramática generativa*, expone que el lenguaje se genera a partir de unas estructuras con las cuales ya nacemos. Chomsky establece *dos grandes* principios en su teoría:

- a. El *Principio de Autonomía*, según el cual el lenguaje es independiente de otras funciones, y los procesos del desarrollo del lenguaje también son independientes de otros procesos de desarrollo como el desarrollo de la inteligencia, etc.
- b. El *Principio Innatista*, según el cual el lenguaje es un conjunto de elementos y reglas formales; es decir, es una gramática que no puede aprenderse por asociaciones de estímulo-respuesta, por acumulación de palabras, sino que es un potencial con el que se nace. Este innatismo del lenguaje Chomsky lo concreta diciendo que todos nacemos con un esquema específicamente humano y genéticamente heredado que él denomina DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje). Este mecanismo tiene como contenido un conjunto de principios gramaticales que constituyen la Gramática Universal. Cuando un bebé nace, lo hace con este dispositivo y empieza a recibir unos estímulos lingüísticos o datos lingüísticos primarios (*input*) de su entorno inmediato (padres, hermanos, educadores). Una vez que estos datos son procesados en el DAL, se da un *output* o resultado de esa Gramática Universal, que en cada niño se expresa según la gramática particular de su lengua materna en cuestión.

Chomsky habla de la enorme distancia existente entre la pequeña experiencia lingüística del niño y el contenido que resulta de su aprendizaje. Según esta idea, en lo que a la práctica se refiere, el niño sólo escucha de sus progenitores o tutores cotidianamente un lenguaje pobre con simplificaciones, mal construido, con errores, etc. Esto contrasta con la gran capacidad del niño para producir y comprender todas las posibles oraciones de su lengua. Por lo tanto, para Chomsky el lenguaje NO consiste en repetir mecánicamente las palabras, frases, etc., que el niño escucha, no es un mero aprendizaje de palabras, porque los aportes del medio social son muy restringidos (lo que resulta aún más patente en entornos lingüísticamente empobrecidos). Así pues, el mero aprendizaje no explica la creatividad que caracteriza al lenguaje o la enorme capacidad del hablante y del oyente para *generar y entender* un número potencialmente infinito de disertaciones (Chomsky, 1959, 1965). Según Chomsky la adquisición del lenguaje proviene de la propia estructura mental humana que capacita al individuo para ello.

Para Chomsky la adquisición del lenguaje es posible porque los humanos tenemos esa facultad específica. El niño, ya al nacer tiene los recursos necesarios para construir la gramática de cualquier lengua. Estos recursos constituyen el “*instrumento*” para adquirir

el lenguaje: el ser humano es “*competente*”³⁰ para el lenguaje a través de la estructura innata del DAL.

Las aportaciones de este autor revolucionaron el estudio del lenguaje. Así, resumiendo decimos *las contribuciones más destacadas*:

- a. *Competencia y performance*. Chomsky distingue entre *competencia* y *performance* (actuación). La “*performance*” es la actualización de la *competencia* por la producción de un cierto discurso por parte del hablante. De hecho, para Chomsky la *competencia* tiene un carácter mental, mientras que la *performance* es el comportamiento lingüístico en sí. Esta distinción, hace que Chomsky haya psicologizado la teoría lingüística, aproximándola a la psicología del lenguaje.
- b. *El DAL*. De otro lado, este autor apunta que hay que centrarse en la *competencia* de los hablantes y no en su actuación, es decir, lo importante son los mecanismos generales que permiten al sujeto producir oraciones; las oraciones concretas que produce es algo secundario. Y en este punto es donde introduce la propuesta del DAL (dispositivo –innato- de adquisición del lenguaje). Como hemos dicho, este dispositivo hace posible que a partir de unos datos lingüísticos primarios muy pobres para el niño, éste adquiera el lenguaje en un período relativamente corto y con la posibilidad de un carácter creativo en el empleo del mismo: un hablante puede producir y entender infinitas series de oraciones que no ha oído antes, haciendo un uso infinito de medios finitos³¹.
- c. *Los Universales lingüísticos*. El niño, así, descubre inconscientemente, la gramática de su lengua, o sea, adquiere su lengua nativa. Dado que lo que el niño aporta de manera innata vale para cualquier lengua posible, hay que concluir que es común a todas las lenguas. O sea, cualquier niño ya nace con los requisitos mínimos que todas las lenguas cumplen y en las que todas ellas coinciden: es la *gramática universal*, esto es, el conjunto de los llamados “*universales lingüísticos*”, lo que en la teoría mentalista

30. Para Chomsky, la “*competencia lingüística*” es la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. Esta competencia se centra en las operaciones gramaticales que tiene interiorizado el individuo y que se activan según se desarrolle su capacidad coloquial. Es decir, el lenguaje nace desde dentro del individuo y no desde lo social como sostenía Saussure. Padres y educadores lo que tienen que hacer es ayudar a desarrollar esta competencia lingüística en el niño haciéndole que hable y enseñándole vocabulario (y no solamente gramática). La competencia lingüística se hace realidad a través de reglas generativas que se relacionan con la gramática, que es la que organiza y estructura el lenguaje.

31. Chomsky afirma que existe un infinito número de oraciones en cada lengua y que los seres humanos estamos equipados con un mecanismo finito de conocimiento que, no obstante, nos permite construir e interpretar un infinito número de oraciones. Este sistema finito de principios es conocido como “la gramática interna del lenguaje”. Chomsky afirma que una gran parte de esa gramática interna es innata por lo que los seres humanos poseen un mecanismo genético que les permite aprender una lengua.

chomskiana significa las características propias de la estructuración (*patterning*) de cualquier lengua. Algunos ejemplos de universales lingüísticos gramaticales comunes a todas las lenguas podrían ser: la existencia en toda lengua de elementos cuya denotación cambia dependiendo de ciertos rasgos de la situación (p.e. pronombres personales y demostrativos, adverbios como “ahí”, “ahora”, etc...); pronombres personales para denotar al hablante o al oyente (p.e. los de primera y segunda persona son, en principio, universales); la existencia de elementos, en todas las lenguas, que no denotan nada (p.e. preposiciones y conjunciones); la existencia en las lenguas de nombres propios que denotan pero no connotan ninguna propiedad que justifique por sí sola la aplicación del nombre (p.e. Madrid o Antonio); la distinción entre nombre y verbo; la distinción en toda lengua entre propiedades y relaciones (predicados monoargumentales o poliargumentales); la distinción entre sujeto y predicado; la existencia en toda lengua, al menos, de dos órdenes básicos de estructuración (*patterning*) gramatical: morfología y sintaxis, etc.

Algunas de las teorías más recientes en psicolingüística y ciencia cognitiva (seguidores de Chomsky) sostienen igualmente que el lenguaje responde a una facultad, órgano mental específico o módulo, que muestra un funcionamiento independiente de otros procesos cognitivos, y que su naturaleza es innata, es decir, que está impreso en los circuitos neurológicos de nuestro cerebro y se transmite a través de la herencia genética de la especie.

2.2. Las ideas conductistas de B.F. Skinner sobre la conducta verbal

En la misma época, el conocido conductista Skinner publicaba su obra *Verbal Behavior* donde explicaba el lenguaje como adquisición por aprendizaje por medio del condicionamiento operante. Para Skinner, el aprendizaje del lenguaje se produciría por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio, los niños simplemente imitarían para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por condicionamiento operante. La gente que se encuentra alrededor del niño recompensará la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc.; y castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje incorrecto, como enunciados no acertados gramaticales e incluso las palabras mal sonantes. Skinner adopta una posición empirista, es decir, considera que el desarrollo del lenguaje depende exclusivamente de los estímulos externos. Estas ideas suscitaron un encendido debate y oposición por parte de Chomsky quien en 1959 publicó un artículo demoledor titulado “*Una revisión de Conducta Verbal de B. F. Skinner*”. En realidad, pronto se vio que el sistema de Skinner era incapaz de dar cuenta de muchos rasgos esenciales de la adquisición del lenguaje y sólo podía explicar algunos aspectos secundarios y de importancia menor.

2.3. La concepción de Jean Piaget

La posición de Piaget es mentalista como la de Chomsky y también constructivista. Piaget plantea una teoría genética y formal del conocimiento según la cual el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico y social para adquirir el lenguaje. Nunca formuló una teoría sobre el desarrollo del lenguaje, pero escribió muchos libros en los que habló del lenguaje, según los cuales éste es equivalente a la inteligencia.

En 1923 publica *El lenguaje y el pensamiento en el niño* donde establece la primacía del pensamiento. El lenguaje sería un producto de la inteligencia, por lo que el desarrollo del lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo. Piaget habla de un *lenguaje egocéntrico* en los niños pequeños, pues éstos hablan con ellos mismos a pesar de estar con más gente. Según Piaget este tipo de *lenguaje egocéntrico* sería un reflejo del *pensamiento egocéntrico* del niño preoperatorio, que como sabemos significa que el niño no puede ponerse en un punto de vista diferente al suyo. Cuando el pensamiento deja de ser egocéntrico (descentración cognitiva) aparece entonces un *lenguaje socializado o comunicativo*, dirigido a los demás oyentes.

En 1946 escribe *La formación del símbolo en el niño*, donde explica el desarrollo de la función simbólica, o sea, la capacidad de la inteligencia para las representaciones (manejadas por las operaciones del pensamiento). Los niños, al final del período sensoriomotor desarrollan la función simbólica como una capacidad más de la inteligencia; hasta ese momento no existe lenguaje. De esta manera, el conocimiento se refleja de distintas maneras, entre otras el lenguaje, y además en las imágenes mentales, la imitación diferida, el juego simbólico o el dibujo simbólico, como ya sabemos.

En 1966 se publica *La imagen mental en el niño* donde profundiza en las representaciones del niño. En esta obra establece las diferencias entre los instrumentos figurativos (representaciones) y los operativos. Explica que los instrumentos figurativos, sobre todo el lenguaje, los ha desarrollado el pensamiento como una forma de expresarse y socializarse.

En definitiva, Piaget no ha estudiado por sí mismo la adquisición del lenguaje, pero sí se ha ocupado del papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo y ha sostenido que el lenguaje, como el pensamiento, tiene su origen en las acciones sensorio-motoras que él ha estudiado detenidamente. Por otro lado, el lenguaje no es más que una de las posibilidades de representar un «*significado*» por medio de un «*significante*» y por ello aparece ligado a otras manifestaciones de la llamada «*función semiótica*» tales como el dibujo, el juego simbólico, la imitación diferida, etc. La manera piagetiana de concebir el lenguaje permite abordar experimentalmente sus orígenes en relación con la actividad global del niño y las otras formas de representación.

2.4. Otras aportaciones de autores piagetianos: Juan Delval

Si recordamos, uno de los argumentos a los que Chomsky ha recurrido para defender el carácter innato del lenguaje es que el niño recibe un lenguaje muy incompleto,

irregular, etc., típico de las expresiones adultas habituales. Aunque esto no deja de ser en gran medida cierto, no obstante, Juan Delval (1994: 266) apunta que algunas investigaciones han mostrado que los niños escuchan emisiones perfectamente construidas, cuya complejidad va aumentando con la edad del niño. En éste, como en otros terrenos del desarrollo cognitivo, se está poniendo de manifiesto que el adulto facilita la tarea del niño, aunque no le enseñe en sentido estricto, pues el niño tiene que realizar una construcción propia, y que existe una interacción entre ambos y no una relación en un solo sentido, de un adulto que influye sobre el niño, como se suponía antes. Los adultos, y en concreto la figura materna, presentan al niño un lenguaje simplificado, cuya dificultad va aumentando con la edad, es decir, que, en cierto modo, le enseñan el lenguaje.

Todo esto ha llevado a situar el estudio del lenguaje dentro de un paisaje cada vez más amplio en el que, la estructura del lenguaje infantil se origina en un proceso de comunicación entre un hablante inteligente y un oyente (el bebé), que tiene lugar en un ambiente determinado. El origen comunicativo del lenguaje es subrayado hoy desde posiciones muy distintas de orientación más o menos piagetiana. De hecho, nos referiremos a este punto unas páginas más adelante de este mismo capítulo. Una de las consecuencias del interés por la comunicación, ha sido el descubrimiento de que la génesis del lenguaje empiece mucho antes de que el niño comience a hablar, como también luego veremos. Así, se ha puesto de manifiesto y así lo dice Delval, que hay una serie de mecanismos prelingüísticos de origen comunicativo que van a contribuir a la adquisición del lenguaje. Algunas de las orientaciones vigentes pueden resumirse así:

- *Protoconversaciones.* En la interacción del niño con la madre se establecen formas de comunicación desde las primeras semanas de vida que constituyen lo que se ha denominado *protoconversaciones*. Hay una especie de ciclos de interacción con alternancia en el papel del niño y de la persona que le cuida, con intercambios de sonrisas y con vocalizaciones durante esas actividades. Se ha mostrado que hay una semejanza considerable entre esa alternancia de papeles y las conversaciones en el diálogo de los adultos.
- *Intencionalidad.* Como se sabe, los enunciados, además de su contenido proposicional, que se expresa en el valor de verdad de lo dicho, tienen una fuerza *inlocutiva* o una intención. Las ideas anteriores se han aplicado al estudio del lenguaje infantil, mostrando cómo el niño expresa sus intenciones, por ejemplo, a través de patrones de entonación con los que el niño indica insistencia, protesta, petición, etc. Hay por tanto una comunicación intencional antes de que exista propiamente el lenguaje y probablemente sirve de preparación a éste.
- *Contextualidad.* Los estudios recientes han insistido sobre las estrategias que los niños utilizan para comprender el lenguaje y muestran que el niño o la niña emplean estrategias semánticas que incluyen el conjunto de la situación en la que están (*contexto*), y no sólo estrategias puramente sintácticas.

2.5. Lo que dice Lev Vygotski

Para Vygotski el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). El individuo, y por ende el lenguaje están prefigurados por las formas socioculturales en las que está inmerso. Y además, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente, si bien para Vygotski pensamiento y lenguaje son dos cosas diferentes, pero se desarrollan en una continua influencia recíproca.

Las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas. Por lo tanto, lenguaje y pensamiento, a pesar de ser cosas distintas, con orígenes distintos, sin embargo a lo largo del desarrollo se produce una interconexión funcional en la que el pensamiento se va verbalizando y el habla se va haciendo racional. De tal manera que se regula y planifica en la acción. En definitiva, el pensamiento no está subordinado al lenguaje, está influido por él.

Vygotski publicó en 1934 *Pensamiento y lenguaje*, obra que no fue traducida al inglés hasta 1962. En ella se dice que el lenguaje es crucial para el desarrollo cognitivo. Proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. Al pensar un problema, por lo general pensamos en palabras y oraciones parciales. Vygotski destacó la función del lenguaje en el desarrollo cognitivo, ya que consideraba que bajo la forma de “*habla privada*” (hablarse a uno mismo) el lenguaje orienta el desarrollo cognitivo. El “*habla privada*”, pues, es un esfuerzo del niño por guiarse, el *habla privada* ocurre cuando los niños encuentran obstáculos o dificultades y representa su esfuerzo por guiarse. Puesto que el habla privada ayuda a los niños a regular su pensamiento, tiene sentido permitir e incluso alentar su uso en la escuela. Insistir en que se guarde absoluto silencio cuando los niños resuelven problemas difíciles, puede hacer que el trabajo les resulte todavía más arduo. La autoinstrucción cognoscitiva es un método que enseña a los niños la forma de hablarse a sí mismos para dirigir su aprendizaje. Por ejemplo, aprenden a recordarse que deben trabajar con calma y cuidado. Durante las tareas “*se habla continuamente*” diciendo cosas como: “*Bueno, ¿qué tengo que hacer ahora?... Copiar el dibujo con líneas diferentes. Tengo que hacerlo despacio y con cuidado.*” El *habla interior* no sólo resulta importante en la edad escolar sino que de hecho el niño en edad preescolar dedica horas enteras al lenguaje consigo mismo. Y así, surgen en él nuevas conexiones, nuevas relaciones entre las funciones, que no figuraban en las conexiones iniciales de sus funciones.

Como se ha observado, Vygotski le da mucha importancia al aspecto sociocultural en el desarrollo cognitivo. Pues tomando en cuenta esto diremos que el habla es un factor importante en el aprendizaje que se da de una manera progresiva. Por lo tanto, según

los procesos de interiorización que sigue, en el curso de su desenvolvimiento hay una progresión del siguiente modo: “*Habla social* → *Habla egocéntrica* → *Habla interior*”.

En definitiva, Vygotski toma como punto de partida de su teoría posiciones hegelianas y marxistas. Y como se sabe, Marx y Engels propusieron la idea de que el lenguaje es tan antiguo como la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real que existe también para los demás hombres, que nace, al igual que la conciencia, de la necesidad imperiosa del trato con otros hombres. Por eso, nuestro ya conocido autor soviético Vygotski veía el lenguaje como algo fundamentalmente comunicativo y por consiguiente social. Para Vygotski, como ya apuntamos en el tema anterior y ahora recordamos de nuevo, el lenguaje pasa por *cuatro fases* en lo que él llama *proceso de internalización*.

- 1) *Etapa «primitiva o natural»*, marcada por la biología, donde aún la cultura no ha penetrado conformando así un lenguaje preintelectual.
- 2) *Etapa de «psicología ingenua»*, determinada por las primeras operaciones de la inteligencia práctica y en la que el niño usa el lenguaje de forma cotidiana pero no tiene conciencia de su estructura ni de los componentes que lo integran. Están antes las estructuras y formas gramaticales, que las estructuras y operaciones lógicas correspondientes a esas formas.
- 3) *Etapa de «habla egocéntrica»* que comienza hacia los tres años, junto a una función expresiva y de acompañamiento de la actividad, que desempeña funciones de planificación, de regulación de la propia acción y de resolución de dificultades que se plantean en el transcurso de tareas cognitivas, y no sólo no desaparece, sino que se “*sumerge hasta convertirse en un instrumento interno del pensamiento*”. Con respecto al lenguaje egocéntrico, Vygotski critica a Piaget, pues para éste el lenguaje egocéntrico, desaparece cuando lo hace el *egocentrismo*, es como una involución que se produce cuando el niño se socializa y se produce un descentramiento de su propio punto de vista y la capacidad para ponerse en el punto de vista de los otros. A diferencia de Piaget, para Vygotski, el egocentrismo es un *paso intermedio* entre el lenguaje anterior y el interiorizado, es decir, es una fase para la adquisición del *lenguaje interior*. Lo egocéntrico se transforma en interiorizado (evoluciona), y sirve para que el niño pueda orientarse mentalmente. El lenguaje egocéntrico es vocalizado y audible, externo en su manera de expresión, pero interior en función y estructura.
- 4) *Etapa de «crecimiento hacia dentro»*, se caracteriza porque las operaciones externas devienen internas, experimentando profundos cambios. En el caso del lenguaje, el *habla egocéntrica* se transforma en *habla interior*. O sea, el *lenguaje egocéntrico* (que sabemos es interno, un lenguaje para uno mismo aunque se realiza externamente), es el precursor evolutivo del *lenguaje interior* y evidencia cómo opera el *proceso de internalización*: el *lenguaje egocéntrico* se va haciendo cada vez más abreviado, condensado semánticamente y desorganizado estructuralmente, hasta que desaparece externamente para hacerse interior.

Así, y como ya hemos apuntado en líneas precedentes, la teoría sociocultural de Vygotski ofrece una nueva visión para contemplar el desarrollo humano, acentuando la importancia de los procesos sociales específicos que otros teóricos no han tenido muy en cuenta. Para Vygotski, el desarrollo de las mentes de los niños, de sus habilidades y personalidad se produce a medida que: (1) intervienen en diálogos cooperativos con compañeros más hábiles acerca de tareas que están dentro de su Zona de Desarrollo Próximo; y además; (2) incorporan lo que les dicen los tutores expertos, dentro de lo que ellos se dicen a sí mismos. Al traducir el “*habla social*” al “*habla privada o egocéntrica*” y, finalmente al “*habla interna*”, así, los métodos de pensamiento y de resolución de problemas -o instrumentos de adaptación intelectual- preferidos por la cultura siguen su camino desde el lenguaje de los tutores competentes hasta el propio pensamiento de los niños.

En cuanto a las funciones del lenguaje, como decíamos en el tema dos, para Vygotski el lenguaje desempeña tres funciones:

- a.- Capacitar al niño para ir más allá de las fuentes de estimulación directamente presentes.
- b.- Le ofrece al niño la oportunidad de planificar su acción y acometer las tareas de forma controlada y de acuerdo con objetivos e intenciones concretas.
- c.- Le facilita asimismo controlarse a sí mismo, controlar su comportamiento.

2.6. El enfoque pragmático de Jerome Bruner

El enfoque de Bruner intenta buscar una tercera vía que tenga en cuenta el constructivismo y que sea interaccionista. Quiere llenar el hueco entre lo imposible y lo milagroso (empirismo ambientalista de Skinner y mentalismo innatista de Chomsky).

Para Bruner, en los últimos meses del primer año aparecen conductas comunicativas intencionales al coordinar el bebé esquemas de objetos y esquemas de personas que antes permanecían separados. De esta forma al final del primer año de vida, los niños son capaces de comunicarse con los adultos mediante gestos y vocalizaciones no lingüísticas, en diversas situaciones.

Para Bruner, el niño no adquiere las reglas gramaticales partiendo de la nada, sino que antes de aprender a hablar aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el mundo social. El lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa, la interacción de la madre con el niño es lo que hace que se pase de lo prelingüístico a lo lingüístico. En estas interacciones se dan rutinas en las que el niño incorpora expectativas sobre los actos de la madre y aprende a responder a ellas. Estas situaciones repetidas reciben el nombre de *formatos*.

El formato más estudiado por Bruner ha sido el del *juego*, en el que se aprenden las habilidades sociales necesarias para la comunicación aun antes de que exista lenguaje.

Lo que suele ocurrir es que los adultos emplean estrategias, que implican atribución de intencionalidad a las conductas del bebé, y se sitúan un paso más arriba de lo que en ese momento dado le permiten las competencias del niño. Este concepto de ir un poquito adelantado al niño recibe el nombre de *andamiaje*, como ya sabemos.

El *formato* describe las interacciones triangulares que se dan entre el niño, el adulto y los objetos. Concretamente Bruner distinguió entre:

- *Formato de acción conjunta*: situaciones en las que el niño y el adulto actúan sobre un objeto de forma conjunta (juego de dar y tomar).
- *Formato de atención conjunta*: situaciones en las que el adulto y el niño atienden conjuntamente a un objeto (juegos de indicación, de lectura de libros).
- *Formato mixto*: atención y acción conjuntas (juego del cu-cú).

En los tres formatos, adulto y niño se implican para elaborar procedimientos que aseguren la interacción. Es decir, deberán estar de acuerdo sobre procedimientos como: cuándo iniciar el juego, cuándo quieren acabarlo, en qué lugar quieren comenzar, qué conducta sigue a la del otro, etc.

Para Bruner, el interés de estos juegos radica en que las relaciones sociales que en ellos se implican estarán en consonancia con los usos del lenguaje en el discurso, así, su dominio comporta el dominio de aspectos cruciales del diálogo.

En resumen, Bruner enfatiza el uso y la función a la hora de explicar la adquisición del lenguaje. Como es tan importante que el niño aprenda a comunicarse, la sociedad considera este asunto de vital importancia. El niño disfruta de un acceso privilegiado al lenguaje, pues está sistemáticamente facilitado por la comunidad lingüística, los llamados *amplificadores externos del desarrollo*, de los cuales el más importante es la familia.

Al niño se le proporcionan oportunidades sistemáticas para negociar los denominados procedimientos lingüísticos y significados. Es fundamental, ya desde el nacimiento, la relación con los agentes externos, la comunicación pre-lingüística, que constituyen el origen del lenguaje posterior. Y como hemos apuntado, los primeros precursores del lenguaje son los llamados *formatos* que Bruner define como estructuras predecibles de acción recíproca. Estos formatos son situaciones que el adulto prepara muy repetidas veces en las que interacciona con el niño. Luego volveremos a referirnos a estos conceptos cuando hablemos del desarrollo del lenguaje en los momentos preverbales.

2.7. Erica Burman

Burman es una psicóloga británica crítica con los estudios tradicionales sobre el desarrollo. Ella ha puesto en evidencia y criticado las prácticas de normativización del desarrollo infantil tal y como suele proponerse, según una orientación finalista para el curso del conocimiento, de las funciones psicológicas o del lenguaje, según ciertos

comportamientos esperados. La propia teoría del desarrollo infantil ha sido vinculada a dicho designio, al concebir la trayectoria del pensamiento infantil según el modelo de “*cuesta arriba*” de la ciencia y el progreso, como un modelo jerárquico de estructuras cognitivas común a todos los individuos, algo normativo que sigue unos escalones ya fijados. Pues bien, con relación al desarrollo del lenguaje, Burman dice que las explicaciones de los libros de texto en Psicología del Desarrollo, en lo que se refiere a las investigaciones realizadas sobre el lenguaje infantil, describen la secuencia que va desde el balbuceo a la aparición de las primeras palabras, pasando por la utilización de la combinación de gestos y palabras sencillas para transmitir un significado de tipo oracional, junto con la aparición de las combinaciones de palabras que muestran una estructura gramatical rudimentaria o telegráfica. Sin embargo, de estas explicaciones surge un análisis restringido del papel del lenguaje, ya que aunque se considera que la adquisición del lenguaje marca el paso desde la infancia a la primera niñez, se ignora el papel del lenguaje en los otros aspectos del desarrollo. El lenguaje no es una simple acumulación de gramática y vocabulario sino algo mucho más complejo que raramente se aborda.

3. Determinantes en la adquisición del lenguaje

El desarrollo del lenguaje está sometido a tres tipos de determinantes:

- a. *El funcionamiento de los órganos cerebrales, sensoriales y fonadores, necesarios para su realización;*
- b. *La relación del niño con el entorno;*
- c. *La propia organización de la lengua, es decir, las leyes lingüísticas.*

Vamos a revisar estas tres determinantes antes de describir los enfoques y etapas de la adquisición del lenguaje por parte del niño.

3.1. Los órganos implicados en el aprendizaje y la realización del lenguaje

Para que aparezca el lenguaje hablado es primordial, en primer término, que funcione el soporte orgánico que da lugar a él. Es decir, esencialmente ha de funcionar óptimamente el desarrollo del cerebro, muy vinculado al desarrollo intelectual; tienen que estar también funcionales las posibilidades auditivas; y finalmente, deben también funcionar los órganos fonadores: boca, lengua, cuerdas vocales, etc.; veamos estos determinantes orgánicos.

3.1.1. El funcionamiento cerebral y el desarrollo intelectual

El córtex cerebral desempeña un papel fundamental tanto en el análisis del lenguaje como en su realización. Sabemos ya que son, sobre todo, las

circunvoluciones temporales superficiales y frontales prerolándicas izquierdas las que están implicadas, en el adulto, cuando se deteriora el lenguaje. Sin embargo, en el niño no existe centro del lenguaje preestablecido cuya supresión impida la adquisición de la lengua, y en especial, antes de una edad y antes de la lateralización cortical del lenguaje, como lo han probado las hemisferectomías izquierdas practicadas a ciertos niños, sin que hayan impedido la adquisición del lenguaje.

En las lesiones corticales, en las enfermedades cerebrales, pueden darse trastornos en la adquisición del lenguaje, aunque su determinación es complicada porque incluyen trastornos motores que dificultan la motricidad de los órganos fonadores, o lesiones globales severas de la masa cortical, y reacciones psicológicas ante el hecho de estar discapacitado.

En cuanto a las reacciones entre el desarrollo del lenguaje y el *nivel intelectual*, son mucho menos simples de lo que se pensaba antaño. En especial, no puede ya tomarse la no aparición del lenguaje como un criterio de retraso mental. Se sabe que es necesario un grado de retraso muy profundo, como el que se observa en las encefalopatías graves, para que el retraso intelectual explique por sí solo la no aparición del lenguaje. Así pues, la relación entre inteligencia y adquisición del lenguaje podríamos decir que es relativamente independiente. En la actualidad existen pruebas de que el desarrollo cognitivo del niño no tiene una importancia clave en la adquisición del lenguaje. Las pruebas proceden de la observación de niños que muestran grandes diferencias entre sus capacidades lingüísticas y las cognitivas. Se ha comprobado que niños con Síndrome de Down u otros trastornos cognitivos severos desarrollan un nivel morfosintáctico aceptable.

En resumen, la habilidad para adquirir la lengua implica un desarrollo biológico relativamente independiente de la inteligencia, hasta la etapa escolar al menos.

Podríamos tomar como acertadas las palabras del conocido filósofo Descartes cuando dice que “no hay hombres tan embrutecidos ni tan estúpidos, sin exceptuar a los insensatos, que no sean capaces de combinar varias palabras y componer con ellas un discurso mediante el que hagan entender sus pensamientos”.

3.1.2. La audición

Es evidente que el niño debe oír para aprender a hablar. Una pérdida de la agudeza auditiva influye sobre la adquisición de los sonidos de la lengua (fonemas). Una pérdida de 70 decibelios o más sobre las frecuencias conversacionales (250 a 4.000 hz) impide la adquisición del lenguaje sin educación especializada.

3.1.3. El funcionamiento de los órganos fonadores

Es raro que el funcionamiento de los órganos fonadores sea la única causa de una imposibilidad de utilizar el lenguaje. Su mal funcionamiento puede ser una de las causas de las dificultades de adquisición del lenguaje en los disminuidos motores cerebrales (parálisis cerebral). En cuanto a las anomalías anatómicas de los órganos de la fonación pueden influir sobre la articulación de ciertos fonemas, pero no sobre la propia adquisición del lenguaje. Tal es el caso del llamado *labio leporino*, que consiste en una fisura labial congénita, una hendidura o separación en el labio superior por fusión incompleta de los procesos maxilar y nasomedial del embrión, que se presenta, frecuentemente, acompañado de un paladar hendido. Estos niños se operan tempranamente, pero suelen tener alguna dificultad articulatoria.

3.2. Relaciones con el entorno

La influencia de la relación del niño con su entorno sobre la adquisición del lenguaje está ligada, por una parte, a la calidad de la relación afectiva que se establece; por otra, a la riqueza lingüística del medio en el que vive el niño, a la importancia y calidad de las estimulaciones lingüísticas que recibe.

3.2.1. Relación afectiva

El lenguaje es el útil privilegiado de la comunicación interhumana, pero no es el único y, sobre todo, no es el primero en ser utilizado en la vida del bebé. El bebé debe descubrir la posibilidad de comunicarse con su entorno y recibir satisfacciones en esta comunicación antes de interesarse por el lenguaje. Si eso no le fuera posible, si no tuviera razón alguna para desarrollar su comunicación por un inadecuado maternaje, en estos casos extremos la experiencia en la clínica demuestra que algunos niños no avanzan en la adquisición del lenguaje.

El esquema del primer tipo de comunicación, que es de naturaleza prelingüística, es el siguiente: el niño emite una señal cuya significación él mismo ignora, pero que corresponde a un sentimiento interior; por ejemplo, grita y se debate cuando experimenta una sensación de hambre; la madre, advertida por esta señal emitida, la interpreta y responde a ella; por ejemplo le da el pecho o el biberón para calmar el hambre del lactante. La repetición de estas experiencias permiten al niño vincular la representación de un objeto (seno o biberón) a sus sensaciones de hambre y a la señal que emite que, de este modo, adquiere su sentido, puesto que se convierte en una auténtica petición de ser alimentado.

Bien, a causa de algunas circunstancias (por ejemplo, ausencia de la madre o de un sustituto de la madre), bien a causa de anomalías en el instinto maternal, que normalmente permite a la madre la correcta interpretación de la señal emitida por el niño, o por abandono, etc., esta comunicación prelingüística puede fracasar o ser profundamente distorsionada. En el plano de lo cotidiano-normal, las madres por lo común suelen ser buenas intérpretes de las señales que emiten sus hijos; pero también hay madres que no responden en absoluto a la señal emitida por el niño; otras que lo hacen con demasiado retraso; otras, en fin, que lo hacen de modo inadecuado, por ejemplo interpretando sistemáticamente la señal del niño como una petición de alimento, mientras que el niño puede tener necesidad de que lo cambien, de que lo acunnen, de ver u oír a su madre, etc. Y en los casos más graves, el niño no puede comunicar con su entorno y, podría ocurrir, en casos extremos, que no accediera al lenguaje.

Más allá de las primeras adquisiciones lingüísticas, la relación afectiva desempeña un papel fundamental en el ulterior desarrollo del lenguaje. El *placer de hablar* está muy vinculado a la naturaleza de los intercambios afectivos del niño con sus cuidadores en los primeros momentos.

3.2.2. Riqueza lingüística del medio

El niño va descubriendo y utilizando poco a poco las reglas de organización de la lengua. Pero, naturalmente, si no escucha más que una lengua muy pobre, muy utilitaria, que no comporta más que un mínimo de sintaxis y un número muy limitado de palabras, no puede adquirir una lengua rica en vocabulario y compleja en el plano sintáctico. Luego veremos que este asunto tiene que ver con la preparación y el nivel social y económico de los padres.

El medio lingüístico que rodea al niño, la importancia y calidad de las estimulaciones lingüísticas que recibe, son los elementos esenciales en la adquisición de un lenguaje rico, aunque con un mínimo de aferencia (de estimulación verbal) ya hace que aparezca el lenguaje. Ahora bien, algunos estudios revelan que entre los niños que llegan a la edad escolar, sólo un 20 por ciento más o menos han adquirido una sintaxis suficientemente estructurada con relación a la lengua utilizada en la escuela; el resto está por debajo de este nivel. De hecho, en su origen, los famosos *Kindergarten* alemanes (“*Jardines de infancia*”; ahora *Escuelas infantiles*) fueron pensados para que los niños preescolares interactuasen y alcanzasen un nivel lingüístico y en otras habilidades cognitivas equivalentes, para así entrar en la escolaridad con las mínimas diferencias entre ellos.

3.3. Las leyes lingüísticas: los puntos de vista fonológico, gramatical, léxico y pragmático

La adquisición de la lengua no consiste en un aprendizaje por memorización de palabras o de frases que el niño recite en el estado en que los ha aprendido, sino en el descubrimiento de las leyes generales que rigen su lengua, lo que permite al niño no sólo utilizar palabras o frases que haya escuchado, sino también inventar nuevas expresiones obedeciendo a estas leyes (Chomsky, 1959, 1979). Esto está demostrado, de una parte, por la posibilidad indefinida de construir nuevas frases; de otra, por los errores que comete el niño al seguir las leyes generales de su lengua, cuyas irregularidades no conoce todavía: por ejemplo, «venirán» al conjugar «venir» según el modelo de «partir».

3.3.1. Los puntos de vista fonológico, gramatical, léxico y pragmático

En comparación con los otros sistemas de comunicación natural (mímica, gesto), el lenguaje se caracteriza por una doble articulación: articulación de las palabras entre sí, en el interior de la frase, que define un *nivel gramatical*; articulación de los sonidos del lenguaje (o fonemas) entre ellos, que define el *nivel fonético* o, más precisamente, *fonológico* (la fonología trata de las relaciones recíprocas de los fonemas, mientras que la fonética estudia sus características físicas y fisiológicas). Además de los aspectos fonológico y gramatical, la lengua tiene un aspecto *léxico*: el aprendizaje en el uso de las palabras, y una dimensión *pragmática* que alude al uso del lenguaje en la interacción con las personas (intencionalidad, comunicación, etc.)

3.3.1.1. Punto de vista fonológico

Los fonemas funcionan por oposición recíproca, es decir, por la presencia o ausencia de «rasgos» que permiten distinguirlos y oponerlos mutuamente y que se llaman «*rasgos distintivos*». Por ejemplo, lo que distingue una «p» de una «b» no es una definición física precisa de cada uno de esos fonemas -podemos identificar «p» pronunciadas con distinta fuerza y a distintas alturas-, sino el hecho de que la «p» se produce sin vibración de las cuerdas vocales, mientras que la «b» es acompañada por la vibración de las cuerdas vocales, siendo, por lo demás, semejantes. Ese carácter de vibración o no-vibración de las cuerdas vocales define un «*rasgo distintivo*»; la «p» será llamada sorda y la «b» sonora; ambos fenómenos son oclusivos labiales que no se oponen más que por el carácter sordo/sonoro. Naturalmente, los fonemas pueden oponerse por varios rasgos distintivos.

El progresivo descubrimiento de esos «rasgos distintivos» permite al niño construir su sistema fonológico. Primero descubre los rasgos distintivos comunes a todas las lenguas y, por último, los particulares de su lengua o los poco extendidos. Hay en toda lengua una jerarquía de rasgos distintivos, por la que uno de esos rasgos no puede ser utilizado si no existe el del nivel precedente. Esta jerarquía se halla también en el orden en el que el niño identifica los rasgos distintivos. El *primer rasgo distintivo* que el niño reconoce es el que opone vocales y consonantes. En las vocales, el paso del aire espirado a través de la cavidad bucal fluye libremente durante toda la emisión del fonema. En las consonantes hay una oclusión (cerrazón) más o menos completa de la cavidad bucal, contra la que va a chocar la columna de aire espirado. Hay grados de apertura de la cavidad bucal para las vocales y grados de cerrazón para las consonantes. Son los fonemas más opuestos los que el niño va a distinguir y a utilizar primero: la vocal más abierta «a» y las consonantes que exigen una completa oclusión de la boca, las oclusivas labiales «p», «b»; luego, las alveolares «t» y «d». A medida que va evolucionando, descubrirá nuevas oposiciones, nuevos «rasgos distintivos».

3.3.1.2. Punto de vista gramatical

Comporta dos aspectos: un *aspecto morfológico* definido por las distintas formas gramaticales de una misma palabra (singular/plural, género, conjugación de los verbos) y un *aspecto sintáctico* definido por el modo de unir las palabras en una frase.

El niño utiliza primero palabras aisladas que no pueden clasificarse en ninguna categoría gramatical, sólo el contexto extralingüístico permite comprender su función. No hay en este estadio ni sintaxis ni clasificación de las palabras.

Poco a poco va analizando, por diferenciación progresiva, los elementos de las frases del adulto. Descubre así que existen elementos comunes a situaciones dadas de los que determinados aspectos son variables: «Mamá/se ha marchado» - «Papá/se ha marchado». Puede descubrir así las primeras oposiciones funcionales entre las palabras: Substantivos (Mamá/Papá) / verbo (se ha marchado). Su primera sintaxis consistirá en la aposición de dos palabras (una aposición es la construcción de dos elementos gramaticales unidos, el segundo de los cuales especifica al primero): «Mamá machao», sin palabra que indique las relaciones entre los elementos del discurso (conjunción, pronombre, artículo, etc.), ni conjugación.

El niño precisará de un largo trabajo de descubrimiento, también por el reconocimiento del juego de oposición, para aislar correctamente los elementos del discurso y enriquecer su gramática. El mismo principio de reconocimiento de elementos constantes en contextos variables es el que le permite este trabajo, por ejemplo:

«machao/nene malo»

«machao/nene»

«nene/malo».

Mucho más tarde comprenderá el principio de la articulación de varias proposiciones en una frase gracias a las conjugaciones subordinadas (que, porque, etc.) y a los pronombres relativos, articulación que le permite combinar de modo indefinido entre sí los enunciados y que le permite acceder así a toda la riqueza y flexibilidad del lenguaje.

3.3.1.3. Punto de vista léxico

En la adquisición de las palabras se observan dos leyes generales:

- a. *Ley de la familiaridad.* Cuanto más las palabras designen objetos que el niño ve, tanto más rápidamente se adquieren. Al comienzo son palabras concretas que designan personas, objetos o animales. Más tarde adquirirá palabras que designan acciones o reacciones. Cuanto más abstracta es la significación de una palabra, tanto más tarde ésta es utilizada.
- b. *Ley de la diferenciación del significado.* La significación de cada palabra se restringe a medida que el niño aumenta su vocabulario. Utiliza lo que tiene a su disposición y, por lo tanto, al comienzo de su aprendizaje, la misma palabra designará numerosos objetos que tengan cierto parecido o, incluso, una categoría de personas. Es frecuente, por ejemplo, que la palabra «papá» designe no sólo al padre sino a cualquier hombre. Con el tiempo el significado de «papá» se restringe y denomina a su padre en concreto.

3.3.1.4. Punto de vista pragmático

La llamada pragmática implica el uso del lenguaje en la interacción con las personas. La pragmática, pues, implica utilizar el lenguaje para la comunicación con los otros y también entender las intenciones de los demás cuando se comunican con uno. Incluye lo que se llaman funciones pragmáticas (pedir cosas, pedir ayuda, afirmar, negar, rechazar, saludar, pedir información, hacer comentarios, etc). También incluye el lenguaje no verbal, es decir, los gestos, la mirada, la posición del cuerpo, etc., que hace que el mensaje verbal cobre un significado completo; asimismo incluye los aspectos paralingüísticos: entonación, tono y volumen de voz, ritmo del habla, etc. (Córdoba, Descals y Gil, 2006: 141-142).

El lenguaje, pues, tiene este aspecto pragmático que se observa en el momento de la comunicación en sí. Cuando nos comunicamos no es suficiente con el lenguaje formal,

sino que éste debe ser adaptado al contexto en el que se desarrolla la comunicación. La pragmática, así, define las reglas que rigen el lenguaje en un contexto social. Alude a las habilidades sociales y comunicativas de los participantes de una conversación. Es el uso *intencional* del lenguaje para interactuar con otras personas. Y es que el lenguaje implica mucho más que la adquisición de un vocabulario y la comprensión y la expresión del lenguaje mismo. Por eso, la pragmática incluye la coordinación de lo que decimos con los gestos que utilizamos al hablar, la expresión facial, el contacto visual o la postura corporal. También las reglas sociales de conversación como la espera de turnos, mantener o avisar el cambio del tema en una conversación, etc.

El denominado *componente pragmático del lenguaje*, o sea aquellos conocimientos que relacionan tanto los contextos como los usos comunicativos, comienza a desarrollarse muy pronto. Los bebés a partir de los dos o tres meses están callados cuando su madre les habla y comienzan a hablar cuando ella calla. Alrededor de los 12 meses presentan claros inventarios comunicativos en los que diversas sílabas y entonaciones se relacionan con las diferentes funciones comunicativas.

Según Belinchon (1992) los primeros actos de habla son: el etiquetado (nombrar un objeto), la repetición (de toda o parte de la producción adulta), pedirle algo al adulto, solicitar una respuesta lingüística (*nene*), la llamada al adulto, el saludo, la protesta o la práctica.

Debemos entender que todos los componentes de la conducta lingüística (sintáctica, morfológica, semántica, pragmática, etc.) evolucionan simultáneamente. Las habilidades pragmáticas, por ejemplo, entre los dos y tres años demandan más acción que información y entre los tres y cuatro años esta relación se invierte. También aparecen muy pronto diferencias individuales ligadas al contexto social. Los niños que menos preguntan son aquellos cuyos padres producen menos respuestas verbales a esas demandas.

En algunas investigaciones es frecuente analizar el papel que los conocimientos pragmáticos del niño juegan en su primera evolución gramatical. Hablemos de esto ahora.

4. Las etapas en la adquisición del lenguaje

En general distinguimos dos fases generales: una *fase prelingüística* y una *fase lingüística* en cuyo interior se observan varias etapas, cada una de ellas oponiéndose a las precedentes, pero realizando una nueva organización del lenguaje.

4.1. La fase prelingüística: antes del lenguaje

Se ha puesto de manifiesto que el estudio de la génesis del lenguaje empieza mucho antes de que el niño comience a hablar. Hay una serie de mecanismos prelingüísticos

de origen comunicativo que van a contribuir a la adquisición del lenguaje. Desde el nacimiento el bebé utiliza, como ya hemos apuntado, diversos procedimientos reflejos como llorar y gritar para expresar sus deseos o necesidades y que tienen como resultado la actuación de un adulto.

Además, desde que nace, el bebé se encuentra en un medio lingüístico en el que está expuesto al habla de los otros. Durante las sesiones de alimentación, de cambio de ropa, etc., la madre y los otros adultos se dirigen al bebé. Es característico que cuando los mayores se dirigen al bebé lo hacen con lo que se denomina “*habla de estilo maternal*”: utilización de frases cortas y completas, con pausas entre las frases, claramente pronunciadas, con numerosas repeticiones, cambios de entonación, muchas veces con forma de pregunta y simulación de la respuesta del bebé. De esta manera, según Bruner, los mayores utilizan lo que ha llamado un “*Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje*” (SAAL) en el que crean situaciones regulares que facilitan el aprendizaje del niño. En terminología de Bruner³² son los llamados “*formatos*” (como ya hemos visto) los que constituyen esas situaciones con una estructura fija que crean los adultos y que permiten el aprendizaje del lenguaje (por ejemplo, los primeros juegos como esconderse). De manera que un “*formato*” es una pauta de interacción estandarizada entre un adulto y un niño que contiene roles definidos y que terminan siendo reversibles. Al principio estos roles son asimétricos, pues la madre (sobre todo) es la que lleva la carga fundamental de la actividad, pero, progresivamente, el niño va incrementando su participación activa en la interacción, hasta que la madre y el niño terminan pudiendo intercambiar sus papeles. Es importante tener en cuenta que para Bruner la función del SAAL - o sea esas rutinas de interacción tan características (los formatos) que los adultos crean con los niños- es *complementaria* con la del DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje). Al final, lo que resulta ser es que entre el SAAL de Bruner y el DAL Chomskyano se crea una especie de entramado para que el DAL pueda funcionar adecuadamente.

Además, diversos autores han propuesto el concepto de *protoconversaciones*, que a su vez pueden ser: *protoimperativos* y *protodeclarativos*.

- Las *protoconversaciones* son las situaciones en las que el bebé interactúa con el adulto y se produce como un diálogo, aunque todavía sin lenguaje.
- Al final del primer año aparece una conducta comunicativa que se caracteriza porque el niño aprende a señalar los objetos para indicar lo que desea y pidiendo que se lo den, es lo que se denomina *protoimperativos*;

32. Recordamos en este punto que fue Bruner quien propuso la metáfora del “*andamiaje*” para describir el papel que ejerce la madre o la figura de crianza en el curso del desarrollo. Con ello alude al hecho de que así como los andamios de un edificio constituyen la estructura sobre el que éste será construido, así también la madre proporciona el soporte sobre el que el niño construirá su sistema cognitivo y en nuestro caso, de lenguaje.

- unos dos meses más tarde aparecen los *protodeclarativos* en los que el bebé señala o usa los objetos indicando algo respecto a ellos, como si quisiera hacer un comentario.

Todas estas actividades comunicativas de los bebés van acompañadas de vocalizaciones o balbuceos que todavía son prelingüísticos ya que son espontáneos e independientes de la lengua que el bebé escucha.

4.1.1 El balbuceo

Como decimos, durante las primeras semanas de su existencia, el bebé no emite más que *gritos* o *ruidos modulados* que acompañan sus estados de necesidad o malestar. Luego, a partir del segundo o tercer mes se inicia el balbuceo, sonidos que provienen de la parte posterior de la boca, en respuesta a las demostraciones afectivas que le procesamos.

Los balbuceos aparecen a partir del segundo o tercer mes de vida. En ellos se puede distinguir una secuencia que es muy parecida en todas las lenguas, así, el niño emite sonidos que, primero, son vocales anteriores: «a», «e»; luego sonidos (consonantes) guturales tales como «r», «g» o «k». A renglón seguido se empiezan a producir otras consonantes oclusivas como: «b», «p» o «d». El balbuceo se enriquece progresivamente y el niño emite toda clase de sonidos, incluidos los sonidos que no existen en su lengua. Se ha llegado a postular la idea de que el balbuceo contiene, por su diversidad de sonidos, todos los fonemas que se encuentran en todos los idiomas del mundo. Estos datos que hemos expuesto se han comprobado no sólo en personas de diferentes culturas, sino también en bebés sordos de nacimiento. Además, se ha tratado de influir en esos primeros balbuceos estimulando vocalmente a los niños y niñas, y han dado resultados negativos en cuanto a la modificación de los sonidos que los bebés producen.

El balbuceo se observa durante los períodos de distendimiento, de satisfacción, y el niño parece encontrar placer tanto en el ejercicio motor fonador al que se entrega, como en la audición de sus propias producciones vocales. Y justamente, es probable que el placer por ejercitar el ejercicio fonador sea el único motivo del balbuceo, puesto que los niños sordos también lo emiten.

Además de ser una fuente de placer para el niño, del tipo «*placer de funcionamiento*», tiene también una doble función: (a) le permite ejercitar sus órganos fonadores, adquirir sobre ellos cierto dominio; y (b) descubrir la relación entre la actividad muscular de sus órganos fonadores y los ruidos que percibe, lo que le permite poco a poco, por un proceso de retroalimentación, controlar sus emisiones vocales.

De otro lado, pero muy importante, el balbuceo forma parte de los medios de comunicación entre la madre y el bebé. La madre reproduce los sonidos de la

cháchara del niño, y éste los vuelve a reproducir a su vez y así sucesivamente. Luego, el niño se hace capaz de imitar sonidos emitidos por el adulto.

A partir del quinto o sexto mes se establece un verdadero intercambio por medio del balbuceo entre la madre y el niño, que les produce un gran placer mutuo (a partir de esta edad comienza a advertirse la diferencia entre el niño sordo y el que oye). En este momento de los 5-6 meses el balbuceo ya se considera lingüístico, puesto que está formado por sonidos frecuentes en la lengua del entorno. Suelen consistir en repeticiones de tipo consonante-vocal como “papadada”.

Ante los resultados anteriores, Jakobson considera que el balbuceo es un proceso orientado biológicamente y que entre el balbuceo y las primeras palabras existe un período de silencio, aunque la investigación reciente indica que sería más bien un proceso continuo, puesto que se ha encontrado que el balbuceo y las primeras palabras parecen utilizar el mismo repertorio de sonidos.

En definitiva, como señalan Menn y Stoel-Gammon (1995) la función del balbuceo es doble:

- *Práctica*. Por un lado, la de ofrecer al bebé la posibilidad de practicar la producción de sonidos (mediante la repetición de los mismos);
- *Autorregulación*. Recibir retroalimentación sobre sus emisiones, lo que implica que el bebé se oye y autorregula.

Ambas actividades, práctica y autorregulación, son cruciales para la adquisición del lenguaje adulto.

Poco a poco esta producción de sonidos va siendo sustituida por el paso a la producción de palabras. Aquí juega un papel importante la imitación del habla, y las influencias ambientales son mayores, pero aún así existen una serie de constantes entre las diferentes lenguas respecto a las simplificaciones que los niños realizan del lenguaje que oyen, ya que no reproducen el lenguaje tal y como lo escuchan sino que lo modifican.

Fases en el desarrollo del balbuceo (Delval, 1994: 272)

Fase del balbuceo	Duración	Características principales	Tipos de sonidos
<i>VOCALIZACIONES REFLEJAS</i>	0-2º mes	Sonidos muy agudos	Universales
<i>GORJEO</i>	2º-3º mes	Conducta de decir «ajo»	Universales y posteriores
<i>JUEGO VOCAL</i>	3º-5º mes	Producción de sonidos semejantes a consonantes y vocales de forma aislada.	Universales pero producidos en distintos puntos de la boca.
<i>BALBUCEO REDUPLICATIVO</i>	6º-9º mes	Cadenas silábicas consonante-vocal (CV), reiteradas y largas.	Predominan los propios de la lengua, persistiendo otros sonidos.

<i>BALBUCEO NO REDUPLICATIVO</i>	9º mes Aparición las. palabras	Junto a las sílabas consonante-vocal (CV), aparecen ahora cadenas más cortas, con otras estructuras silábicas Vocal, Vocal-consonante, CCV, etc. Uso en el contexto comunicativo.	Las producciones del niño cada vez se parecen más a las de los adultos, siendo reconocibles su familiaridad por éstos.
----------------------------------	--------------------------------------	---	--

4.2. La fase lingüística

Comienza entre los 10 y 12 meses por dos fenómenos conjuntos: (a) la desaparición del balbuceo; y (b) la aparición de la primera palabra. La riqueza fonética del balbuceo cede paso a una pobreza fonológica. El niño cesa progresivamente de emitir la mayoría de los sonidos de su cháchara y así, cuando quiere expresarse SÓLO utilizará una pequeña parte de sonidos, los de su lengua materna. Se creía antaño que había sonidos difíciles de pronunciar y que el niño comenzaba utilizando los más fáciles de su lengua, pero eso ha sido desmentido por el hecho de que, en su cháchara, el niño pronunciaba sonidos que más tarde le costará mucho reproducir y que parecen también de difícil articulación para los propios adultos. Así, la *Teoría de la facilidad articulatoria* ha sido abandonada hoy. La necesidad que experimenta el niño de descubrir las leyes fonológicas de su lengua, los «rasgos distintivos», es la que explica la pobreza de su primer sistema fonológico. Hay un tránsito desde un estadio en el que el niño ejercitaba libremente sus órganos fonadores produciendo los más diversos sonidos, a otro estadio en el que debe descubrir las leyes fonológicas de la lengua de su entorno y restringir sus posibilidades fónicas.

4.2.1. De los 10 meses a los 2 años

En este período de desarrollo es cuando se producen cruciales avances en la adquisición del lenguaje donde se destacan la primera palabra, la palabra-frase, la extensión de las palabras, la aparición del «no», la primera frase y la ecolalia.

4.2.1.1. La primera palabra

La edad de aparición de la primera palabra (que sirve para designar una persona, un objeto o una situación) es de difícil precisión, pues la subjetividad del entorno interviene en la apreciación de lo que sea la primera palabra. No es extraño que la madre atribuya a ciertos sonidos del balbuceo del niño una significación que tal vez no tengan para él. Parece que el niño repite ciertas

palabras aprendidas de tanto escucharlas en su entorno antes de darles un significado. Según se tenga en cuenta el parecer de la madre o se exija una observación objetiva, la edad media de aparición de la primera palabra es de 11 meses en el primer caso o de 13-14 *meses* en el segundo.

Las primeras palabras emitidas por las personas no designan conceptos u objetos. Suelen aparecer en contextos muy delimitados, a veces ligados a acciones y formando parte de ellas. Esa relación palabra y contexto es característico en el aprendizaje de las primeras palabras hasta el punto que para el niño pequeño la palabra es un elemento dentro de un contexto y no tiene la independencia del contexto que tienen las palabras adultas.

Muy a menudo consiste en un *monosílabo repetido*: «bumbum-papá-mamá, etc.». La repetición es, sin duda, producida por el niño, pero muy a menudo es mantenida por el entorno, que adapta su lenguaje al del niño y encuentra en ello satisfacciones regresivas (infantiles). Frecuentemente, la primera palabra es el apelativo familiar de los padres: «mamá-papá», pero esto no es, en absoluto, la regla general. Con frecuencia, se ha indagado sobre el origen de estos apelativos, muy parecidos en numerosas lenguas. Se ha interpretado «mamá» con la reproducción de los movimientos de labios que el niño efectúa al mamar. Sea cual sea la exactitud de estas interpretaciones, hay que señalar que las sílabas de esta palabra obedecen a la ley fonológica de la que hemos hablado: la distancia fonológica es máxima entre la consonante, que es oclusiva y labial, y la vocal, que es la más abierta.

4.2.1.2. El estadio de la «palabra-frase» llamada también «holofrases»

El lingüista Marcel Cohen designa con el término «*palabra-frase*» las palabras monosílabas repetidas y, luego, bisílabas, que el niño utiliza en los primeros estadios de su lenguaje. Estas palabras no tienen el valor que atribuimos a las palabras en el lenguaje adulto; no adquieren su significado más que en un contexto lingüístico dado. El niño se contenta con una sola «palabra-frase» cuyo significado le viene dado por el contexto extralingüístico: circunstancias en las que la emite, con la comunicación mímica y gestual que la acompaña. De este modo, «*ebero*» puede significar: «Mamá ha ido a buscar mi sombrero para ponerme» o «quiero ponerme el sombrero para salir», etc.

La mayoría de las «palabra-frase» son imitaciones de palabras pronunciadas por el adulto, pero a veces el niño inventa por sí mismo algunas «palabra-frase».

La utilización de estas «palabra-frase» va ligada a la vida emocional. El niño emite la «palabra-frase» impulsado por un deseo o un temor.

El estadio de la «palabra-frase» dura de 6 meses a 1 año, es decir, que comienza alrededor del primer año y se extingue hacia los 18 meses o los 2 años.

4.2.1.3. Extensión de las palabras y su significado

También se ha investigado la extensión que los niños y niñas dan a las primeras palabras y se ha encontrado que no coincide con lo que sucede en el lenguaje adulto. Se han distinguido dos fenómenos complementarios:

- a. *Sobreextensión del significado de una palabra.* Cuando se refieren con ella a otros muchos objetos a los cuales no se aplica habitualmente y que pueden no tener relación semántica con la palabra en cuestión. Las sobreextensiones son más frecuentes entre los 18 y 20 meses de edad. Por ejemplo, utilizar la palabra “una” para referirse a la luna y posteriormente a las galletas, cosas redondas, etc.
- b. *Infraextensión o restricción.* Aplicar una palabra a menos objetos de los que designa en el lenguaje adulto. Por ejemplo, el niño puede llamar “animal” sólo a algunos mamíferos grandes.

4.2.1.4. La aparición del «no»

Hacia los 18 meses, el niño comienza a utilizar el «no». Spitz considera este momento un instante privilegiado en la evolución afectiva y relacional del niño, al que llama el *tercer organizador del psiquismo* (como veremos en el capítulo 7º), puesto que señala el momento en que el niño es capaz de oponerse conscientemente a los demás, identificándose con el adulto que prohíbe (padres, educadores, etc.).

4.2.1.5. La primera frase

Consiste en la oposición de dos palabras, sin palabras de unión o relación: «Mamá machao». La aparición de la primera frase se sitúa por término medio al finalizar el segundo año, entre *los 20 y los 24 meses*. Es un hito mucho más seguro que la primera palabra en el estudio anamnésico o retrospectivo del lenguaje, pues la subjetividad del entorno no le afecta.

4.2.1.6. La ecolalia

Se llama así a la imitación de frases completas o fragmentos de frase, por lo general el fragmento final de la frase que el niño acaba de escuchar. Este lenguaje ecolálico no tiene valor de comunicación; el niño ignora el significado de lo que repite, se trata de una imitación pasiva del lenguaje del adulto, muy distinta a la adquisición del auténtico lenguaje.

La *ecolalia* se produce, sobre todo, entre los 18 y los 24 meses. A esta edad no es constante pero sí frecuente. Por lo general, desaparece completamente. La persistencia de una ecolalia a una edad claramente más avanzada toma un significado patológico.

Puede comparársele a la imitación que el niño de esta edad hace frecuentemente de la melodía o los sonidos del lenguaje, sin valor significativo. Chapurrea como si mantuviera una verdadera conversación, pero lo que dice está desprovisto de sentido.

4.2.2. El lenguaje entre los 2 y 3 años

La evolución del lenguaje entre los 2 y 3 años se caracteriza por cinco tipos de hechos:

- el considerable enriquecimiento del vocabulario;
- la progresiva adquisición de la sintaxis;
- las primeras combinaciones de palabras;
- la aparición del «yo»;
- la persistencia de simplificaciones fonéticas: el «*hablar de bebé*».

4.2.2.1. Enriquecimiento del vocabulario

El enriquecimiento más importante del vocabulario se produce entre los 2 y 3 años, si se compara a los demás períodos de la existencia. La mayoría de las palabras utilizadas en la vida corriente se adquieren a lo largo de este año. La ganancia es de 800 a 1.000 palabras. El vocabulario pasa de las 100 a 200 palabras a los 2 años, hasta las 1.000 a 2.000 palabras, por término medio, de los 3 años, evidentemente con grandes variaciones individuales.

Las palabras aprendidas son, sobre todo, las que designan las partes del cuerpo, los objetos y personas familiares, los alimentos, etc. Son, por lo general, palabras concretas. Las palabras utilizadas para designar relaciones son ya mucho menos numerosas.

Algo que nos interesa en este punto es que se enriquece el vocabulario, es que en las investigaciones en las que se han estudiado las primeras palabras emitidas por los niños, se ha encontrado que desde los primeros momentos aparecen todas las categorías gramaticales, aunque algunas como las que designan objetos son más frecuentes. Además, tenemos que distinguir entre la comprensión, es decir, las palabras que se entienden, y la producción, es decir, las palabras que es capaz de emitir el

niño. En general, el niño es capaz de entender oraciones con más de dos meses de adelanto sobre lo que es capaz de producirlas.

4.2.2.2. Adquisición progresiva de la sintaxis

El niño sobrepasa la sintaxis por simple aposición y enriquece progresivamente su sintaxis con «*signos gramaticales*», es decir, con palabras o partes de palabras que no designan ni objetos (nombres), ni acciones (verbos), sino relaciones entre las palabras de la frase: artículo, género de las palabras, número (singular/plural), preposición, etc.

Puede suceder que un niño pronuncie antes de los 2 años alguno de estos «signos gramaticales», pero sin darle su valor funcional en la frase; el «signo gramatical» forma parte todavía, para él, de la palabra a la que acompaña. A lo largo del tercer año, el niño descubre el valor funcional de estos signos gramaticales.

No es posible dar un orden regular para la adquisición de las categorías gramaticales. La adquisición de la sintaxis no ha terminado todavía a los 3 años, pero a esta edad el niño posee ya una sintaxis, mientras que a los 2 años sabía sólo yuxtaponer palabras.

4.2.2.3. Las primeras combinaciones de palabras

Los niños necesitan pronto combinar palabras para desarrollar su capacidad expresiva. Las primeras combinaciones de palabras aparecen hacia los 20 meses y tienen unas características estructurales muy semejantes en todos los idiomas, aunque se pone de relieve el carácter creativo de la actividad lingüística. Así, mediante esas primeras combinaciones, que ya poseen unas reglas, los niños y niñas se refieren a acciones (*mamá, andar*), localizaciones (*muñeco, silla*), negaciones (*no pude*), preguntas (*¿dónde muñeca?*), etc.

Brainer (1963) señaló que en esas combinaciones de dos palabras aparecían algunas palabras frecuentemente y en una posición fija (ejemplo, *aquí* o *no*), ya sea al principio o al final, y las denominó *palabras pivote*, mientras que otras serían más cambiantes, a éstas las llamó *palabras abiertas*.

A medida que el niño se va desarrollando psicológicamente, también va progresando su capacidad lingüística y va siendo capaz de producir frases nuevas que nunca había escuchado, lo que le lleva al descubrimiento de las reglas que regulan el lenguaje, como antes decíamos.

En todas las lenguas los niños y niñas atraviesan una fase en la que no admiten excepciones a las reglas que han construido y dicen, por ejemplo, *kabo* en lugar de *quepo* o *ponido* en lugar de *puesto*.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el aprendizaje de palabras nuevas se produce con gran rapidez. Hacia los dos años y medio, por término medio, las personas poseen alrededor de 500 palabras y seis meses más tarde lo han duplicado.

4.2.2.4. La aparición del «yo»

El modo como el niño se designa a sí mismo evoluciona a lo largo de la adquisición del lenguaje. Primero lo hace con su nombre o sobrenombre. Luego se designa por «mí». Accede, por fin, al «yo» hacia los 3 años. Este acceso al «yo» señala una etapa esencial en la construcción de su sentido de la identidad. Es sólo a partir de ahí que puede tenerse la seguridad de que el niño se percibe como una persona diferenciada, individual.

Los graves trastornos de la individualización, como las psicosis precoces, están siempre marcados por anomalías en la utilización de los pronombres y, en especial, por la imposibilidad de utilizar el «yo».

4.2.2.5. La persistencia de simplificaciones fonéticas: «hablar de bebé»

Fonéticamente las palabras que utilizan los niños y niñas presentan diferencias con las de los adultos, y de esta forma se distinguen dos tipos de palabras:

- 1) Las propias palabras del niño o niña o idiosincrásicas, como son algunas deformaciones de las palabras adultas (un niño decía *pisis* para designar un *petit suisse*) o las onomatopeyas que los bebés utilizan frecuentemente (por ejemplo, *guau-guau* por perro).
- 2) Palabras que son semejantes a las adultas pero con algunas deformaciones debido a las dificultades de pronunciación; por ejemplo, *cacol* por caracol, *abiba* por arriba.

De otro lado, en esta edad de 2-3 años es común lo que se denomina el «hablar de bebé», que se caracteriza por los elementos siguientes:

- a.- *La no aparición de ciertas consonantes*, en particular de las sibilantes: *z, s*, que pueden ser reemplazadas por una labial (*b, p, m*), una dental (*d, t*) o simplemente pronunciadas todas del mismo modo (*seseo* o *ceceo*);
- b.- *La simplificación de los grupos consonánticos*, suprimiendo la segunda consonante: «ba» por «bla», «ta» por «tra»;
- c.- *La simplificación de las vocales complejas*: «e» por «ie»;
- d.- *ciertas facilitaciones articulatorias*, como la asimilación, es decir, el acercamiento de puntos articulatorios de dos consonantes sucesivas: «plan» por «flan»;

e.- *La reducción de una palabra* a una sola de sus sílabas (generalmente la primera, a veces la última), que puede estar repetida: «la» por «lápis».

Por su parte, Gerken (1994) identificó cuatro simplificaciones o desviaciones de las formas adultas en las primeras palabras de los niños y niñas:

- 1.- *Sustituciones*. Producir un segmento de forma distinta a la adulta. Por ejemplo, /amos/ en lugar de /vamos/.
- 2.- *Supresiones*. No se logra producir un segmento y se suprime. Por ejemplo, /mica/ en lugar de /música/.
- 3.- *Metátesis*: producir el segmento de la forma adulta pero en distinto orden. Por ejemplo, /cocholate/ en lugar de /chocolate/.
- 4.- *Asimilación*. Sustituir un fonema o una característica de la palabra por un fonema o característica de otra. Por ejemplo, /pipótamo/ en lugar de /hipopótamo/.

La persistencia más allá de los 3-4 años de un «*hablar de bebé*», que tiene a menudo una significación regresiva, define lo que se llama un *retraso de la palabra*.

4.2.3. Desarrollo del lenguaje después de los 3 años

La adquisición del lenguaje no ha terminado todavía a los 3 años, pese a que los elementos esenciales están ya en su lugar. Después de los 3 años, el niño continúa enriqueciendo su lenguaje, en especial con palabras abstractas y de relación. Perfecciona su sintaxis y va incorporando el significado de las palabras nuevas. Y en este sentido, para la adquisición del significado, se ha propuesto que el aprendizaje de nuevas palabras requiere que el niño posea determinadas restricciones sobre sus posibles significados. De manera que se han propuesto los siguientes principios:

- a. *Principio de objeto completo*. Cuando el niño escucha una etiqueta lingüística nueva para designar un objeto nuevo supone que hace referencia a todo el objeto y no sólo a una de sus partes.
- b. *Principio taxonómico*. Se etiqueta con el mismo nombre todos los objetos de una misma clase (objetos que comparten cierto número de propiedades).
- c. *Principio de exclusividad mutua*. Las palabras son mutuamente excluyentes, es decir, cada objeto poseerá una y sólo una etiqueta verbal.
- d. *Principio de contraste*. Cada palabra se refiere a un único concepto y difiere en significado de las otras palabras.

Un lenguaje acabado permite comunicar lo que se quiere decir con independencia de un contexto concreto. Se habla de *lenguaje explícito* cuando toda

la información necesaria está contenida en el lenguaje, de *lenguaje implícito* cuando la comprensión del mensaje necesita además informaciones extralingüísticas dadas por el conocimiento del contexto concreto en el que el niño emite su mensaje. El lenguaje explícito supone la posibilidad de articular oraciones entre sí, gracias a conjunciones de subordinación (que, porque, etc.) y a los pronombres relativos, lo que permite combinaciones indefinidas de enunciados. Esta posibilidad se adquiere durante el cuarto año y a comienzos del quinto. Es posible que si el niño no ha adquirido este lenguaje a los 5 años, ya no lo adquiera ulteriormente.

Un hecho característico en el habla de los niños y niñas de tres a cinco años es que usan de forma redundante los pronombres, a veces incluso de un modo abusivo, que rompe en ocasiones la propia estructura morfosintáctica (por ejemplo, decir le mata aquí él).

Hacia los cinco años están adquiridas las reglas fundamentales del lenguaje y el habla infantil se parece en muchas cosas al habla del adulto. Sin embargo, hay aspectos en los cuales todavía no ha llegado a un desarrollo completo. Por ejemplo, algunas oraciones pasivas les resulta difícil entender, así si le decimos *la muñeca fue empujada por el camión* y le pedimos que realice esa acción con unos juguetes, es usual que el niño haga que la muñeca empuje al camión y no al revés; sin embargo, cuando la oración no es reversible, como *el perro es picado por la gallina*, el niño lo entiende correctamente y hará que la gallina pique al perro.

A la adquisición natural del lenguaje oral le sigue el *aprendizaje escolar de la lengua escrita* (período escolar a partir de los 6 años). Las relaciones entre la adquisición de la lengua hablada y el aprendizaje de la lengua escrita tienen un doble sentido: un retraso en la adquisición del lenguaje puede dificultar e incluso impedir el aprendizaje de la lengua escrita. Por el contrario, en ciertos casos, el aprendizaje de la lectura corrige los defectos del lenguaje, proporcionando al niño un nuevo medio de discriminación. Por otra parte, el aprendizaje de la lengua escrita permite un aumento considerable de los conocimientos lingüísticos, gracias a la lectura.

5. El desarrollo de la pragmática

Las primeras palabras suelen emitirse con una función social, puesto que los niños las utilizan para conseguir información, satisfacer necesidades o proporcionar información. Estas palabras también van acompañadas de gestos que facilitan la comunicación. Pero no utilizan sólo los gestos presimbólicos que ya dominan (señalar con el dedo), sino que también introducen gestos simbólicos para apoyar el lenguaje o para sustituir palabras desconocidas (por ejemplo, simular que se bebe con un vaso vacío: este gesto simbólico

puede respaldar la emisión «agua» cuando el niño tiene sed, o puede sustituir la petición de un vaso para jugar cuando todavía no emite la palabra vaso). Al principio los niños producen estos gestos sin mirar a su interlocutor, pero entre los 12 y los 18 meses llegan a coordinar perfectamente los gestos y las verbalizaciones mientras lo miran.

Wells (1985) ha propuesto seis categorías para describir las *funciones del lenguaje*:

- 1) de *control*, para realizar peticiones, protestar y dirigirse a los demás;
- 2) de *representación*, para razonar, denominar, discutir, pedir información;
- 3) de *expresión*, para acompañar el juego o para expresar sentimientos y actitudes no necesariamente dirigidos a una audiencia;
- 4) *social*, que incluye saludos, despedidas y rutinas verbales;
- 5) *tutorial*, para repetir y practicar las estructuras lingüísticas;
- 6) *procedimental*, para llamar la atención o pedir información no comprendida.

A medida que los niños maduran, van cambiando la frecuencia con que se expresan con esas funciones, de modo que, por ejemplo, hacia los 15 meses manifiestan un predominio de las funciones representativas (destaca la denominación), expresivas y procedimentales (sobre todo la llamada); mientras que hacia los 21 meses disminuyen las funciones expresivas y se incrementan las de control. Posteriormente, entre los 2 y los 3 años de edad, disminuye rápidamente el uso de las peticiones (función de control), las denominaciones (función de representación), las llamadas (función procedimental) y la práctica (función tutorial), mientras que se incrementa progresivamente el uso de las funciones que se desarrollan más tardíamente, como el intercambio de información, que se convierte en la función más importante a partir de los 4 años.

Por otra parte, cuando se producen las primeras palabras, suele utilizarse cada palabra real o inventada para expresar cada función comunicativa, pero, a medida que aumentan las palabras y las funciones, las emisiones de los niños se hacen más flexibles. De este modo, y coincidiendo con las primeras combinaciones de palabras, entre los 16 y los 24 meses de edad van desapareciendo las relaciones biunívocas entre una función y un símbolo (es decir, el niño ya comprende que una misma palabra o estructura gramatical puede servir para diferentes funciones).

Durante los años preescolares, los niños adquieren muchas capacidades conversacionales, aunque gran parte de sus conversaciones siguen refiriéndose al contexto cercano (el aquí y ahora).

En esta etapa, los niños también son capaces de adoptar *turnos de conversación*; sin embargo, esta capacidad aún es limitada y las madres y cuidadores siguen manteniendo el control de la conversación la mayor parte del tiempo. Además, los preescolares pueden iniciar *temas de conversación*, pero son incapaces de mantenerlos durante muchos

turnos; de hecho, a los 5 años de edad los niños pueden llegar a tratar gran variedad de temas en un corto intervalo de tiempo.

Los niños de 2 años ya pueden integrarse en pequeños diálogos, e incluso introducir temas nuevos, pero tienen dificultades para mantenerlos más allá de dos o tres turnos. A esta edad apenas tienen en cuenta al interlocutor para facilitarle la comprensión del mensaje; por ejemplo, inician conversaciones sin señalar de qué van a hablar.

Hacia los 3 años de edad se produce un aumento considerable en la tendencia a charlar de los niños, y la mayor parte de su habla está orientada socialmente; por tanto, intentan emplear frases claras, bien construidas y adaptadas al oyente para facilitarle la comprensión, o también utilizan la elipsis u omisión de información que el interlocutor ya conoce (como la respuesta «Yo» a la pregunta «¿Quién está comiendo?», en lugar de «Yo estoy comiendo»). Alrededor de los 4 años de edad, los niños aumentan el uso de emisiones afectivas y les gusta discutir sobre sentimientos y emociones.

En esta etapa preescolar también va incrementándose la conciencia de los distintos papeles que se adoptan en una conversación, que se manifiesta a través de la mejora en la *capacidad de cambiar de registro* o de estilo lingüístico según el papel que se adopte. Respecto a ello, los niños de 2 años utilizan más imperativos («Dame un caramelo») para dirigirse a sus compañeros, pero más peticiones indirectas («¿Puedes darme un caramelo?»), cuando hablan con niños mayores o con adultos; sin embargo, hasta los 5 años los niños no son conscientes de que resulta más educado hacer peticiones indirectas (como, por ejemplo, «Estoy cansado», en un contexto determinado para que te dejen sentarte), hecho que coincide con el incremento del uso de justificaciones y explicaciones que acompañan a las peticiones.

Otro ejemplo de la habilidad para cambiar de registro se produce hacia los 4 años de edad, cuando los niños adoptan cierta forma de hacer de *mamás* cuando se dirigen a los bebés. En general, para delimitar los distintos roles que juegan en una conversación, los niños utilizan distintos recursos, tales como las variaciones de tono e intensidad (por ejemplo, voz más grave y alta cuando adoptan el rol de hombre adulto).

Por otro lado, los preescolares realizan pocas *peticiones de clarificación* durante una conversación, y las que realizan tienen un carácter muy general («¿Qué?», «¿Eh?»). Por su parte, la estrategia de clarificación que utilizan con mayor frecuencia consiste en la repetición del mensaje, y son incapaces de reformularlo, puesto que esta habilidad no se desarrollará hasta la mitad del período de educación primaria.

Pero, además de las conversaciones, los preescolares suelen disfrutar con sus propios monólogos que pueden utilizarse con distintos propósitos, aunque fundamentalmente sirven para guiar la actividad que están realizando. Al principio, los niños utilizan estos monólogos cuando hay personas cerca, pero para dirigirse a sí mismos y, posteriormente, empiezan a compartírselos con otros oyentes.

Relacionado con este gusto por los monólogos, entre los 2 y 3 años de edad, los niños empiezan a introducir pequeñas narraciones dentro de la conversación. Estas narraciones generalmente se refieren a sucesos relevantes en la vida del niño y, en principio, se organizan en montones o grupos de afirmaciones sin ninguna o con poca relación entre sí (por ejemplo: «*El gato dice: miau. El perro dice: guau. El chico conduce la moto: muuuu...*»). Posteriormente, entre los 3 y los 5 años, van apareciendo narraciones en las que los sucesos siguen una secuencia temporal (narraciones temporales, como: «*Fuimos al circo. Había payasos. Me compraron un helado y volvimos a casa*»), aunque todavía no se observa ningún argumento ni algún tipo de causalidad en la secuencia de acontecimientos.

6. Adquisición del lenguaje: algunos ejemplos de la investigación en situaciones extremas y singulares

El lenguaje es una de las características que definen a los seres humanos. Sin él la comunicación entre las personas sería extremadamente compleja. Pero, además, el lenguaje es un elemento decisivo para el desarrollo intelectual.

Hay diversos rasgos del lenguaje que están presentes en el nacimiento o se adquieren en los primeros días de la existencia. Las investigaciones en los primeros momentos de la vida concluyen que los bebés tienen una preferencia por los sonidos del habla humana, del habla que es consistente con la duración de las vocales, el acento lingüístico o el ritmo natural del hablar cotidiano. Y que esta preferencia en los bebés es superior a la afinidad por otros sonidos que no son habla: sonidos mecánicos, música, etc.

6.1. Adquisición del lenguaje y período sensible (o crítico): casos de niños en situaciones extremas de privación

¿En qué condiciones aparece el lenguaje? ¿Qué ha de ocurrir para que emerja el lenguaje en un niño? ¿Hay un “*período sensible o crítico*”, un momento adecuado para la adquisición del lenguaje tras el cual si no se ha aprendido ya no se adquirirá nunca? Para contestar a estas preguntas recurrimos a casos extremos, casos y situaciones que se han producido de manera circunstancial y a veces trágica. Por ejemplo, la situación de una familia desestructurada sacó a la luz en EE.UU. el dramático caso de la niña Genie que había permanecido aislada durante años, recluida por sus padres en un pequeño cubículo. E igual conocemos el caso de los llamados *niños salvajes*, privados durante su crianza de vida social y mantenidos en estado silvestre tal vez por otros animales. O el caso Kaspar Hauser en 1812, un adolescente alemán famoso por el misterio en torno a su origen y cuyo carácter era el de un niño salvaje y del que se sabe que creció en cautiverio, en completo aislamiento. O el caso de Víctor, el salvaje de Aveyron, otro niño en

estado salvaje encontrado en Francia a finales de 1799 y que fue atendido por el famoso médico y pedagogo Jean Marc Gaspard Itard. En fin, casos todos de lo que se ha dado en llamar el “*experimento prohibido*”, porque claro, todos podemos comprender cuán moralmente reprobable y motivo de delito sería privar a un niño de estimulación verbal para observar sus consecuencias. Y como decimos, aunque accidentalmente, esto ha sucedido. Y en todos los casos, estos niños que tras la pubertad no habían tenido contacto ni aprendizaje-adquisición del lenguaje, luego no conseguían sino rudimentarios avances, lo que hace pensar que sí hay un “*período crítico*”³³ tras el cual ya no se logra aprender el lenguaje, y que este período se corresponde más o menos con la pubertad. Eric H. Lenneberg, pionero de los estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano y autor cuya obra ha ejercido una enorme influencia en la psicolingüística evolutiva actual, propuso un período crítico para la adquisición del lenguaje que finalizaba junto con la pubertad debido a la terminación de la lateralización hemisférica y de la plasticidad cerebral. Según explica Lenneberg (1967, 1975:125-178) en un capítulo titulado “*Language in the Context of Growth and Maturation*”, desde el nacimiento, el hemisferio cerebral dominante se va especializando progresivamente en el lenguaje hasta que, en la pubertad, todas las funciones lingüísticas se concentran en esa parte del cerebro. Igualmente, Snow y Hoefnagel-Höhle (1977:93) apuntan: “La hipótesis del período crítico sostiene que la adquisición de la lengua primera tiene que ocurrir antes de que se complete la lateralización cerebral, aproximadamente en la etapa de la pubertad”³⁴. Así,

33. La Hipótesis del Período Crítico o Sensible fue desarrollada por Pinker (1994), quien propuso que la adquisición del lenguaje se garantiza durante la infancia, y está en peligro progresivamente hasta que termina la pubertad, y que es improbable después. Pinker coincide con Lenneberg y otros en que los cambios fisiológicos en el cerebro son las causas posibles que determinan el “*período crítico*” para la adquisición del lenguaje.

34. Snow y Hoefnagel-Höhle (1978:93) también sugieren, al hilo de lo que decimos, que la hipótesis del período crítico (o sensible) de una segunda lengua será relativamente rápida, exitosa y cualitativamente similar a la de la primera, sólo si ocurre antes de la pubertad. Esta predicción se comprobó estudiando longitudinalmente la adquisición del holandés en su medio natural por angloparlantes de diferentes edades. Los sujetos fueron examinados durante su primer año en Holanda con una prueba extensiva diseñada para evaluar varios aspectos de su dominio de la lengua extranjera. Se descubrió que los sujetos con edades de entre 8 y 10 y entre 12 y 15 años habían logrado un mejor dominio de esta lengua. Bien es cierto que éste es un asunto complejo pues como dice Torres (2005) en su artículo “El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero”: comparado con el niño, el adulto presenta una serie de desventajas y ventajas que caracterizan su actitud y rendimiento durante el aprendizaje de la pronunciación extranjera. Estas desventajas y ventajas se observan en la mayoría de los adultos, aunque no en la misma medida en cada uno. Algunas de las desventajas son: (a) reducida plasticidad lingüística en los adultos más que en los niños; (b) mayor timidez del adulto a la hora de cometer errores en el aprendizaje de una lengua; (c) mayor confianza en la escritura de parte del adulto lo que le lleva a no ejercitar la lengua hablada. Las ventajas que compensan tales desventajas según Torres (2005) se derivan todas del hecho de que el adulto *ha aprendido a aprender*: puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc. También posee mayor capacidad de concentración que el niño, quien necesita de variedad, juegos y subterfugios para mantenerse motivado.

según Lenneberg (1975), es imposible desarrollar el lenguaje si no se ha alcanzado un cierto nivel de maduración y crecimiento físicos. Desde los dos años y hasta el inicio de la adolescencia, continúa siendo la época idónea para adquirir la lengua. El individuo en estas edades es bastante sensible a los estímulos y la flexibilidad cerebral facilita la organización de las funciones neuronales necesarias para la elaboración del habla y de la lengua. Después de la adolescencia, disminuye la habilidad lingüística y lo que no se ha adquirido, permanece generalmente deficiente con posterioridad.

Así pues, los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en personas criadas en condiciones de privación social y cultural como el ya apuntado caso de la niña Genie, fue investigado por la conocida lingüista Susan Curtiss y otros muchos psiquiatras y psicólogos en torno a 1977. Genie había sido encerrada por su padre en una habitación, sola, antes de su segundo año, y vivió encadenada durante los 11 años siguientes a un orinal durante el día y atada en un saco de dormir por la noche; no se permitió que nadie le hablara e incluso su padre cuando le proporcionaba el alimento sólo emitía sonidos animales. Cuando fue liberada a los 13 años se encontró que estaba demacrada, era de muy baja estatura, no podía caminar normalmente y rara vez emitía un sonido; era prácticamente mutista. A pesar de los intentos de intervención terapéutica de Susan Curtiss, su conducta seguía siendo anormal (también en el plano afectivo y social) y sólo adquirió un vocabulario pequeño y algunas formas de interacción social rudimentarias.

6.2. Niños sordos en contextos de interacción

También se ha investigado a niños y niñas sordos con padres, no sordos que interactuaban por medio del lenguaje oral. Estos niños se desarrollaron en un medio rico en interacciones sociales en el que los padres los trataban como si ellos pudieran oír. En estas circunstancias, estos niños comenzaron a emplear espontáneamente *los signos caseros*, un tipo de comunicación por medio del mimo: comienzan a formar secuencias de dos, tres y más signos en su segundo año, aproximadamente al mismo tiempo que los niños oyentes crean oraciones con varias palabras. Sin embargo, su desarrollo del lenguaje se detiene aquí, necesitan el aprendizaje de un lenguaje. Si se les enseñaba posteriormente un lenguaje de signos, entonces desarrollaban amplias capacidades de comunicación.

6.3. Niños sin actividad social organizada

Por otro lado, hay investigaciones en las que se han estudiado a niños que han tenido acceso al lenguaje pero no a la actividad organizada culturalmente que suele acompañar al mismo; en estos casos el desarrollo del lenguaje tampoco tiene lugar de forma óptima. Por ejemplo, niños y niñas que han permanecido solos durante mucho tiempo ante un aparato de televisión que emite programas en otra lengua no consiguen adquirirla por falta de un acompañamiento social y cultural organizado (Snow y cols, 1976).

En definitiva, para que el ser humano adquiera el lenguaje, es preciso oírlo, pero también ver y participar en las actividades sociales que esa lengua está ayudando a crear. De hecho, en una revisión sobre el impacto de la socialización en el desarrollo del lenguaje, Ochs y Schieffelin (1995) sostienen que la competencia gramatical que muestran los seres humanos no puede considerarse como el resultado de su participación en intercambios comunicativos simplificados, diseñados para facilitar el uso y la comprensión del lenguaje, sino que existe una amplia variedad transcultural en los intercambios comunicativos con los niños, necesaria para desarrollar esta competencia.

6.4. Investigaciones sobre interlocución

Hay una variable compleja que NO parece afectar de manera significativa la adquisición del lenguaje: la *interlocución*. En el caso de las sociedades occidentales, los bebés son considerados desde el nacimiento como interlocutores hacia los que se dirigen los adultos y los cuidadores, utilizando un lenguaje especial que difiere del habla normal entre iguales, más simple sintácticamente, más limitado en el vocabulario y en complejidad proposicional, más correcto y más fluido que el lenguaje normal, pero siempre en la idea de tener en el bebé a un interlocutor. Por el contrario, en otras culturas como ciertas comunidades afroamericanas de los EE.UU., algunas comunidades indígenas Mayas, y poblaciones de Java, los bebés no son considerados como interlocutores hacia los que se dirige la conversación, y hasta que no han comenzado a hablar, no participan en conversaciones, salvo como oyentes del lenguaje entre adultos. Sin embargo, este extremo no impide que con ligeras diferencias adquieran una competencia lingüística normal.

6.5. Adquisición del lenguaje y clase social

En lo que respecta a clases sociales, diversos trabajos destacan importantes diferencias en las interacciones verbales entre padres e hijos según la clase social. Por ejemplo, la frecuencia de las verbalizaciones maternas dirigidas al niño es significativamente inferior en la clase obrera (Tulkin y Kagan, 1972). Se observan, además, diferencias entre los padres pertenecientes a las diversas clases sociales en cuanto a ciertos aspectos sintácticos y pragmáticos de su lenguaje: las madres de la clase obrera tienden a utilizar muchos más imperativos y verbos modales y menos deícticos³⁵ que las madres de clase burguesa. Las

35. Palabras que sirven para indicar otros elementos. Palabras como *tú, hoy, aquí, esto*, son expresiones deícticas que sirven para señalar personas, situaciones, lugares, etcétera. Las expresiones deícticas dependen, para su correcta interpretación del contexto del hablante sobre todo del contexto físico de los elementos extralingüísticos. Los deícticos son las palabras que se interpretan en relación con la situación de comunicación. Los deícticos necesitan que se muestre de algún modo a qué se refieren. Si se usan oralmente se puede indicar o mirar aquello de lo que se está hablando.

madres obreras repiten y “expanden” casi unas dos veces menos el lenguaje de sus hijos que las madres acomodadas (Snow y cols., 1976).

Las madres pertenecientes a distintos grupos sociales conceden diferente importancia a la utilización del lenguaje en distintos ámbitos de socialización, distinguiéndose las madres de clase acomodada que consideran el lenguaje básico en el dominio de las relaciones sociales, mientras que las de clase trabajadora opinan que el lenguaje es fundamental para la transmisión de capacidades; para éstas, por ejemplo, el lenguaje es un medio útil para enseñar actividades de la vida diaria como vestirse, comer, etc.

Por lo que respecta a la clase obrera el saber se transmite en el marco de una relación social en la que el receptor permanece relativamente pasivo, en tanto que en las clases altas es más activo. Se constata asimismo que las madres de clase alta opinan que el lenguaje desempeña un papel fundamental en la comunicación de sentimientos, en tanto que en las clases populares está mucho menos explicitada esta finalidad.

Sin embargo, en general, se pueden observar las mismas tendencias a la simplificación en el lenguaje materno dirigido al niño en el proceso de adquisición del lenguaje en las distintas clases sociales.

En definitiva, los niños procedentes de clases medias y altas disponen de un repertorio lingüístico más amplio en sus hogares, mientras que los de clases trabajadoras tienen un repertorio más restringido. Así, en el contexto educativo, debido a la influencia sociolingüística ejercida por la familia pueden darse diferencias importantes en el bagaje lingüístico de los niños cuando llegan a la escolaridad. La escuela enseña y proporciona conocimientos y potencia el lenguaje conceptual, verbal. Esta situación lleva consigo que algunos niños estén en condiciones de inferioridad dado que los temas propuestos, sus contenidos o la manera de presentarlos les resultan poco familiares. De ahí la importancia de los Centros de Educación infantil para equiparar el nivel verbal y conceptual de los niños preescolares.

6.6. Investigaciones sobre el lenguaje de los antropoides

En los estudios realizados con monos, gorilas y chimpancés sobre el lenguaje, destacamos las investigaciones de Sue Savage-Rumbaugh que trató de comparar la comprensión de las expresiones verbales entre monos y niños. Educaron a un chimpancé en un ambiente donde estaba expuesto al inglés pero sin entrenarle específicamente en el lenguaje. A los ocho años de edad se probó su comprensión del lenguaje por medio de su capacidad para responder a 660 oraciones nuevas, en las que se le pedía que hiciera algo o se le preguntaba una cosa. Se usaron las mismas frases con una niña de dos años de edad. Los resultados no difieren mucho. Ante esto concluyeron que la capacidad para comprender el lenguaje apareció varios millones de años antes de que surgiera el lenguaje, que sólo

fue posible por las modificaciones que tuvieron lugar en la laringe por efecto de la posición bípeda. En resumidas cuentas, los resultados tras años de esfuerzo fueron decepcionantes. Al principio el desarrollo del mono transcurre más rápido que el del niño, pero al llegar a cierta edad éste continúa progresando muy rápidamente y el chimpancé no. El mono no dispone de un aparato adecuado para producir sonidos, ni con la carga neurobiológica de la que habló Chomsky, y no es capaz de aprender a hablar.

A fin de eliminar la variable fonadora, una pareja de investigadores norteamericanos, los Gardner, enseñaron a chimpancés un lenguaje de gestos como el que emplean los sordomudos para comunicarse. Otro investigador, Premack, seguía otra vía tratando de enseñar un lenguaje artificial formado por fichas de diferentes colores y tamaños, y otros se han servido de un lenguaje artificial utilizando un teclado como el de un ordenador con signos. Aunque al principio parecía ir la cosa bien, como que los chimpancés y los gorilas podían aprender un lenguaje, aunque no lo usaran espontáneamente, con el tiempo se desveló que no había capacidad creativa en los monos, capacidad que es una de las características de un uso auténtico del lenguaje, como tuvimos oportunidad de ver con el concepto chomskiano de *generatividad* y, en general, de la cualidad creativa del lenguaje. El lenguaje no consiste en un entrenamiento artificial para repetir signos según las instrucciones de un entrenador. El lenguaje es un discurso abierto, arborizado si se permite la expresión.

7. Pensamiento y lenguaje

Hay una relación muy estrecha entre pensamiento y lenguaje llegándose a proponer que sin lenguaje no se puede pensar, sin embargo, desde hace tiempo se admite la existencia de pensamiento sin lenguaje. De forma resumida las posturas sobre este asunto son, sucintamente expuestas, así:

- a) *Empirismo estructuralista* (hipótesis de Sapir-Whorf). El lenguaje determina el pensamiento, o, dicho de otro, esta hipótesis establece que existe una cierta relación entre las categorías gramaticales del lenguaje que una persona habla y la forma en que la persona entiende y conceptualiza el mundo (“*La manera en que los individuos denominan o describen situaciones influye en la manera en que se comportan ante esas situaciones*”). Esta posición en su planteamiento extremo no suele admitirse, aunque sí planteamientos más moderados, por ejemplo, la existencia de distintas palabras en una lengua puede ayudar a la categorización de objetos o fenómenos que en otra lengua son designados por una única palabra.
- b) *Posición chomskiana*. De carácter innatista y desde la que se considera el lenguaje como un sistema cognitivo independiente, regido por leyes propias.
- c) *Postura piagetiana*. Ambos, lenguaje y pensamiento se generan en la acción y en muchos aspectos el desarrollo del pensamiento antecede al del lenguaje.

- d) *Vygotski y parte de la escuela soviética*. Lenguaje y pensamiento tienen raíces diferentes y se desarrollan con relativa independencia en ciertos aspectos hasta que se produce una fusión entre ambos.

8. El multilingüismo

El multilingüismo ha sido un tema bastante olvidado en la Psicología del Desarrollo. Ha habido una tendencia a considerar que los seres humanos aprenden una sola lengua, o al menos una sola lengua cada vez, y cuando se plantea el aprendizaje de una segunda lengua se discute sobre sus aspectos negativos. Así, tradicionalmente se ha supuesto que los niños bilingües están en desventaja para aprender cualquiera de los lenguajes que intentan dominar; o que pueden experimentar retrasos en alguno de ellos o incluso en ambos. Sin embargo, múltiples estudios han señalado que el ritmo y el curso del desarrollo parecen ser iguales para niños monolingües que para los bilingües. El uso de manera coherente de cada lengua en un contexto específico parece ser el elemento más importante para que se establezca un bilingüismo lo más equilibrado posible. A pesar de ello, los efectos del bilingüismo son diferentes según la edad y la forma de aprendizaje de ambas lenguas.

Por una parte, la adquisición de dos o más lenguas puede producirse de manera simultánea antes de los 3 años de edad. En este caso, los niños pasan por una primera etapa de aprendizaje en la que adoptan dos sistemas diferentes tanto a nivel semántico como fonológico. En una segunda etapa aplican las mismas reglas sintácticas, pero progresivamente llegan a una tercera etapa de aprendizaje en la que ya diferencian las estructuras sintácticas de cada lengua. A partir de entonces, y ocasionalmente, pueden producirse algunas mezclas o interferencias sintácticas que irán desapareciendo conforme los niños van asociando cada lengua a contextos distintos.

Por otra parte, muchos niños bilingües pueden realizar una *adquisición sucesiva*, es decir, aprender una primera lengua en un contexto (por ejemplo, en el hogar) y una segunda lengua en otro ámbito (por ejemplo, en la escuela), generalmente después de los 2 o 3 años. Cuando esto ocurre, el aprendizaje de la segunda lengua tiende a seguir las mismas etapas que la adquisición de la primera. Además, ésta puede actuar como base de aquélla, es decir, las habilidades acústico-perceptivas, el repertorio articulatorio y las capacidades metalingüísticas, etc., de las que dispone el niño gracias a su dominio de la primera lengua, pueden facilitar el aprendizaje de la segunda. En todo caso, sea cual sea la forma de adquisición de ambas lenguas, parece ser que los niños bilingües tienen las mismas probabilidades que los monolingües de presentar retrasos o problemas de lenguaje.

En este punto, queremos también resaltar algunos aspectos que consideramos que hay que tener en cuenta cuando se trabaja este tema.

Los estudios pioneros del siglo XX pretendían correlacionar el bilingüismo con el cociente intelectual (CI) (que es en sí misma una medida culturalmente sesgada), comparando la actuación monolingüe y bilingüe en pruebas verbales realizadas en la segunda lengua del niño o niña bilingüe. Como señaló Kangas (1981), la opinión negativa sobre el bilingüismo provenía de las investigaciones realizadas en las minorías lingüísticas residentes en una cultura dominante, en las cuales la pobreza y el racismo se suelen confundir con los aspectos lingüísticos. Así, las tareas lingüísticas y educativas a las que se enfrentan las personas cuya lengua materna es la del grupo mayoritario son muy diferentes de las que tiene que hacer frente el grupo minoritario. Para un hablante nativo de una lengua mayoritaria y de estatus elevado, aprender una segunda lengua, es un suplemento adicional que las teorías actuales consideran que se realiza mejor mediante programas de inmersión. Los niños cuya lengua materna sea la de un grupo minoritario tienen que aprender la lengua dominante con el fin de acceder a las oportunidades educativas y laborales. No es sorprendente, pues, que los niños y niñas que todavía no dominan la lengua en la que están aprendiendo las materias curriculares, fracasen en conseguir el nivel de sus compañeros de la lengua nativa.

Las teorías actuales plantean que a las minorías culturales en desventaja se les debería enseñar por medio de su lengua materna, apoyando así y manteniendo su bagaje cultural y facilitando al mismo tiempo la transferencia de habilidades lingüísticas y de razonamiento de una lengua a otra.

Recientemente están apareciendo opiniones positivas acerca del papel y la importancia que tiene el ser bilingüe, en lo que se refiere a las habilidades cognitivas y de resolución de problemas y a los beneficios más generales que tiene el estar menos atado a una cosmovisión determinada. Así, Kangas (1988) señala que *“el monolingüismo es una isla psicológica. Es un estorbo ideológico. Es una enfermedad, un mal que debería ser erradicado tan pronto como sea posible”*. El Instituto de América Central ha fomentado las escuelas de idiomas con el eslogan *“el monolingüismo es curable”*. Según Erica Burman (1998), esto conlleva diferentes implicaciones para públicos diferentes; mientras que funciona como una invitación para que las personas europeas y las norteamericanas aprendan español, también es un reclamo a los hablantes de las lenguas indígenas para que aprendan las lenguas internacionales, de forma que puedan participar directamente en la escena mundial.

Referencias bibliográficas del tema

- BRADLEY, B.S. (1992): *Concepciones de la infancia. Introducción crítica a la psicología del niño*. Madrid: Alianza. Capítulo 5: Antes de la gramática, pp. 97-116.
- BURMAN, E. (1998): El desarrollo de la comunicación. En Erica Burman: *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*: 143-198. Madrid: Aprendizaje Visor.

- CHOMSKY, N. (1959): Crítica de “*Verbal Behavior*” de B. F. Skinner. En R. Bayés (comp.): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella. (Vers. cast. 1977).
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (Vers. cast. 1970).
- CÓRDOBA, A.I., DESCALS, A. y GIL, M.D. (2006): *Psicología del Desarrollo en Edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (2007): *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana (Cuba): Editorial “Félix Varela”.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. y CARRIEDO LÓPEZ, N. (1997): La adquisición del lenguaje. En A. Corral Iñigo, F. Gutiérrez y M^a Pilar Herranz, *Psicología Evolutiva, Tomo I*, 237-268. Madrid. UNED.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- LENNEBERG, E. H. (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAZET, PH. y HOUZEL, D. (1981): *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica S.A. (2 Vols.) (Vol. I, pp. 55-65).
- MUÑOZ GARCÍA, A. (Coord.) (2010): *Psicología del Desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (Comp.) (1999): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. I. Psicología Evolutiva* (2^a edición). Madrid: Alianza Psicología.
- PAPALIA, D.E., FELDMAN, R.D. y MARTORELL, G. (2012): *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- SNOW, K. E. y HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1977): “Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds”. En S.D. KRASHEN, R. C. SCARCELLA y M. H. LONG (Eds.): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- VYGOTSKI, L.S. (1993): Pensamiento y lenguaje. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas, Tomo II*. Madrid: Aprendizaje Visor.

capítulo 6

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

1. El ser humano, ser social por naturaleza

Como señala Juan Delval (1994: 179), el hombre es ante todo un animal social, y la vida humana, tal y como la entendemos hoy, sería imposible si los otros no existieran. No sólo la vida del adulto aislado sería difícil de concebir, sino que la del niño sería inimaginable. Casos como la historia de Robinson Crusoe, el personaje de la famosa novela de Daniel Defoe, que sobrevive solo durante años en una isla antes de encontrar a su compañero «*Viernes*», lo que viene a mostrar es la necesidad que tenemos de los otros y la precariedad de la vida de un hombre solo. Robinson, además, puede sobrevivir porque ha adquirido previamente todas las capacidades del adulto e incluso ha conservado muchas de las producciones de la sociedad, a través de los restos salvados en el naufragio. En el caso del niño, el aislamiento tiene efectos más patéticos todavía porque no puede llegar a desarrollarse y convertirse en un adulto sin el concurso de otros adultos, pero además la investigación reciente ha mostrado que la compañía y el cariño de los otros es algo tan necesario para el desarrollo como la alimentación, y que, por tanto, se encuentra entre las necesidades básicas.

En la mitología y la literatura hay ya historias sobre niños que se han criado en aislamiento, amamantados por animales, como Rómulo y Remo, los fundadores mitológicos de Roma, que sobrevivieron gracias a los cuidados de una loba. Esas historias ponen de manifiesto precisamente lo excepcional o milagroso de esas situaciones. En épocas más recientes se han ido recogiendo casos de «niños lobos», «niños salvajes», seres con profundas privaciones sociales, situados entre los hombres y los animales, como ya hemos hablado en el capítulo sobre la adquisición del lenguaje³⁶. Como también hemos ya estu-

36. Aunque en los datos de que se disponen al respecto muchos de los casos no son completamente fiables, casi todas las historias de estos seres (entre las que se cuentan las de Víctor de l'Aveyron, plasmada por Truffaut en la película *El niño salvaje*, y la de Kaspar Hauser, que ha dado lugar a la película de Herzog del mismo título) muestran que esos niños o adolescentes, encontrados tras largos años de vida en condiciones precarias y de gran aislamiento, tenían una conducta muy alterada, muy lejos de los logros de sus compañeros de edad, y que el daño era en su mayor parte irreparable.

diado, el hecho de que el bebé nazca inmaduro (prematuridad) exige, además, la presencia de adultos que se ocupen y satisfagan las necesidades de la cría durante largo tiempo (el *segundo útero materno* de que habló Rof Carballo). Esta situación no es única, sino que es compartida con otros primates, aunque en el caso del hombre la relación sea más prolongada, más intensa, y con consecuencias más duraderas. Juan Delval (2011) subraya justamente este hecho y apunta que cuando nacemos somos más indefensos que otros animales, y no sólo cuando nacemos, sino durante el resto de nuestras vidas: “somos más inmaduros que otros primates y de adultos continuamos manifestando conductas que en otras especies resultan infantiles. Por eso podemos decir que somos el mono inmaduro”. Una de las principales diferencias es que los humanos nacemos “*sin terminar*”, prematuramente, nacemos desvalidos y dependemos totalmente de los adultos. Lo que quiere decir que por un largo período de tiempo (más largo que el de la mayoría de los animales), estamos requiriendo continuamente de la atención de los mayores. Venimos al mundo con un conjunto de conductas y capacidades muy reducidas si lo comparamos con las que se van a adquirir más adelante, e incluso si las comparamos con las de otras especies. Cuando nacemos, apenas contamos con unas pocas conductas para actuar sobre el medio e interpretarlo, pero por otro lado, lo que podría parecer una dificultad, se convierte en la base de todos nuestros progresos, pues además de por la genética, el hecho de depender largamente de un entorno social como la familia, nos hace enormemente plásticos y con una capacidad de aprendizajes de todo tipo (inteligencia, lenguaje, aspectos socio afectivos, ec.) impensables para otras especies que pueblan la tierra.

Por lo tanto, el ser humano desde el momento del nacimiento, dada la extrema vulnerabilidad e indefensión del niño, necesita poder establecer vínculos afectivos con las personas de su entorno, para satisfacer todas las necesidades básicas que garanticen su supervivencia y un adecuado desarrollo socioafectivo. Durante los primeros años, el desarrollo emocional y el desarrollo social son prácticamente inseparables, y son en gran medida responsables del adecuado desarrollo del resto de los ámbitos durante la infancia. Una base afectiva sólida posibilita la apertura al mundo físico y social con seguridad y confianza, actuando como facilitadora de una adecuada evolución biosocial, cognitiva y psicossocial.

Además, la formación de vínculos afectivos hacia otras personas es, como señala Fromm, la manifestación de la necesidad más profunda del hombre, la necesidad de superar su separatividad y de abandonar la prisión de su soledad. Esta necesidad debe ser entendida como una necesidad básica, original, no aprendida y tan necesaria como la alimentación u otros cuidados básicos. La necesidad del ser humano de vincularse socioafectivamente ha sido justificada analizando el origen y el sentido de los afectos desde el punto de vista filogenético. Desde este punto de vista se afirma que el ser humano es un ser social por naturaleza, resultado de una larga historia filogenética en la que la tendencia a mantener relaciones interpersonales íntimas, relativamente permanentes, ha llegado a ser una conducta ambientalmente estable que de hecho está presente en todas las sociedades conocidas.

2. Desarrollo afectivo y psicosocial: primeras investigaciones

Actualmente se mantiene que las necesidades básicas del bebé son tanto de naturaleza biológica, como de naturaleza socioafectiva. Durante décadas, bajo la influencia del conductismo y del psicoanálisis original, se consideraron primarias las necesidades biológicas de alimentación, temperatura corporal, higiene, sueño, etc., olvidando el carácter básico de las necesidades afectivas y sociales. En esos entonces se afirmaba que el interés afectivo y social por los demás eran aprendidos, o sea, los niños desarrollarían un vínculo afectivo hacia sus cuidadores porque les proporcionan alimento y reducen sus estados de incomodidad, es decir, porque actúan como mediadores en la satisfacción de sus necesidades biológicas. A este modelo se le ha llamado a veces el de “*la madre despensa*”, como que entre el bebé y la madre se crea un vínculo, porque ésta le proporciona comida y otros cuidados.

A partir de los años '50 del pasado siglo surgieron numerosas críticas al planteamiento anterior y se defendió la importancia de los cuidados afectivos en el desarrollo general del individuo. El propio psicoanálisis empezó a observar que los niños mostraban un interés por la madre independientemente de la alimentación. Estos aspectos fueron también investigados en monos por el psicólogo norteamericano Harry F. Harlow (1905-1981) en su trabajo “*Love in the Infant Monkeys*³⁷”, y trasladados al terreno de la infancia del niño por Bowlby, y fueron también de gran importancia los estudios de las consecuencias experimentadas por niños institucionalizados que habían quedado sin madre y que mostraron que estos niños criados en centros de acogida presentaban, al menos a corto plazo, retrasos en aquellas conductas que se aprenden antes en un contexto de relación afectiva “normal”: lenguaje, juego, etc.; y a largo plazo, retrasos intelectuales, afectivos y sociales graves, a pesar de que recibieron adecuados cuidados físicos y de asistencia formal. La causa fundamental de estos trastornos residía en el hecho de que en estas instituciones, los niños no tienen la posibilidad de mantener una relación privilegiada e “incondicional” con una o varias personas, bien por la escasez de personal, o por una deficiente cualificación, lo que les impedía establecer vínculos afectivos estrechos.

De forma paralela, etólogos ilustres como Konrad Lorenz y Niko Tinbergen mostraron que el interés por los miembros de la misma especie es algo innato, no aprendido, y plantearon que las crías de algunas especies están programadas biológicamente para formar un

37. En 1950, Harry Harlow, realizó una serie de experimentos con monos buscando conocer las causas y mecanismos de funcionamiento que se daban en la relación madre-hijo. Una de sus primeras conclusiones fue que el amor que existe entre madre e hijo es más de carácter emocional que psicológico, donde la continuidad en el apego es una mejor garantía de salud psicológica. En segundo lugar, puso en evidencia que la capacidad de apego está asociada a períodos críticos del desarrollo y que, la ausencia en el primer momento de vida del infante es luego difícil de compensar tardíamente. A su vez, hizo énfasis en que la adopción debía de realizarse apenas el niño nazca o lo antes posible y señaló los riesgos de realizar esta acción en una más avanzada edad.

vínculo emocional con sus progenitores, con independencia del factor alimentación, durante un período llamado “*crítico*” (primeros momentos de la vida), y que se conoce con el nombre de *impronta* o *troquelado*. Este proceso de troquelado ilustra el carácter primario de los lazos emocionales. Como ya hemos apuntado, las investigaciones de Harlow demostraron con monos rhesus lactantes, que el factor más importante en el desarrollo de respuestas afectivas no era la alimentación, sino la posibilidad de abrazarse y mantener un contacto cálido y reconfortante con la madre de felpa. En un trabajo titulado *Aprendiendo a amar*, Harlow estudió las relaciones materno-filiales (madre-cría) y filio-maternas (cría-madre) en la especie de monos *macaco rhesus*, y sus observaciones tienen un notable parecido con la crianza humana. En definitiva, **Harlow** fue un pionero en sus investigaciones e influyó mucho en la obra de Bowlby, sobre todo cuando afirmó que en el fondo **lo que importa es que nos den cariño**, así que –los monos- preferirán a una madre blandita y agradable a un trozo de alambre, aunque el trozo de alambre dispense alimentación.

2.1. Sistemas de relaciones afectivas estudiados en macacos por Harlow

Como decimos, las investigaciones sobre el *apego* en los humanos se han visto muy enriquecidas y tuvo sus precedentes en los estudios con animales y sobre todo con otros primates. Especialmente relevantes y útiles, como venimos señalando, son las descripciones que hizo Harry Harlow de los sistemas de relación entre madres y crías estudiados en los *macacos rhesus*.

2.1.1. El sistema afectivo materno-filial

El primer sistema afectivo que analizan Harlow y Harlow (1966) en el macaco rhesus, es el sistema afectivo maternal. Sin embargo, Harlow sostiene que se pueden encontrar las mismas etapas en los simios y en los hombres. Estas etapas son las siguientes: 1. Etapa de apego y protección maternal; 2. Etapa de transición o ambivalencia; y 3. Etapa de separación o rechazo. Esas etapas se presentarían de la misma manera en todos los antropoides, aunque en los simios tipo chimpancés se prolongan el doble de tiempo que en los monos, y en los hombres el doble de tiempo que en los simios. También señala Harlow que las etapas aparecen más claramente en los monos que en el hombre, por la mayor simplicidad e invariabilidad con que se manifiestan y, también, en el mono pueden estudiarse más cómodamente (Delval, 1994: 203-204).

1. *Etapa de protección y apego*. En esa primera etapa la madre presta una atención total a la cría y la acepta completamente. Satisface sus necesidades nutritivas, de temperatura y de eliminación, le proporciona un contacto físico íntimo que resulta muy importante y protege a la cría de amenazas externas y de los peligros a los que se

expone la propia cría. La madre vigila continuamente a la cría y la mantiene siempre al alcance de su brazo. La etapa dura tres o cuatro meses en los macacos, siendo el doble en los simios y cuatro veces mayor en los seres humanos.

2. *Etapas de transición o ambivalencia.* La madre continúa atenta pero permite que la cría realice una mayor exploración sobre el entorno, al mismo tiempo que empieza a reprimirla cuando hace cosas que considera que no deben permitirse. Empieza a manifestar respuestas negativas que tendrían como función el que la cría empiece a independizarse, y esos rechazos facilitan que la cría se relacione cada vez más con el medio físico y con el medio social. Sin embargo, la cría sigue permaneciendo en proximidad con la madre por la noche y en la primera parte de la mañana, y el resto del tiempo permanece al alcance de la vista o de la llamada de la madre, que sigue protegiéndola de peligros externos.
3. *Etapas de separación maternal.* En un cierto momento, la madre comienza a rechazar más fuertemente a la cría, llegando a hacerlo de una manera muy brusca y repentina cuando aparece un nuevo bebé. Esos casos pueden, a veces, ser traumáticos y las crías son en algunas especies adoptadas por machos. Pero en muchas especies, la separación es más lenta y, aunque las crías ya no mamen, pueden permanecer junto a la madre durante largos años, sobre todo si son hembras, e incluso en el período adulto, y parece que se pueden producir relaciones que duran en la etapa adulta y, posiblemente, a lo largo de toda la vida.

Así pues, vemos cómo la actitud de la madre se adapta a las necesidades de la cría, garantiza su supervivencia y, al mismo tiempo, facilita la separación y la independencia de ésta³⁸.

Es ilustrativo considerar estos comportamientos porque aunque en los humanos no se producen de una manera tan clara y nítida, en definitiva el camino que hay que recorrer es el mismo. También es necesario que se produzca una separación de la madre y el niño, para que éste llegue a comportarse de una manera independiente (*proceso de separación-individuación*).

2.1.2. El sistema afectivo filio-maternal

Dado que las relaciones entre madre e hijo no son simétricas, el sistema de relaciones que establece el hijo hacia la madre transcurre por una serie de etapas complementarias

38. Esta separación sin embargo, no se producía en las crías que tenían madres mono artificiales de felpa, según las experiencias con crías en privación que Harlow realizó, ya que en esos casos, la mona artificial de felpa estaba siempre disponible y no rechazaba a la cría, no obligándola por tanto a buscar la compañía de los compañeros de su edad.

pero distintas de las anteriores. Harlow distingue cuatro etapas dentro de este sistema que son: 1. Etapa refleja; 2. Etapa de comodidad y apego; 3. Etapa de seguridad; 4. Etapa de separación.

1. *Etapa refleja.* Las primeras conductas de la cría de mono son de naturaleza refleja, como las del bebé e incluyen prensión con la mano y el pie, abrazar, gatear, el reflejo de búsqueda, succión, etc. Esas respuestas empiezan a ser sustituidas entre los 10 y los 20 días por otras más voluntarias. Esas respuestas reflejas sirven para mantener el contacto con el cuerpo de la madre y Harlow caracteriza esta etapa más de ajuste físico que de socialización.
2. *Etapa de comodidad y apego.* Comienza en la segunda mitad del primer mes y es cuando se empiezan a formar vínculos entre la madre y la cría. La cría se mantiene pegada al cuerpo de la madre con brazos y piernas y dirige la boca hacia el pezón, aunque muchas veces no realice una actividad nutritiva, y ese apego no nutritivo aumenta con la edad dentro de esta etapa. Harlow señala que las pautas de enseñanza de los niños limitan las posibilidades de succión no nutritiva y hacen que el niño explore otros objetos con la boca, ya que no está en contacto continuo con la madre. Hay también, un contacto visual y un seguimiento cuando la cría se separa de la madre. Además, la cría imita la conducta de la madre no sólo siguiéndola, sino explorando los objetos físicos y así la cría se beneficia de la experiencia materna y realiza una exploración guiada. Las dos primeras etapas se corresponden con la primera del *sistema materno-filial*, es decir, la de protección y apego.
3. *Etapa de seguridad.* La cría comienza a explorar más y más y recibe de la madre un sentimiento de seguridad intenso. La actividad exploratoria se incrementa cuando la madre está presente, y esa seguridad es, entonces, un estímulo para la exploración del mundo físico. La cría utiliza a la madre como una base desde la que explorar, volviendo periódicamente a ella o manteniendo el contacto también de forma periódica. A medida que va creciendo, ese contacto se va haciendo más esporádico hasta que se pasa a la siguiente fase.
4. *Etapa de separación.* La seguridad que se ha obtenido en la tercera etapa facilita el proceso de separación. Ésta a su vez es estimulada por la actitud de rechazo de la madre que lanza a la cría al contacto con el mundo físico y con los otros compañeros. Pero la seguridad que la cría ha adquirido constituye un elemento positivo que facilita su independencia y la separación. La curiosidad de la cría le impulsa a mantener contacto y explorar el medio, pero se ve limitada, primero, por el control de la madre, y luego por los propios miedos de la cría. Las relaciones con la madre van cambiando, y van haciéndose más esporádicas, al tiempo que se establecen relaciones más estrechas con los compañeros de edad que, según Harlow, no sustituyen los vínculos afectivos maternos, pero que forman vínculos adicionales para satisfacer también necesidades afectivas (Delval, 1994: 204-205).

2.2. Hitos en el establecimiento de las primeras relaciones sociales

Hay una serie de fenómenos que ponen de manifiesto el progreso social desde momentos tempranos del desarrollo.

- a.- (2º mes) Durante el segundo mes de vida se produce la *sonrisa social*, que va unida a un interés por las personas. Ya sabemos que la sonrisa aparece desde muy pronto, pero sólo es hacia las cuatro o seis semanas cuando empieza a manifestarse como una respuesta a estímulos externos (antes lo es sobre todo a estímulos internos, a la sensación de bienestar, es la denominada sonrisa fisiológica o *pseudosonrisa*) y poco a poco, va asociándose con estímulos sociales y con el rostro humano.
- b.- (2º mes). También en esta época se produce un *interés por las personas* como fuentes de estímulo privilegiadas, aunque todavía no exista un reconocimiento de las personas en cuanto tales y sobre todo una diferenciación entre ellas.
- c.- (7-8 meses) Hacia los siete u ocho meses aproximadamente, se producen un conjunto de hechos que señalan un paso adelante:
 - (c-1) se forman *lazos más estrechos* con una o varias personas específicas, en particular con la madre o la persona que cuida más permanentemente al niño. Pero además se produce lo que se llama *ansiedad de separación*.
 - (c-2) La *ansiedad por la separación* se manifiesta en señales evidentes de disgusto cuando se produce una separación. Si la separación se prolonga, el niño cae en un estado de ansiedad, de disgusto, de agitación y tanto las separaciones como los reencuentros tienen un marcado carácter emocional. Se ha señalado que si los niños se separan antes de esta edad, como por ejemplo para ser adoptados en otro medio familiar, se pueden producir ciertos desajustes debidos al cambio de prácticas y de rutinas, pero que no son comparables con los efectos que tienen las separaciones posteriores a partir de los siete u ocho meses. Ello sería debido a que todavía no se han formado los apegos propiamente dichos.
 - (c-3) Y un tercer hecho notable que se produce hacia esta edad es el *miedo a los extraños*, que antes no se producía. Los niños de pocos meses pueden ser cogidos y responden igualmente bien a diferentes personas, pero a partir de los siete u ocho meses se empiezan a manifestar reacciones de disgusto y de rechazo hacia las personas desconocidas y tendencia a orientarse hacia las personas conocidas, con las que haya apegos, si están presentes.

Todos estos hechos anteriores constituyen una serie de hitos o momentos importantes en el establecimiento de las relaciones con otros que han sido señaladas por psicólogos como Spitz, Mahler, etc., que más adelante expondremos.

Hay también que señalar que el niño aprende de la regularidad de los acontecimientos cuando las cosas se producen de manera estable, cuando los acontecimientos se desarrollan con un cierto orden constante. Esa constancia y estabilidad resultan muy importantes para el desarrollo y la normal crianza infantil.

2.3. La primera relación social propiamente dicha: teoría del impulso secundario

En los contactos repetidos del niño con su entorno se van estableciendo situaciones que se repiten una y otra vez de forma muy regular. Así, de ese conjunto de relaciones con personas y cosas, va emergiendo una relación especial con la persona que le cuida más directamente, con la figura materna, que puede ser su madre natural, una persona que desempeñe esas funciones, o cualquier otra persona, pues parece que esa importante relación se puede establecer con cualquier adulto (y posiblemente incluso con un niño mayor).

Si se piensa un poco sobre cómo se establece esa relación lo primero que se le puede ocurrir a uno es que la alimentación, la limpieza y la satisfacción de las primeras necesidades ligadas a la supervivencia deben ser la causa del establecimiento de los primeros vínculos. Y así lo pensaron también psicólogos, psiquiatras y otras personas relacionadas con el desarrollo del niño, que durante largo tiempo sostuvieron que esa primera relación se establecía a través de la satisfacción de las necesidades del niño.

Dado que el niño necesita que le alimenten, que le limpien, que mantengan su confort y que esa tarea la realiza generalmente una misma persona, el niño asocia la satisfacción de necesidades con la persona y va estableciendo una relación con ella. Con el tiempo la relación se independiza de la satisfacción y el niño encuentra un placer en la relación y el contacto con esa persona por sí mismo. Así, a través de la satisfacción de una *necesidad primaria* se establecería una *relación secundaria*, que con el tiempo se haría autónoma.

Hoy consideramos que esa primera relación es muy importante para el desarrollo posterior del individuo, y que puede marcarle en su vida futura, pero no siempre se ha visto así. Todavía a finales del siglo XIX se pensaba que la etapa más importante para la formación del carácter era la adolescencia, y así lo mantenían psicólogos de prestigio. Fue el médico vienés Sigmund Freud, el fundador del psicoanálisis como ya sabemos, el que insistió en la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo del niño, y defendió además que la relación con la madre constituye el modelo de todas las relaciones afectivas posteriores.

Una vez admitida la importancia de esa relación, que hoy casi nadie pone en duda, se trata de determinar cómo se produce. Psicólogos de muy distintas tendencias, incluido el propio Freud, han sostenido que la relación se establecía a través de la satisfacción de las necesidades, como acabamos de señalar. Freud, en uno de sus últimos escritos, “*Esquema*

del psicoanálisis”, redactado en 1938 escribe: “El primer objeto erótico de un niño es el pecho de la madre que lo alimenta; el amor tiene su origen en la dependencia de satisfacer la necesidad de alimento. [...] Este primer objeto llega a completarse más tarde hasta formar la persona de la madre, que no sólo alimenta al niño sino que cuida de él y provoca así en el mismo cierto número de sensaciones físicas diversas, placenteras y penosas. Al cuidar del cuerpo del niño se convierte en su primera seductora. En estas dos relaciones se halla la raíz de la importancia de la madre, única, sin paralelo, establecida inalterablemente para toda la vida, como el primer y más fuerte objeto amoroso y como el prototipo de todas las relaciones amorosas posteriores para ambos sexos. En todo esto los fundamentos filogenéticos predominan de tal modo sobre las experiencias personales accidentales que no importa si un niño ha mamado realmente o si ha sido criado con biberón y nunca gozó de las ternuras del cuidado materno. En los dos casos el desarrollo sigue el mismo camino; puede ser que en el segundo su nostalgia posterior sea mayor. Y por mucho tiempo que haya sido alimentado por el pecho materno, siempre le quedará la convicción, al ser destetado, de que su alimentación fue demasiado corta y demasiado escasa”. (Freud, 1938).

La explicación parecía muy razonable y fue adoptada por otros investigadores de corrientes tan alejadas del psicoanálisis como el conductismo. En 1928, Watson sostenía que el amor es una respuesta condicionada igual que el miedo, y él había tratado de mostrar que el miedo se podía condicionar. Decía: “El amor se produce en casa, se construye. En otras palabras el amor está condicionado. Usted dispone de todo lo necesario durante todo el día para establecer respuestas condicionadas de amor. Tocar la piel hace el papel de la barra de hierro, la visión de la cara de la madre hace el papel del conejo en los experimentos sobre el miedo³⁹. El niño ve la cara de la madre cuando le acaricia. Pronto la simple visión de la cara de la madre produce la respuesta amorosa. El tocar la piel ya no es necesario para producirla. Se ha formado una reacción condicionada de amor”. (Watson, 1928).

Hay mucha similitud entre estas dos explicaciones. En ambos casos el amor, la relación, se establece sobre la satisfacción de las necesidades más importantes y urgentes: la alimentación o el confort. El niño empieza a amar a la persona que le satisface esas necesidades. Una pléyade de investigadores siguieron estas ideas que se han dado en llamar la *Teoría del impulso secundario*; o sea, que el amor del bebé hacia la madre es secundario a la comida y los cuidados que ésta le prodiga.

39. Recordamos el experimento de Watson y Rayner (1920) en el que presentaban una rata blanca y suave a un bebé de nueve meses llamado Albert. Las reacciones iniciales de Albert eran positivas hacia la rata. Pero dos meses después cada vez que Albert tendía la mano hacia la rata blanca, Watson, de pie detrás de él, golpeaba fuertemente una barra de acero con un martillo sobresaltando al niño. Al cabo de dos o tres veces en que se repitió esta operación, el niño Albert *asoció* la rata blanca con el ruido fuerte hasta tener miedo de su compañero de juego. De esta manera se comprobó que se podían inducir temores o fobias experimentalmente por asociación de estímulos.

2.4. El descubrimiento del apego: teoría de la adhesión al objeto primario

La explicación parece muy clara, y hasta evidente, y esto muestra que la relación con los otros es una necesidad *primaria*, que se establece al margen de la alimentación y la satisfacción de otras necesidades fisiológicas.

Como ya sabemos por el llamado fenómeno del “*troquelado*” investigado por el etólogo Konrad Lorenz, las aves, después de salir del cascarón (primeros minutos: *Período crítico*), siguen al primer objeto que se mueve en sus proximidades de manera innata y primaria, como una especie de tendencia o tropismo de seguimiento.

A partir de estos estudios, dos vías de investigación independientes contribuyeron a entender la importancia de esa relación en los mamíferos superiores: los trabajos del psiquiatra inglés John Bowlby observando niños y los estudios del psicólogo norteamericano Harry Harlow que trabajaba sobre los efectos de la privación social en los monos.

John Bowlby, tras estudiar diversos casos de privación afectiva durante la infancia, partiendo de la teoría psicoanalítica de Freud, y apoyándose también en el estudio de la formación de vínculos en los animales, formuló a partir de 1958 la *Teoría del Apego*, según la cual la relación afectiva con los otros es una *necesidad primaria* y tiene un importante valor para la supervivencia de los individuos. Esta relación también se inicia en los primeros momentos de la vida, pero se extiende durante un período más amplio que en las aves, aproximadamente los primeros tres años de vida; a este período se le denomina *Período sensible*.

Como venimos diciendo, en los mamíferos no existe un troquelado del mismo tipo que en las aves, no es tan automático ni tan exclusivamente temprano, pero también se establecen fuertes vínculos con los adultos desde el nacimiento, pero más aún a partir del momento en que la cría comienza a poder desplazarse por sí sola. Es precisamente a partir del momento en que la cría dispone de la capacidad para alejarse cuando se encuentra más expuesta a múltiples peligros y cuando un vínculo con un adulto resulta más útil para favorecer su supervivencia.

Bowlby denominó a esa primera relación “apego” (*attachement*) y mostró que tiene un valor esencial para la supervivencia de los individuos y sería un precipitado de la historia de la humanidad y de sus antecesores en la escala biológica. En efecto, el hecho de que el niño se mantenga próximo a un adulto sirve para preservarle de múltiples acechos y peligros y, por tanto, contribuye a su supervivencia y a la adaptación de la especie.

Por su parte el psicólogo norteamericano Harry Harlow (1958), como ya sabemos, comenzó a interesarse por la relación entre la madre y las crías en monos y llevó a cabo una serie de experimentos que han tenido una gran resonancia. La doctora Van Wagenen le comunicó que había observado que las crías de los monos establecen relaciones intensas con pañales que se dejan en la jaula, y esto le puso sobre la pista de la importancia que

tenía el contacto corporal para el desarrollo. Harlow realizó una serie de experiencias de separación de monos de sus madres desde el nacimiento y los crió con madres sustitutas, una de las cuales consistía en un cilindro de alambre que tenía acoplado un biberón y otra un cilindro semejante, pero recubierto de felpa. Harlow observó que, aunque el biberón estaba en la «madre» sustituta de alambre, los monos pasaban la mayor parte del tiempo que no estaban mamando subidos a la madre de felpa e interactuando con ella. Cuando algo asustaba a los monitos, éstos corrían a refugiarse en la «madre de felpa». Naturalmente, este descubrimiento constituía un duro golpe para la hipótesis de que la relación con la madre se establece a través de la alimentación. Así pues, tanto las ideas de los etólogos como las del psicoanalista Bowlby ponen de manifiesto lo que ha dado en llamarse la *Teoría de la adhesión al objeto primario*, esto es, que NO es la comida lo primario y esencial en el bebé o en otras criaturas animales, SINO la necesidad de afecto, de proximidad, una necesidad de tipo netamente emocional, de apego o adhesión como señala claramente la teoría. Este descubrimiento, supuso un giro copernicano en la psicología infantil.

Vemos en el siguiente cuadro las explicaciones diferentes que se dan a la teoría según la cual el niño se vincula necesariamente con su madre en los primeros momentos de la vida.

Distintas explicaciones de la formación del apego

<i>Autores</i>	<i>Teorías</i>	<i>Explicaciones</i>
Freud	Psicoanalítica	El niño recibe de la madre el alimento que necesita. Poco a poco va estableciendo una asociación entre esa satisfacción y la persona que se la proporciona, de tal manera que se vuelve independiente de la satisfacción de las necesidades, y así se establece ese primer amor.
Watson	Conductista	La madre satisface las necesidades del niño y le proporciona confort. Poco a poco se va estableciendo una asociación entre esas satisfacciones y el rostro de la madre, de tal manera que se forma una respuesta condicionada de amor ante la sola presencia de la persona.
Bowlby	Etológica-psicoanalítica	El niño no puede valerse por sí mismo, y a partir del momento en que comienza a desplazarse, el mantenerse próximo a un adulto constituye una garantía para su supervivencia. Por ello la formación del vínculo es una necesidad primaria, que no se apoya en la satisfacción de otras necesidades.

Así pues, según la teoría de Bowlby, el individuo humano poseería entonces un sistema de conductas que tiene como resultado predecible la aproximación y el mantenimiento del contacto con el individuo adulto que se ocupa de su cuidado, que es la figura materna. El bebé dispone de diversos sistemas conductuales innatos, característicos de la especie y que contribuyen a su supervivencia. Decir que tienen como resultado predecible el mantenimiento del contacto, significa que no es inexorable que se mantenga el contacto pero sí muy probable que suceda.

Hacia el final de los años treinta y comienzo de los cuarenta se empezaron a publicar una serie de trabajos sobre la importancia de los cuidados maternos y las influencias que

su privación producía ulteriormente. La segunda guerra mundial, que produjo enormes alteraciones en la vida familiar y social, contribuyó al interés por el problema al existir un gran número de niños sin familia.

John Bowlby, que tenía una formación psicoanalítica, realizó en 1944 un estudio sobre delinquentes juveniles y descubrió que un rasgo común en sus historias era una carencia de atención materna y de afecto. En 1950 la Organización Mundial de la Salud le encomendó que redactara un informe sobre la salud mental de los niños, que apareció en 1951 bajo el título *Cuidados maternos y salud mental*. En él, tras revisar los estudios existentes, llegó a la siguiente conclusión: «Consideramos esencial para la salud mental que el bebé y el niño pequeño experimenten una relación cálida, íntima y continuada con la madre (o sustituto materno permanente) en la que ambos hallen satisfacción y goce».

Pero, como él mismo reconocía más tarde, el informe tenía un defecto. Aunque ponía claramente de manifiesto los efectos de la privación materna, no explicaba a qué se debían y cómo se producían; se carecía de una teoría desde la que poder explicar lo que pasaba. Por esos años un famoso biólogo, Julian Huxley, llamó la atención de Bowlby hacia los trabajos de los etólogos y en concreto hacia los estudios de Lorenz sobre el *troquelado* en las aves. La Organización Mundial de la Salud organizó una serie de reuniones sobre el desarrollo del niño en las que participaron etólogos, como el propio Lorenz; antropólogos, como Margaret Mead; psicólogos, como Piaget; cibernéticos, como Grey Walter, y otros notables investigadores entre los que estaba el propio Bowlby. El contacto con Lorenz y con Hinde ejerció una profunda influencia sobre las ideas de Bowlby y en 1958 publicó su artículo «*La naturaleza del vínculo del niño con su madre*» en el que formulaba por primera vez una explicación en términos etológicos: el niño tiene una necesidad primaria de vincularse a un adulto y ello constituye parte de su supervivencia. Ese mismo año el psicólogo Harlow publicaba sus estudios sobre la privación social en los *macacos* y ambos autores entraron en contacto.

A partir de entonces Bowlby fue acumulando una inmensa cantidad de datos a favor de su teoría y fue elaborándola y perfeccionándola. Se preocupó por entender no sólo la formación del vínculo sino también la separación afectiva y la pérdida afectiva en la niñez y en la vida adulta. Su labor se plasmó en una trilogía que constituye un hito en la historia de la psicología infantil: «*El vínculo afectivo* (1969), «*La separación afectiva*» (1973) y «*La pérdida afectiva*» (1980).

Los trabajos de Bowlby han dado lugar a grandes controversias y numerosos investigadores, entre ellos Mary Ainsworth, colaboradora suya de los primeros momentos, han llevado a cabo numerosas investigaciones y han convertido el estudio de las relaciones sociales tempranas en un campo de estudio muy floreciente. Se le ha reprochado a Bowlby haber atribuido demasiada importancia al vínculo con la madre y haber descuidado la importancia de otras relaciones. La investigación permitirá aclarar las cosas, pero en todo caso la teoría de Bowlby ha abierto nuevos caminos para la comprensión del hombre.

Los componentes del sistema conductual infantil son, por una parte, las *conductas señaladoras*, como llorar, llamar o sonreír, que tienen como función atraer la atención de la madre, y *conductas más activas*, como la locomoción o trepar que sirven para establecer y mantener el contacto.

“El apego –dirá Bowlby– es el lazo afectivo más importante que establece el ser humano durante la primera infancia, el vínculo que le garantiza sentirse aceptado y protegido de manera incondicional. Su desarrollo depende del establecimiento de rutinas sincronizadas: el tono, los gestos, la expresión, la mímica, la mirada..., entre el niño y sus padres durante los primeros meses de vida”.

El apego sería un lazo duradero que se establece para mantener el contacto y que se manifiesta en conductas que promueven ese contacto. Esas conductas se harían especialmente intensas en las separaciones o ante peligros. El niño mantiene el contacto visual con la madre y ante cualquier modificación del medio busca el contacto directo.

3. La teoría del apego: aspectos principales

Como psicoanalista que era, y para que quedara constancia de la posibilidad de pervivencia de las ideas y reflexiones de etólogos como Lorenz o Tinbergen, las investigaciones de Harlow y las aportaciones de Freud, Bowlby, indica la estrecha relación de la etología con el psicoanálisis, señalando que el psicoanálisis se ocupa del hombre como animal que utiliza símbolos, que posee unas extraordinarias capacidades para aprender y por tanto para demorar, distorsionar y disfrazar la expresión de las respuestas instintivas. Es decir, que en este sentido, el psicoanálisis está explorando una región adyacente a la etología. “Sin embargo, en cuanto se ocupa de las respuestas instintivas, en sí, parece probable que coincidan ambas disciplinas. Dentro de este contexto resulta interesante reflexionar sobre la creencia de Freud expresada hace más de cuarenta años (Freud, 1915): para comprender más a fondo el instinto, la psicología debe solicitar ayuda a la biología. En vista de los avances logrados por la etología, ciencia con raíces biológicas, creo que ya ha llegado el momento de ello y que la teoría psicoanalítica del instinto puede ser formulada nuevamente”. (Bowlby, 1986: 62). Y, efectivamente, la Teoría del Apego supuso una revolución dentro de la psicología infantil en el terreno del desarrollo emocional.

Las investigaciones anteriores encaminaron a John Bowlby, 1969, a formular la teoría del apego, que define la tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos intensos con otras personas. Un indicador temprano de la necesidad primaria de afecto lo demuestra la preferencia innata de los bebés hacia estímulos sociales (el rostro humano, la voz de la madre, una caricia, etc.), frente a fuentes de estimulación no social (un sonajero, una melodía, etc.). Ser besado, acariciado, abrazado, en definitiva, sentirse querido, es tan básico para el adecuado desarrollo personal como la satisfacción de necesidades biológicas como el hambre o la limpieza. Y también se refirió a algunos

puntos de carácter general que son primordiales en la concepción del apego. En resumen, el amor maternal es una emoción que no precisa ser alimentada con un biberón o con una cuchara. **El amor está por encima de las cosas materiales.** Los *aspectos principales* de esta teoría se pueden resumir así:

- a. *Concepto de apego.* Se entiende por conducta de apego cualquier forma de conducta que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado, preferente, y preferido. Pueden ser conductas simples (verificación visual o auditiva) o conductas complejas e intensas (contacto físico). Otra manera de definir el apego puede ser “*el vínculo o lazo afectivo que se establece entre dos personas como resultado de la interacción, y que les lleva a mantener proximidad y contacto en el logro de seguridad, consuelo y protección*”.
- b. *Escala filogenética.* Según el nivel que ocupen en la escala filogenético (de las especies), los organismos regulan sus conductas de apego (instintivas) de diferentes maneras, empezando por la utilización de patrones de acción fijos, de carácter reflejo y claramente estereotipados (aves, peces y mamíferos), llegando en los organismos superiores (en el bebé fundamentalmente) a recurrir a sistemas de conductas controlados intencionalmente, es decir, que tienen la posibilidad de introducir modificaciones de acuerdo con las metas perseguidas, que son siempre conseguir la proximidad con la madre, por ejemplo un bebé que no se desplaza, llora para atraer la atención de la madre hacia él, pero cuando su capacidad locomotriz se lo permite, podrá desplazarse gateando o caminando para conseguir la proximidad con la madre.
- c. *Función de protección.* La conducta de apego es característica de muchas especies, puesto que contribuye a la supervivencia del individuo en la medida en que le mantiene próximo a quienes le brindan cuidados y le preservan de peligros externos.
- d. *Carácter innato.* El bebé ya posee desde el nacimiento, una serie de sistemas de comportamiento para atraer la atención de sus cuidadores, y estas formas de interacción privilegiadas a partir de pautas innatas culminarán en una vinculación afectiva propiamente dicha y estable que corre paralela al desarrollo de determinados procesos cognitivos y afectivos en el niño.
- e. *Apego y ciclo vital.* Las formas de comportamiento y los vínculos que derivan de las conductas de apego, están presentes y activos a lo largo de todo el ciclo vital, no siendo exclusivos de la niñez. El apego, para Bowlby, es una característica humana que está presente a lo largo de todo el ciclo vital, pero las primeras relaciones son esenciales en el posterior desarrollo socio-afectivo del individuo.
- f. *Apego y estrés.* Las conductas de apego, derivadas del vínculo de apego, se activan a lo largo de la vida en situaciones estresantes y de amenaza. El individuo que ha formado un vínculo de apego encuentra en la otra persona una base de seguridad y refugio emocional al que acudir en situaciones percibidas como amenazantes. El

concepto “*de base segura*” está estrechamente relacionado con el apego, de tal forma que el niño desarrolla mejor sus capacidades cuando siente que tras él hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades.

- g. *Apego y desadaptación*. La conducta de apego puede demostrar patrones desadaptados a cualquier edad, siendo los más comunes la excesiva facilidad para provocar la conducta de apego o su desactivación total o parcial.

3.1. Etapas o fases del apego (0 a 3 años)

Bowlby establece que las relaciones de apego entre el niño y la madre van modificándose con el tiempo, y ayudan a sentar las bases para el posterior desarrollo del mismo, tanto con la figura de apego primaria, como con otras figuras de apego que aparecen posteriormente. Este proceso que se inicia con el nacimiento, a partir de la adaptación de los adultos a los ritmos del recién nacido, va atravesando una serie de fases cuyas características vienen definidas por el nivel madurativo del bebé.

Fase 1: Sensibilidad social indiscriminada (0 a 2 meses). En esta primera fase —que algunos llaman de pre-apego— se establecen los cimientos de un desarrollo óptimo, o no, del apego en fases posteriores; este momento está vinculado a las necesidades de supervivencia y seguridad del recién nacido, y a su capacidad innata para llamar la atención de la madre para satisfacerlas. No obstante, el recién nacido aún no muestra preferencias por ninguna figura de apego en particular, y aceptará el cuidado de cualquier adulto de los que le rodean. El bebé se orienta hacia las personas de su entorno mediante movimientos oculares de seguimiento, aprehensión, balbuceos, sonrisas, etc. Estas conductas innatas inciden en el tiempo que el niño pasa junto a su madre. En definitiva, orientación y señales sin discriminación de la figura.

Fase 2. Sensibilidad social discriminada (2 a 6 meses). Coincide esta etapa con la maduración de la capacidad visual, con la mejor capacidad para distinguir lo que le rodea, y el niño comienza a distinguir a las personas conocidas de otras que no le son familiares. El niño manifiesta mayor interés por su madre, sin embargo no rechaza los contactos con otros adultos conocidos. Diríamos que el vínculo de afecto con la madre no está plenamente consolidado, porque aún no hay una búsqueda activa de proximidad con ésta. Este hecho se produce en la tercera fase. En definitiva, orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas.

Fase 3. Apego definido (6 meses a 3 años). Esta etapa se inicia con comportamientos activos que culminarán con la locomoción, lo cual permite al niño lograr de forma activa la proximidad y el contacto con la madre. El niño no sólo interactúa o responde a los gestos o señales de los otros, sino que él mismo inicia gestos y acciones, el niño no es meramente reactivo a la estimulación exterior, sino un activo buscador de su figura de apego. Durante esta fase, el niño es egocéntrico y ha construido un concepto de la

figura materna como un ente independiente que actúa de un modo más o menos previsible. El niño protesta fuertemente cuando la madre se va, y puede decirse que en esta fase es cuando se produce plenamente el apego. En definitiva, fase de mantenimiento de proximidad hacia la figura discriminada, tanto mediante la locomoción, como a través de señales. Las relaciones de apego dejan ya en el bebé para este entonces el «*modelo interno de relaciones interpersonales*».

Fase 4. Formalización de una relación recíproca (a partir de los 3 años). Es la última y más sofisticada fase en el desarrollo del apego, se inicia en la edad preescolar y se caracteriza por el desarrollo de lo que Bowlby denomina una pareja con corrección de objetivos. La reducción del egocentrismo infantil y su posterior superación por parte del niño, hace que éste sea consciente de los sentimientos, metas e intenciones de los demás, los cuales tiene en consideración para ir modificando su propio comportamiento. Este proceso es ayudado por el aumento de las habilidades comunicativas del niño (el lenguaje). En esta etapa, la disposición de la madre hacia el niño es menor, ya no está siempre dispuesta a sus demandas, sino que trata de educarle. Esto va a permitir el establecimiento de una relación nueva, que no va a ser igualitaria, porque no puede serlo y nunca lo será, pero en la que la madre existe como un objeto independiente, que tiene sus propios deseos y necesidades, que pueden o no coincidir con los del niño.

La importancia del apego para la vida futura es enorme. Según Bowlby, en sus relaciones con las figuras de apego, el individuo construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes. Una parte importante se refiere a las relaciones con los otros, es decir, la vivencia de que otras personas están disponibles cuando se las necesita o no lo están, con todas las posiciones intermedias que aquí caben.

Etapas del establecimiento del apego según Bowlby

Etapa	Edad aproximada	Características
1	0-2 meses	Orientación y señales sin discriminación de la figura
2	2-6 meses	Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas
3	6 meses-3 años	Mantenimiento de la proximidad hacia la figura discriminada tanto mediante la locomoción como a través de señales.
4	Más de 3 años	Formación de una asociación con adaptación al objeto

4. Evaluación de la seguridad del apego mediante la situación extraña

La función del apego es que el bebé adquiera seguridad, y cuando se siente seguro explora su entorno. Por esto, Mary Ainsworth diseñó una situación de laboratorio en la

que se pone a prueba la capacidad de la madre para dar seguridad a su hijo y la capacidad de éste para soportar el abandono de la madre y la presencia de extraños. La Dra. Ainsworth observó la conducta del niño en ocho episodios que simulan separaciones y reencuentros con la madre, comunes en la experiencia cotidiana de cualquier bebé, primero con la madre, luego con una extraña, luego de nuevo con la madre y finalmente sin madre. Se comprueba que sin la figura de apoyo presente, el niño no explora el mundo, o sea, no juega con los juguetes que hay en la sala, está intranquilo, etc.

Episodios en la situación extraña de Ainsworth

Episodio	Personas presentes	Duración	Acontecimientos y procedimientos	Conductas de apego activadas
1	Madre y niño	30 segundos	El experimentador lleva a la madre y al niño a la habitación y se va.	
2	Madre y niño	3 minutos	La madre está sentada mientras el niño está con unos juguetes para ver la exploración	La madre como "base segura"
3	Madre, niño y extraño	3 minutos	La extraña entra, se sienta y habla con la madre	Reacción ante un adulto no familiar
4	Extraña y niño	3 minutos o menos	La madre sale. La extraña responde a las iniciativas del bebé y le consuela si está angustiado	Ansiedad de separación
5	Madre y niño	3 minutos o más	La madre regresa, saluda al niño y si es necesario lo consuela	Reacción ante el encuentro
6	Niño solo	3 minutos o menos	La madre sale de la habitación	Ansiedad de separación
7	Extraña y niño	3 minutos o menos	La extraña entra en la habitación y ofrece consuelo al niño	Capacidad de ser calmado por una extraña
8	Madre y niño	3 minutos	La madre regresa saluda al niño, lo consuela si es necesario y trata de que se vuelva a interesar por los juguetes	Reacción ante el encuentro

5. Patrones o tipos de apego

Ainsworth identificó tres patrones de conducta clasificados según el grado de seguridad que muestra el niño. A estos patrones se ha añadido otro descrito por Main y Solomon (1986).

(a) *TIPO B) Apego seguro*. Estos niños muestran una clara preferencia por la madre y si lloran es al separarse de ella. Cuando la madre regresa dejan de llorar y se acercan a ella, buscando de forma activa proximidad, contacto e interacción. Exploran activamente su entorno antes de separarse de la madre y son capaces de volver a explorar

cuando la madre regresa. Es decir, usan a la madre como una base segura a partir de la cual explorar el mundo.

(b) *(TIPO A) Apego evitativo.* A estos niños no parece preocuparles la separación, no suelen manifestar conductas de búsqueda, de proximidad y contacto con su madre a lo largo de la situación extraña. Muestran una alta conducta exploratoria e infrecuentemente inician interacción con la madre. Cuando ésta abandona la habitación no muestran ninguna reacción, simplemente parecen ignorar el hecho. Cuando la madre regresa, no suelen saludarla y generalmente tienden a ignorar sus intentos de interacción con él, e incluso tienden a evitarlos (por ej. alejándose de ella o desviando la mirada). Son niños que se caracterizan por una exploración independiente de la madre y una evitación activa de la interacción con ella. Se comportan con la persona extraña de forma muy parecida a como lo hacen con la madre. Cuando se les coge en brazos no suelen agarrarse, aunque no se resisten al contacto físico. Exploran el entorno sin interactuar con los adultos. Son, en definitiva, niños inseguros e huidizos.

(c) *(TIPO C) Apego resistente.* Estos niños se muestran muy ansiosos y por lo general son incapaces de iniciar una conducta exploratoria activa. También son incapaces de utilizar a su figura de apego como una base segura a partir de la cual explorar. Los niños buscan la proximidad de la madre antes de la separación pero cuando regresa se muestran enfadados con ella y agresivos. Además, la presencia de la madre y el que ella los coja en brazos no los calma. Suelen estar angustiados por la habitación y ante el adulto extraño. Incluso en presencia de la madre, su conducta exploratoria es limitada. Son niños ambivalentes hacia la madre: deseo de proximidad y contacto, unido a la demostración de su enfado, y resentimiento por haberles dejado.

(d) *(TIPO D) Apego desorganizado/desorientado.* En este grupo se sitúan los niños más inseguros, que presentan una gran confusión y desorganización conductual durante la situación experimental. Se muestran aturdidos en presencia de su figura de apego y presentan conductas de temor hacia ella. Manifiestan un conflicto entre aproximarse a la figura de apego y evitarla. Si la madre se va, cuando regresa muestran conductas contradictorias que indican una desorganización. Por ejemplo, miran a otro lado cuando la madre los coge en brazos o se acercan a ella con aire deprimido.

Estos patrones de comportamiento son bastante constantes, al menos hasta los 6 años, en sujetos que no han sufrido muchos cambios ambientales y de crianza, pero se observa menos estabilidad en los que han padecido cambios importantes en su vida.

Por otro lado, los estudios transculturales indican diferencias importantes en los porcentajes de niños que se sitúan en unas u otras categorías. Comparando diversos países con pautas de crianza diferentes se han encontrado diferencias relevantes que a continuación vemos.

5.1. Patrones de apego y diferencias culturales

Podría resultar muy interesante saber si existen formas diversas de crianza entre los seres humanos y si hay algunas que podamos considerar como más «naturales». En los animales, aunque hay ciertas diferencias individuales, las formas de crianza de los pequeños están muy determinadas de forma hereditaria, instintiva. Pero en los hombres han variado mucho en las distintas culturas y encontramos formas muy distintas. ¿Podemos hablar de que haya unas formas de crianza «naturales», o no tiene sentido plantearse ésto?

En estos últimos años se han realizado muchas investigaciones sobre el apego en los humanos y se ha impuesto la idea de que la relación con los otros constituye una necesidad tan vital como la alimentación. Los niños gravemente privados de afecto presentan un desarrollo muy anómalo. Sobre éste y sobre otros problemas próximos se han realizado estudios referentes a la infancia en otras culturas, pues se piensa que no se puede conocer al ser humano y su desarrollo si nos limitamos a estudiar a los niños de los países occidentales.

Muy interesantes son los estudios sobre los pueblos cazadores-recolectores actuales, pues se supone que la humanidad ha vivido en ese tipo de sociedades durante la casi totalidad de su existencia, ya que los 10.000 años que tienen la agricultura y los asentamientos estables no son nada frente al millón de años que hace que nuestros antepasados más próximos poblaban la tierra, dedicados a la caza y la recolección, trasladándose de un lugar a otro.

Un grupo que ha sido particularmente estudiado es el de los bosquimanos del desierto de Kalahari, en el África austral. En estos pueblos los niños son transportados por la madre continuamente hasta que pueden andar por sí mismos, el período de amamantamiento es largo, de varios años, y el niño está casi permanentemente en contacto físico, tocando piel con piel, con su madre o con un adulto. Las peticiones del niño, expresadas a través de sus lloros, son atendidas casi inmediatamente, al niño no se le deja llorar. La actitud de los adultos en general es muy positiva hacia los niños pequeños, y se les apoya mucho en sus actividades. El desarrollo motor de estos niños (y de otros niños africanos) presenta un adelanto sobre el de los niños occidentales, adelanto que no se manifiesta luego en otros aspectos del desarrollo (Konner, 1972, 1976).

En otros países africanos, ya con otras condiciones de vida, y en otros continentes también se siguen manteniendo formas de crianza en algunos aspectos semejantes. Pero entre nosotros las prácticas de crianza han cambiado mucho, posiblemente porque la vida social también se ha modificado de forma profunda.

Algunos estudios comparativos sobre el cuidado de los niños entre los diferentes mamíferos han mostrado que se pueden establecer dos grupos distintos: los que ocultan a sus crías y los que las transportan con ellos (Blurton-Jones, 1972). Los primeros alimentan a las crías a intervalos largos y tienen una leche rica en proteínas y grasas, mientras que los segundos las alimentan a intervalos más cortos y durante más tiempo, y

producen una leche menos nutritiva. El hombre y los restantes primates pertenecen a esta categoría.

Hay que admitir que existe una relación estrecha entre la vida social y las pautas de crianza. Cada cultura educa a sus hijos de una manera peculiar y parece que hay una conexión muy fuerte entre el carácter de los individuos y la organización social, por un lado, y las formas de crianza, por otro. Sin embargo, es muy difícil predecir en casos individuales cómo va a ser la personalidad de un individuo en relación con las actitudes de la madre y cómo ha sido criado.

En Estados Unidos un 75% de los sujetos de la muestra se podían clasificar en la categoría de apego seguro (tipo B). Sin embargo, en Alemania este porcentaje descendía al 35%. En Alemania se observó más apego evitativo (tipo A) y en Japón más apego resistente (tipo C). Esto se ha explicado diciendo que los alemanes fomentan más la independencia y en Japón los bebés no se suelen separar de sus madres ni interactuar con extraños en sus primeros años. A pesar de todo, el patrón de apego seguro (TIPO B) es el más frecuente en todas las sociedades estudiadas.

Estas diferencias plantean problemas acerca de la universalidad de los tipos de apego y llama poderosamente la atención sobre las variables culturales. Las formas de crianza y las expectativas de cada sociedad respecto a cómo debe ser un adulto bien adaptado influirían mucho sobre el tipo de vínculos que se forman entre la madre (padres) y el niño.

6. Comportamientos maternos y conducta de apego: dimensiones de conducta en la crianza

Pero, ¿qué comportamientos maternos favorecen la aparición de los diversos patrones de apego? Mary Ainsworth (1971) observó la conducta de crianza de 26 madres durante los tres primeros meses de vida del bebé. Encontró que el grado de sensibilidad de la madre permitía predecir el tipo de conducta de apego que mostraban los sujetos en la situación extraña cuando cumplían un año. Los sujetos de apego seguro tenían madres muy sensibles. Más del 80% de los hijos de las madres relativamente insensibles se definieron como de apego evitativo o resistente.

Estas madres también fueron observadas durante la segunda mitad del primer año y su conducta se clasificó en *cuatro dimensiones de crianza*:

(a) *Sensibilidad-insensibilidad*. Son sensibles aquellas madres que están atentas y se adaptan a las necesidades del bebé e insensibles, las que supeditan sus respuestas al bebé a sus propias actividades y estado de ánimo.

(b) *Aceptación/rechazo*. Madres que aceptan de buen grado el cuidado de su hijo y las que consideran al bebé molesto, le regañan y se oponen con frecuencia a sus deseos.

(c) *Cooperación/interferencia*. Las madres cooperadoras respetan la autonomía del bebé e intentan que sus interrupciones le resulten lo menos molestas posible. Las madres que interfieren imponen sus deseos sin importarles su estado de ánimo o la actividad que esté llevando a cabo.

(d) *Accesibilidad/ignorancia*. La madre accesible se caracteriza por estar siempre pendiente del bebé. La ignorancia supone una preferencia en la madre por sus propios pensamientos y actividades.

Se ha podido establecer una relación entre estas cuatro dimensiones y la conducta de apego del niño. En concreto, se ha visto que los sujetos de apego seguro tienen madres que se pueden clasificar por encima de la media en las cuatro dimensiones, o sea que son madres sensibles, aceptantes, cooperadoras y accesibles. Sin embargo, los que muestran un apego evitativo se han criado con madres rechazantes e insensibles. Por último, los de apego resistente tienen también madres rechazantes, pero con tendencia a interferir o ignorar.

En resumen, la sensibilidad materna y la capacidad de respuesta de la madre ante las señales del hijo o hija parecen ser los elementos más importantes en la formación de un apego seguro.

7. Otros factores que inciden en la formación del apego

En un primer momento los estudios que buscaban los factores que inciden en el apego se centraron en el entorno y en la conducta materna. Estos factores ya los hemos analizado. Sin embargo, es difícil separar la conducta materna del entorno social en el que se desarrolla el vínculo. En las familias en las que existe mucha ansiedad e inestabilidad, la maternidad es más insensible y, en consecuencia, aumenta la frecuencia del apego inseguro. Por el contrario, un buen apoyo social, la buena relación entre los padres reducen el estrés y predicen cuidados más efectivos y apegos más seguros.

Por otra parte, existen varios estudios que indican que los bebés prematuros, las complicaciones en el nacimiento y las enfermedades en el período neonatal, e incluso el temperamento del niño, dificultan a los padres la crianza y pueden desencadenar problemas en la relación afectiva.

8. Otras figuras de apego

El bebé forma un fuerte vínculo durante el primer año de vida con una o varias personas, sin embargo no está en contacto con sólo una persona que lo cuida, sino que suele vivir dentro de grupos más amplios, el principal es la familia.

La familia humana tiene aparentemente múltiples formas aunque según algunos autores hay puntos en común entre las distintas culturas.

La familia tal y como la entendemos los occidentales ha ido cambiando a lo largo del tiempo. En otras épocas la familia ha sido extensa, formada por otros parientes además de los padres y los hijos. Sin embargo, actualmente se ha ido produciendo una reducción en el número de miembros, de tal manera que se está escribiendo sobre la desintegración de la familia causada por: forma de producción industrial, grandes ciudades, incorporación de la mujer al trabajo, separación de las funciones de reproducción y sexualidad, la reducción de los peligros de las crías y la abundancia de alimento.

Actualmente, se propone que el papel desempeñado por la madre en el desarrollo de la persona puede ser desempeñado por otros adultos, padre, hermanos, hermanas, abuelos, etc. En concreto, nos vamos a centrar en el papel del padre, aunque no hay que perder de vista, sobre todo en los últimos años, el importante factor de apego centrado en la figura de los abuelos.

Ha habido una serie de cambios sociales que han llevado a que nos centremos más en el papel de los padres. Sin embargo, como señala Burman (1998) el estudio parental no ha implicado que se desarrollen nuevos paradigmas teóricos y metodológicos con los que teorizar acerca de este fenómeno. De manera que los estudios de la Psicología Evolutiva han tendido a investigar el papel del padre como si fuera simplemente igual al papel de la madre, lo que ha supuesto que sus objetivos hayan sido muy pequeños. En concreto indica que:

(a) En las investigaciones se ha considerado el papel del padre como si fuera una simple variedad del papel de la madre en lo que respecta a los tests y los procedimientos utilizados.

(b) Los temas a tratar simplemente se han transferido de las madres a los padres.

(c) Se ha dado un sesgo cultural en la definición de la organización familiar: ha habido una consideración limitada o escasa respecto a cualquier organización familiar diferente de la familia nuclear, aparte de la que está subyaciendo al cambio temporal (separación, divorcio, etc.).

Por otro lado, hay que destacar que en nuestra cultura la relación del padre y la madre con el hijo o hija es distinta y específica. El padre pasa habitualmente menos tiempo al lado de sus hijos, pero no varía sólo la cantidad de tiempo sino también el tipo y la calidad de la interacción que se establece entre ellos.

En general, se puede decir que la madre está mucho más implicada que el padre desde el principio. Parker (1974) señaló que desde muy temprano se produce una división de funciones entre el padre y la madre, de tal forma que ésta se ocupa sobre todo de la alimentación y el cuidado general del bebé, y el padre tiene una mayor participación

en el juego, sin embargo, señala que los padres son tan capaces de ocuparse de la alimentación de sus hijos como las madres.

En cuanto al juego, Brazelto (1979) encontró en su investigación que hay diferentes formas de contacto entre padre-bebé y madre-bebé. Cuando juega con el padre el bebé mantiene los ojos más abiertos y tiene una expresión más alegre ya que los juegos suelen ser más físicos y estimulantes, mientras que el juego de la madre se caracteriza por ser más didáctico y utilizar más los objetos, por lo que el bebé se mantiene más tranquilo. Sin embargo, investigaciones actuales han mostrado que cuando la madre trabaja fuera de casa y por tanto está menos tiempo con el bebé, suele jugar más tiempo con el hijo cuando lo tiene a su lado y sus juegos se parecen a los que realizan los hombres.

Por último, tradicionalmente ha existido una preferencia por bebés del sexo masculino. Hay que tener en cuenta que desde el momento del nacimiento se produce la tipificación sexual. Así, el padre suele interaccionar más con el hijo y la madre con la hija. Parker y Sawin (1976) encontraron que el padre con una hija es frecuente que la mantenga abrazada y pegada al cuerpo y ante un hijo lo mantiene, más frecuentemente, alejado o en el aire. Las madres, por su parte, mantienen un contacto más estrecho con su hijo o hija.

9. La continuidad del apego y el amor adulto

Un interrogante esencial que nos podemos plantear es el referente a la estabilidad del apego. Esos vínculos que se forman en la niñez con la madre y otras figuras de apego ¿se mantienen estables en la edad adulta? ¿Cómo afectan a las relaciones con los otros que se van formando posteriormente? ¿Influyen de alguna manera en la elección amorosa y la relación con la pareja elegida, como sostenían Freud o Bowlby?

Aunque estas cuestiones son esenciales para entender la formación de relaciones sociales, no sabemos mucho sobre ellas. Se puede comprender fácilmente la dificultad para responderlas de manera concluyente a través del trabajo experimental.

Los estudios longitudinales realizados siguiendo durante varios años a niños en sus relaciones con la madre, muestran una notable continuidad individual en el tipo de apego a lo largo del tiempo. Pero se trata de estudios de pocos años que no nos permiten saber lo que pasa al llegar a la edad adulta.

Sabemos que el apego seguro aumenta la exploración, la curiosidad, la solución de problemas, el juego y las relaciones con los otros compañeros, es decir, que permite abrirse más al mundo. La persona con apego seguro tiene más confianza en ella misma, pues se sabe querida y eso le da seguridad, confianza en sí misma y en los otros. Se puede ser mucho más tolerante hacia los demás, comprenderles mejor, incluso en sus acciones hostiles, pues se consideran pasajeras y no alteran la imagen de uno. En cambio, un apego inseguro

hace que cualquier conducta ambivalente o poco clara de los otros con los que uno se siente vinculado afectivamente, se interprete como un rechazo total y lleve a la desesperación o al rechazo. Las personas ambivalentes necesitan continuas muestras de afecto para sentirse seguras porque su modelo mental no incluye una idea interiorizada del otro como alguien permanentemente disponible, al que podremos recurrir cuando lo necesitemos.

Mary Main, Kaplan y Cassidy (1985) han encontrado que hay una impresionante continuidad entre las historias de apego y el cuidado de los hijos. En su estudio, además de establecer el tipo de apego de los niños hacia sus madres, entrevistaba cuidadosamente a éstas para tratar de reconstruir qué tipo de apego habían tenido ellas en su infancia. No sólo les pedía una descripción global de sus relaciones infantiles sino que trataba de descubrir en sus narraciones cómo había transcurrido su infancia y el tipo de relaciones que realmente tenían. Encontraba así que los tipos de apego tendían a reproducirse, pero algunos padres conseguían cambiar el estilo rompiendo la cadena de la continuidad intergeneracional y padres inseguros logran producir hijos con apegos seguros, posiblemente haciéndose conscientes de sus experiencias infantiles insatisfactorias y modificando sus modelos mentales. La toma de conciencia de cómo ha sido la propia vida les permitía modificar relaciones que no se consideraban satisfactorias, estableciendo vínculos mejores.

Algunos investigadores se han planteado aplicar las mismas categorías de tipos de apegos para estudiar a los adultos. Por ejemplo, Hazan y Shaver (1987) presentaron a adultos una serie de frases que describían los tres tipos de apego y les pedían que señalaran cuál de ellas describía mejor sus propios sentimientos (ver el cuadro de abajo). Encontraron que entre los adultos se dan los mismos tipos de apego y en proporciones parecidas.

Tipos de apego adulto y sus frecuencias (Tomado de Delval, 1994: 209)

Pregunta: *“¿De los siguientes enunciados cuál es el que mejor describe sus sentimientos?”*

<i>Evitación</i>	<i>Me siento un poco incómodo estando cerca de otros; encuentro que es difícil confiar en ellos plenamente y también dejarme depender de ellos. Me siento nervioso cuando alguien está muy próximo, y a menudo mi pareja quiere estar más cerca de lo que me resulta confortable.</i>	<i>25%</i>
<i>Seguro</i>	<i>Encuentro relativamente fácil estar próximo a otros y estoy cómodo dependiendo de ellos y cuando ellos dependen de mí. No me suelo preocupar por ser abandonado o porque alguien esté muy próximo a mí.</i>	<i>56%</i>
<i>Ambivalente</i>	<i>Encuentro que los otros se resisten a estar tan cercanos como me gustaría. A menudo me molesta que mi pareja no me quiera realmente o no quiera estar conmigo. Quiero fundirme completamente con otras personas y este deseo ahuyenta a veces a la gente.</i>	<i>19%</i>

Aunque no tenemos pruebas concluyentes, diversos trabajos parecen indicar que hay una notable continuidad entre las relaciones infantiles y las adultas. No se puede decir que las relaciones infantiles determinen las adultas de una manera absoluta. Una mala

relación puede compensarse con otras relaciones posteriores mejores, la influencia de los compañeros es muy importante, pero probablemente hay una continuidad que se mantiene si no aparecen otros elementos que la rompan. No hay, por tanto, que ser extremadamente pesimista pensando que las más tempranas experiencias van a condicionar de forma permanente la vida futura, porque experiencias posteriores pueden modificarlas de una manera positiva. Pero tampoco puede minusvalorarse la importancia que tienen los primeros contactos sociales en la vida posterior.

10. Críticas a la teoría del apego

Algunas críticas a reseñar a la teoría del apego tienen que ver con la idea de que los bebés no necesariamente hacen un único vínculo (*monotropismo*), así como la idea sobre la importancia que tienen en este proceso de apego la sensibilidad y capacidad de respuesta de la madre. Veamos estas críticas:

- a. Una de las primeras críticas se dirigió a la afirmación de Bowlby acerca de que los bebés son innatamente monotrópicos, es decir que están predispuestos a formar una relación con una persona sobre todas las demás y esa persona será la que pase la mayor parte del tiempo cuidándolos, normalmente su madre. Sin embargo, en la investigación realizada en Escocia por Rudolf Schaffer y Peggy Emerson se muestra que los bebés no se ven obligados a mantener una relación con una sola persona cuando existen otras posibilidades. Los bebés no son monotrópicos.
- b. En el estudio anterior demostraron también que la formación de vínculos no dependía simplemente del desarrollo de unas pocas pautas fijas de acción innatas. Señalaron que entre los factores más importantes que determinan a quién se apegaría el bebé, se encuentra las diferentes sensibilidades y capacidades de respuesta del adulto con respecto a las necesidades de éste. Podría preferirse a un padre que jugaba regularmente con su hijo frente a una madre que sólo dedicaba su tiempo a la alimentación y atención de las necesidades físicas de su bebé. De esta forma se reconoció la importancia de las respuestas del adulto al niño junto con las pautas de conducta con las que nace el bebé.

11. Desarrollo emocional: la expresión y el reconocimiento de las emociones

Los estudios de la emoción tienen sus orígenes en tres líneas teóricas surgidas a finales del siglo XIX:

- a) William James, para quien la emoción es la percepción de los cambios corporales que se producen cuando nos enfrentamos a un suceso. James decía: “No lloramos porque estamos tristes, estamos tristes porque lloramos”.
- b) Sigmund Freud, no expone una teoría de las emociones como tal pero consideró que la mente se defiende de las emociones displacenteras y para ello utiliza mecanismos de defensa como la represión o la negación, por mencionar algunos.
- c) Charles Darwin, se centra en las expresiones faciales y postuló la base innata y universal de éstas, así como del reconocimiento de las expresiones faciales de los otros. Su posición es evolucionista e indicó que los cambios en las expresiones emocionales surgen como respuestas adaptativas a los cambios ambientales.

Con respecto al último autor, Darwin escribió en 1872 *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, donde planteó la base innata y universal de éstas. Resaltó la similitud de la expresión emocional de los sujetos de diferentes culturas e hizo hincapié en la relación innata entre los estados emocionales y determinadas expresiones faciales. Esto permite a su vez, que las personas sean capaces de reconocer los estados emocionales expresados por los demás.

La universalidad de las expresiones emocionales básicas ha sido comprobada por los trabajos realizados en diversas culturas y en personas ciegas de nacimiento. Uno de los trabajos que mayor repercusión ha tenido ha sido el realizado por Ekman y Friesen (1971) en Nueva Guinea con niños, niñas y adultos de la tribu *fore* que no habían tenido contacto con la población occidental. Los sujetos de la investigación escucharon historias cortas que se centraban en sucesos que tenían una carga emocional determinada. Con posterioridad debían seleccionar, entre un conjunto de fotografías, aquella que se correspondiera con la emoción que reflejaba la historia. Las fotografías utilizadas en el estudio mostraban el rostro de sujetos occidentales manifestando varias expresiones emocionales: alegría, tristeza, enfado, asco, sorpresa y miedo. Encontraron que la mayoría de los sujetos seleccionaron la fotografía correcta cuando la historia se correspondía con las expresiones de alegría, enfado, asco y tristeza. Hubo, sin embargo, una mayor confusión en la discriminación de las expresiones de miedo y sorpresa. En un estudio posterior de Ekman (1973), en el que grupos de sujetos occidentales tenían que identificar las expresiones emocionales de personas de la tribu *fore*, se encontró que al igual que había sucedido en el estudio realizado en Nueva Guinea, los norteamericanos eran capaces de interpretar de forma correcta las expresiones emocionales de los *fore* y aparecía la misma dificultad de discriminación entre la sorpresa y el miedo. Estos resultados apoyan la universalidad de algunas de las expresiones emocionales y son confirmados por los estudios realizados con sujetos invidentes, lo que indica que el aprendizaje visual no es una condición necesaria para el desarrollo de la expresión emocional.

11.1. Desarrollo de la expresión de las emociones

Las emociones constituyen uno de los elementos centrales de todas las actividades humanas y, desde luego, son esenciales de cara a la comprensión del funcionamiento de la personalidad. El estudio del desarrollo emocional incluye la evolución de las expresiones emocionales, la comprensión y el control de las propias emociones, así como la comprensión y respuesta a las emociones de los demás.

¿Cómo van surgiendo las expresiones faciales y el reconocimiento de las expresiones faciales de los demás a lo largo del primer año de vida?

En principio, hay que tener en cuenta que los bebés, desde el momento del nacimiento, pueden ejecutar todos los movimientos de los músculos faciales necesarios para producir la totalidad de las expresiones emocionales. No obstante, las expresiones faciales van apareciendo progresivamente en distintos momentos del desarrollo.

Algunos estudios realizados con recién nacidos demuestran que se pueden observar expresiones faciales selectivas ya en momentos muy tempranos de la vida. Desde el nacimiento los bebés demuestran interés mirando fijamente y el estímulo que provoca más esta reacción es el rostro humano. La expresión de desagrado se detecta también muy pronto⁴⁰.

La sonrisa, como respuesta a la voz humana o a una cara en movimiento, no aparece hasta las tres o cuatro semanas de edad. La tristeza y el enfado se manifiestan en expresiones faciales, aproximadamente, a partir de los tres o cuatro meses. Las expresiones que indican miedo aparecen aproximadamente a los siete meses mientras que las reacciones más complejas como la timidez o la vergüenza aparecen hacia el final del primer año.

Como puede observarse en esta breve descripción evolutiva, el repertorio básico de expresiones emocionales de las personas va enriqueciéndose progresivamente a lo largo del primer año de desarrollo. Estas emociones al principio son fundamentalmente innatas y, por lo tanto, pueden localizarse en todas las culturas, aunque evidentemente los factores que las desencadenan serán distintos en cada contexto cultural.

Hablemos del *desarrollo de las expresiones emocionales*. Como hemos dicho, desde que los bebés son muy pequeños, experimentan y expresan emociones de distinta índole. Un bebé de pocos meses sonríe a placer cuando es acariciado en brazos de su padre o su madre y, al poco rato, puede mostrar su enfado cuando se le acuesta y deja solo en su cuna para que duerma una siesta. En realidad, desde el mismo momento del nacimiento es posible observar en los bebés claras reacciones de agrado y desagrado ante distintas situaciones (agrado al ser alimentado o acariciado; malestar cuando tiene hambre o sueño) con un importante valor comunicativo.

40. La expresión de desagrado puede apreciarse cuando se le da al niño líquidos con sabor ligeramente amargo o muy amargo, mientras que cuando toma líquidos dulces la expresión facial es muy distinta.

Además, parece ser que a partir de los dos meses y medio los bebés reaccionan de forma diferente y adecuada a las emociones manifestadas por las madres. La investigación de Haviland y Lelwica (1987), realizada con bebés de diez semanas de vida y sus madres, pone de manifiesto esta capacidad. En este estudio se solicitaba a las madres que adoptaran una expresión facial y un tono de voz que se correspondiera con tres emociones: alegría, tristeza y enfado; los autores filmaron y analizaron las reacciones de los bebés a estas expresiones emocionales. La respuesta de los bebés era acorde con la emoción manifestada por las madres, de modo que cuando la expresión era de alegría los bebés se mostraban contentos, cuando era de enfado o bien se enfadaban o permanecían quietos y cuando la expresión era de tristeza succionaban o movían los labios.

Otra investigación (Caron, Caron y Myers, 1982) ha mostrado cómo los bebés de siete meses enfrentados a una expresión reflejada en distintos modelos van perdiendo progresivamente el interés por los estímulos, aumentando, sin embargo, la fijación visual cuando cambia no sólo el modelo sino también la emoción expresada. Por ejemplo, cuando han estado expuestos a la expresión de alegría en distintas caras y, a continuación, son expuestos a la expresión de miedo.

En general, podemos decir que los bebés reconocen bastante bien las expresiones de las personas que los rodean y, según van desarrollándose, son capaces de responder cada vez de forma más adecuada a éstas.

Pero estas reacciones globales dejan paso desde muy pronto a emociones específicas que van apareciendo progresivamente (primero la alegría y el malestar, más tarde la cólera y la sorpresa, y finalmente el miedo y la tristeza), en la mayoría de los casos, a lo largo de la primera mitad del primer año de vida. Así, la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en todos los niños y niñas durante la primera infancia.

Hacia finales del primer año hay un cambio importante en el niño ya que va a ser capaz de utilizar la información que le proporciona la expresión emocional de otras personas para regular su propia conducta. Es lo que se denomina *proceso de referencia social*.

Al final de la primera infancia (entre el segundo y el tercer año de vida) tiene lugar un logro importante en relación con el desarrollo emocional. Además de las emociones básicas que estaban presentes durante el primer año, niños y niñas van a ser capaces de experimentar un conjunto de emociones más complejas de las que algunos autores han destacado lo que tienen de descubrimiento de uno mismo (hablando entonces de emociones autoconscientes), y otros han destacado lo que tienen de manifestación de la relación con los demás (hablando entonces de emociones socio-morales). Las más importantes de estas emociones son la vergüenza, el orgullo y la culpa. Como se muestra en el Cuadro que sigue, el análisis detallado de las características de estas emociones pone de manifiesto que su aparición tiene mucho que ver tanto con el desarrollo del yo y la

autoconciencia, como con la relación con otros y la adaptación a las normas. Para que un niño o una niña pueda sentir vergüenza u orgullo es necesario un proceso que implica, al menos, tres aspectos: el conocimiento de las normas y valores sociales, la evaluación de la propia conducta en relación con estas normas y valores, y la atribución de responsabilidad a sí mismo ante el éxito o el fracaso por ajustarse o no a dichas normas y valores. El sentimiento de culpa, por su parte, tiene mucho que ver con el desarrollo socio-moral y guarda una estrecha relación con la aparición de las conductas prosociales (Saarni, Mumme y Campos, 1998). Veamos de los autores el cuadro que viene a continuación:

Adaptado de Saarni, Mumme y Campos (1998)

Emoción	Objetivo	Percepción en relación consigo mismo	Percepción en relación con los demás	Tendencia de acción	Función adaptativa	Manifestaciones fisiológicas
Vergüenza	Mantener el afecto de los otros, preservar la autoestima.	No soy digno (la autoestima se debilita)	Los demás perciben lo poco que valgo	Retraimiento, evitación de los demás	Comportarse adecuadamente; sumisión a los otros y las reglas sociales	Ritmo cardíaco se lentifica; rubor, voz baja
Orgullo	Mantener la aceptación de uno mismo y de los demás.	Soy competente (la autoestima se fortalece)	Los demás perciben lo mucho que valgo	Conductas de exhibición de los propios logros	Comportarse adecuadamente; capacidad para adaptarse a las reglas	El ritmo cardíaco se acelera; cierta tensión; se eleva el tono de voz
Culpa	Ajustarse a los propios valores y normas interiorizadas	He hecho algo contrario a mis normas	Alguien ha sufrido por mi conducta	Acercamiento a los otros para reparar el daño; autocastigo	Comportarse prosocialmente; tener buenas intenciones	Ritmo cardíaco acelerado y respiración irregular; tensión

El mayor dominio del lenguaje que tiene lugar hacia los 3-4 años va a tener una importante influencia sobre el desarrollo emocional. El lenguaje constituye un instrumento preciso para expresar y comunicar los propios estados emocionales: «*estoy triste*», «*tengo miedo*»; asimismo, etiquetar los distintos sentimientos y estados emocionales ayuda a transformar las emociones globales en emociones específicas. En conjunto, conforme el desarrollo avanza a lo largo de los primeros años que ahora analizamos, las distintas emociones se hacen cada vez más diferentes entre sí, cambian las situaciones que provocan ciertas emociones, hay una mayor discriminación a la hora de relacionar las distintas situaciones con determinadas emociones, y éstas se expresan con mayor intensidad y rapidez. Así, aunque la cólera y el enfado estaban presentes desde el primer año de vida (por ejemplo, cuando se le quitaba al bebé un objeto que le atraía o se le impedían ciertos movimientos), entre los 2 y los 6 años las situaciones que suelen provocar este tipo de emociones tienen que ver principalmente con los conflictos que se mantienen con los iguales, sucesos muy frecuentes durante estos años en la

escuela infantil, y donde se observan reacciones emocionales de gran intensidad. Otra emoción que adquiere gran protagonismo en estas edades es el miedo: son muchos los niños y niñas de estas edades que sienten miedo a la oscuridad o a monstruos imaginarios, que a menudo toman forma casi real en las frecuentes pesadillas. No obstante, los cambios más importantes a partir de los 3-4 años en el desarrollo emocional no tienen que ver sólo con las manifestaciones externas, sino también con la comprensión y el control de los estados emocionales, aspectos que analizamos a continuación.

11.2. La comprensión y el control de las propias emociones en niños preescolares

La expresión y la comprensión de las emociones tienen ritmos evolutivos diferentes. Que un bebé experimente y exprese una amplia variedad de emociones no implica necesariamente que comprenda su significado. Así, aunque emociones básicas como alegría o enfado se experimentan y expresan desde los primeros meses de vida, no es hasta varios años después cuando niños y niñas empiezan a comprender estas emociones en términos de los estados mentales que conllevan. Desde los 3-4 años, niños y niñas conocen que ciertas situaciones provocan determinados estados emocionales; la regularidad de muchas experiencias cotidianas permite que se elabore una especie de guiones que ayudan a los niños a comprender los estados emocionales (recibir un regalo: alegría; ser castigado: tristeza). No obstante, para niños y niñas de 3-4 años la utilidad de estos guiones que relacionan situaciones concretas con emociones específicas es relativa, ya que el estado emocional que provoca un determinado acontecimiento implica un proceso evaluativo personal en general no accesible todavía a estas edades; en esa valoración se hace un balance entre los deseos y el resultado conseguido, de manera, por ejemplo, que aunque el guión genérico sea castigo-tristeza, el impacto emocional de un castigo concreto para una niña depende en gran medida de si el castigo consiste en retirar un privilegio que deseaba ardientemente, o en prescindir de algo que le resulta bastante indiferente.

Es a partir de los 4-5 años cuando ese proceso de valoración suele aparecer, permitiendo que las emociones comiencen a contextualizarse, posibilitando a niños y niñas comprender y explicar los estados emocionales en términos del ajuste que se da en cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue, entre la importancia de la meta y el resultado finalmente alcanzado.

Un ámbito que ha permitido explorar la evolución de la comprensión y el control emocional es el relativo a la capacidad que desarrollan niños y niñas para ocultar sus emociones, aprendiendo a diferenciar entre el estado emocional interno y la expresión conductual externa. Como es bien conocido, entre las normas sociales figuran ciertas reglas relativas a la expresión emocional; así, hay que mostrarse agradecido cuando se recibe un regalo, guste o no; no hay que reírse cuando alguien tropieza y se cae, aunque

la escena nos resulte simpática. Como señala Harris (1989), los niños parecen pasar por dos etapas distintas en la adopción y comprensión de las normas de expresión. En un primer momento, desde los 3-4 años, niños y niñas empiezan a poder ocultar sus emociones en determinadas situaciones (por ejemplo, al recibir un regalo que no les agrada pueden ocultar su decepción e incluso emitir una sonrisa de compromiso), pero no son del todo eficaces porque están actuando más conforme a lo que les han enseñado sus padres, que de acuerdo con una estrategia de disimulo bien comprendida. Es en un segundo momento, a partir de los 5-6 años, cuando niños y niñas parecen comprender realmente la diferencia entre una emoción real y una emoción expresada; a esta edad son ya conscientes de que los demás pueden conocer los propios estados emocionales, empezando entonces a ocultar deliberadamente muchos sentimientos con objeto de confundir a los demás y no sólo para ajustarse a las normas sociales.

11.3. El desarrollo emocional en el contexto familiar

El mundo social en el que las personas empiezan a desarrollar la comprensión de las emociones de los otros es la familia. Judith Dunn y cols. (trabajos realizados en la década de los 80) centraron sus trabajos en el seno de la familia. Estos trabajos fueron realizados mediante observaciones a familias con dos hijos en los que los investigadores observaban fundamentalmente las interacciones de los niños y niñas con sus hermanos y su madre y las reacciones ante la interacción entre la madre y el hermano. Informaron que en un estudio realizado sobre cuarenta familias, los primogénitos, algunos de los cuales tenían menos de tres años, hacían habitualmente comentarios sobre los sentimientos y las intenciones de sus hermanos pequeños. Incluso algunos de los hermanos pequeños, con tan sólo 14 o 15 meses de edad, ya empezaban a comprender cómo consolar y cómo provocar a sus hermanos mayores, afianzándose durante el segundo año conductas dirigidas a consolar a los demás y a molestar tanto a hermanos como a madres.

Las investigaciones reflejan una clara evolución en las reacciones infantiles dirigidas a consolar. Entre los 10 y 12 meses los niños observan o muestran algún indicio de pena, pero nunca intentan consolar a la persona afligida. Pero a los 18 meses, aproximadamente, es cuando los niños intervienen de forma más activa intentando consolar mediante la entrega de objetos, expresando con palabras su compasión, buscando la ayuda de otra persona, etc. Y durante el segundo año de vida aumentan las conductas en las que hay intentos de consuelo como tocar o acariciar.

Al igual que para consolar los niños entregan objetos a la persona que está afligida o triste, cuando quieren hacer enfadar a otro, con frecuencia el hermano varón, tienden a quitarle un objeto importante para él o destruir una de sus cosas favoritas. Estos recursos se despliegan fundamentalmente alrededor de los 18 meses, mientras que ya a los 24 meses utilizan estrategias más complicadas en las que demuestran un conocimiento bastante claro de lo que le molesta o disgusta a los demás.

En todos los casos queda claro que niños a los dos años son capaces de:

- a) reconocer las expresiones emocionales de su madre y hermanos;
- b) responder intentando reducir o aumentar el estado emocional del hermano, y
- c) modificar su respuesta de acuerdo con las circunstancias.

Dunn y sus colegas registraron las conversaciones sobre sentimientos entre los niños y niñas, sus hermanos y las madres cuando tenían entre dos y tres años de edad. Comprobaron que la mitad de las conversaciones sobre las emociones se centraron en las causas de los sentimientos, pero cuando hablan sobre sus sentimientos no se limitan a identificar las causas de los mismos, sino que también son capaces de utilizarlos para una gran cantidad de funciones sociales. Por ejemplo, hacia los dos años de edad los niños engañan a su madre acerca de sus sentimientos con el fin de obtener lo que quieren.

El interés de los niños acerca de los sentimientos de los otros va cambiando progresivamente entre los dos y los tres años. El interés de los más pequeños está centrado en las acciones, constatándose un incremento progresivo, en función de la edad, del interés por los estados internos de los demás y por la aplicación de las reglas.

Además, encontraron grandes diferencias entre las madres en cuanto a la frecuencia de los comentarios que realizan a sus hijos e hijas sobre los estados emocionales. En uno de los trabajos realizados por Dunn registraron conversaciones en las que una madre hacía referencia a estados emocionales unas diez veces en una hora, mientras que en otras familias estas referencias eran muy escasas. Los sujetos de 18 meses que habían estado expuestos habitualmente a conversaciones en las que se consideraban los sentimientos, cuando cumplían dos años eran más propensos a hablar de sus propios sentimientos y de los demás, que aquellos que no habían tenido esta experiencia. Este trabajo también mostró las diferencias que había entre el tipo de conversaciones que las madres mantenían con los niños y las niñas. A las niñas de 18 meses les hablaban más sobre sentimientos que a los niños de la misma edad, hablando aquéllas, a su vez, más sobre estados emocionales que los niños a los 24 meses.

Por último, la forma de conceptualizar las emociones se ha enriquecido cuando se han comenzado a tener en cuenta otros elementos que antes eran ignorados: el primero, el papel de la comprensión de la mente del otro en la comprensión de sus emociones y, el segundo, el conocimiento de que la comprensión de las emociones no se produce independientemente de los entornos sociales y culturales en los que ésta se desarrolla.

12. La familia como principal contexto de socialización

El desarrollo de la personalidad y de las emociones entre los 2 y los 6 años está íntimamente relacionado con los procesos educativos y de socialización. Así, la mayor o

menor autoestima de un niño depende fundamentalmente de cómo el niño se sienta valorado por las personas más significativas para él; la intensidad de determinadas emociones y el aprendizaje de su regulación van a depender de procesos de socialización y de intercambios afectivos que tienen lugar en el interior de la familia. Durante los primeros años de la infancia, el contexto más habitual en el que niñas y niños crecen y se desarrollan es, sin lugar a dudas, la familia, por lo que es necesario referirse a ella y a su diversidad a la hora de tratar de entender tanto el desarrollo normativo de la personalidad, cuanto sus aspectos diferenciales.

Desde hace mucho tiempo existe entre los investigadores un amplio consenso en analizar la familia como totalidad, superando el antiguo énfasis exclusivo en las relaciones madre-hijo; en analizar las influencias en la familia no como un proceso unidireccional del adulto hacia el niño, sino como un conjunto de influencias bi y multidireccionales; en analizar las relaciones padres-hijos en el contexto de otras relaciones que ocurren dentro y fuera de la familia (la relación de un padre con su hija depende en parte de cómo vayan las cosas en la pareja padre-madre, así como en las relaciones niña-compañeros de clase). Por todo ello, para estudiar las influencias de la familia sobre el desarrollo es inadecuado limitarse al análisis de las relaciones diádicas que se producen en su seno; el análisis debe partir de una concepción sistémica y ecológica en la que se entiende a la familia como un sistema de relaciones interpersonales recíprocas; un sistema que, además, no está aislado del entorno que le rodea, sino que mantiene relaciones con otros contextos importantes para el desarrollo de sus miembros (el trabajo de los padres, las experiencias escolares de los hijos), al tiempo que unos y otros se encuentran enmarcados dentro de contextos de influencia superiores (como el contexto cultural), sometidos a cambios sociales e históricos (Rodrigo y Palacios, 1998).

12.1. Los estilos educativos familiares

Los abundantes y continuos intentos por explicar cómo influyen los procesos de socialización familiar en el desarrollo de niños y niñas han dado lugar durante cuatro décadas a una vasta producción de literatura acerca de los distintos estilos con los que padres y madres abordan las tareas de crianza y educación de sus hijos e hijas. A pesar de proceder en muchos casos de perspectivas distintas, Maccoby y Martin (1983) encontraron que en la mayoría de estos estudios se observa una importante coincidencia al resaltar dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres (Palacios, Marchesi y Coll, 1999: 272-276).

- a) *Afecto y comunicación*. Es posible diferenciar entre unos padres y otros en función del tono emocional que preside las relaciones padres-hijos, de la mayor o menor sintonía que se da entre ellos y del nivel de intercambios y comunicación existentes en su relación. Así, hay padres y madres que mantienen unas relaciones cálidas

y estrechas con sus hijos e hijas, en las que muestran una gran sensibilidad ante las necesidades de los niños, que además les alientan a expresar y verbalizar. En el otro extremo se situarían relaciones en las que la falta de expresiones de afecto, la frialdad, la hostilidad (hasta llegar al rechazo) y la falta de intercambios comunicativos serían las características dominantes;

- b) *Control y exigencias*. La otra dimensión que se pone en juego en las relaciones padres-hijos tiene que ver fundamentalmente con las exigencias y la disciplina; por una parte, si los padres son más o menos exigentes a la hora de plantear situaciones que supongan un reto para los niños y les requieran ciertas dosis de esfuerzo; por otra, si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta del niño, si establecen o no normas, si exigen su cumplimiento de forma firme y coherente.

Evidentemente, ambas dimensiones deben entenderse, como señalan Cebailas y Rodrigo (1998), en el marco de unas diferencias tanto cuantitativas como cualitativas que se presentan en la forma de un *continuum* entre ambos polos.

Es en esta perspectiva en la que debe entenderse la *tipología de estilos educativos familiares* a la que da lugar la combinación de estas dos dimensiones, tipología bastante similar a la descrita inicialmente por Baumrind (1971):

- a) *Estilo democrático*. Se caracteriza por niveles altos tanto de afecto y comunicación, como de control y exigencias. Se trata de padres y madres que mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos, pero que al mismo tiempo son firmes y exigentes con ellos. Con una actitud dialogante y sensible a las posibilidades de cada niño, estos padres suelen establecer normas que mantienen de forma coherente, aunque no rígida; a la hora de ejercer el control, prefieren las técnicas inductivas, basadas en el razonamiento y la explicación. Asimismo, estos padres animan a que niños y niñas se superen continuamente, estimulándoles a afrontar situaciones que les exigen un cierto nivel de esfuerzo, pero que están dentro del ámbito de lo que les es posible;
- b) *Estilo autoritario*. Se caracteriza por valores altos en control y exigencias, pero bajos en afecto y comunicación. Son padres que no suelen expresar abiertamente su afecto a los hijos y que tienen poco en cuenta sus intereses o necesidades. Su excesivo control puede manifestarse en ocasiones como una afirmación de poder, pues las normas suelen ser impuestas sin que medie ninguna explicación. Son padres exigentes y propensos a utilizar prácticas coercitivas (basadas en el castigo o la amenaza) para eliminar las conductas que no toleran en sus hijos;
- c) *Estilo permisivo*. Se caracteriza por altos niveles de afecto y comunicación unidos a la ausencia de control y exigencias de madurez. En este caso, son los intereses y deseos del niño los que parecen dirigir las interacciones adulto-niño, pues los padres son poco propensos a establecer normas, plantear exigencias o ejercer control sobre la

conducta de los niños; tratan más bien de adaptarse a sus necesidades, interviniendo lo menos posible con actuaciones que supongan exigencias y petición de esfuerzos;

- d) *Estilo indiferente o negligente*. Se caracteriza por los niveles más bajos en ambas dimensiones, dando lugar a padres con una escasa implicación en las tareas de crianza y educación. Sus relaciones con los hijos se caracterizan por la frialdad y el distanciamiento, muestran una escasa sensibilidad a las necesidades de los niños, no atendiendo en ocasiones ni siquiera las cuestiones básicas. Generalmente, estos padres presentan una ausencia de normas y exigencias, pero en ocasiones ejercen un control excesivo, no justificado e incoherente.

Además de establecer la tipología descrita, los estudios sobre estilos educativos han descrito las consecuencias que tiene para niños y niñas crecer en familias caracterizadas por uno u otro estilo. De forma sintética podemos decir que los *hijos de padres democráticos* son los que presentan las características que nuestra cultura actual considera más deseables: suelen tener una alta autoestima, afrontan nuevas situaciones con confianza y son persistentes en las tareas que emprenden. Asimismo, suelen destacar por su competencia social, su autocontrol y la interiorización de valores sociales y morales. Los *hijos de padres autoritarios* suelen tener una baja autoestima y escaso autocontrol, aunque se muestran obedientes y sumisos cuando el control es externo; son poco hábiles en las relaciones sociales y pueden presentar conductas agresivas en ausencia de control externo. Los *hijos de padres permisivos* se muestran, a primera vista, como los más alegres y vitales; sin embargo, son también inmaduros, incapaces de controlar sus impulsos y poco persistentes en las tareas. Por último, los *hijos de padres negligentes* tienen problemas de identidad y baja autoestima; no suelen acatar las normas y son poco sensibles a las necesidades de los demás; en general, son niños y niñas especialmente vulnerables y propensos a experimentar conflictos personales y sociales.

Este es el cuadro de influencias habitualmente descrito en la literatura de investigación en las últimas décadas. No obstante, este modelo de socialización peca de ser demasiado rígido y simplista. Por un lado, porque describe las influencias familiares como un proceso simple y unidireccional, en el que son únicamente las prácticas de los padres las que producen directa e irreversiblemente una serie de características en sus hijos.

Como se ha señalado antes, la concepción actual de la familia insiste en el papel activo que desempeña el propio niño; en el terreno de los estilos educativos, esto se traduce en que las mismas prácticas educativas pueden producir distintos efectos en niños de características distintas, al tiempo que la individualidad psicológica de cada niño influye con toda probabilidad en las prácticas educativas que sus padres ponen en marcha. Así, por ejemplo, el control y las exigencias que funcionan muy bien con cierto tipo de niños y niñas, tal vez no sean lo más adecuado en el caso de otros (por ejemplo, niños tímidos con mucha tendencia a la inseguridad); habrá también situaciones que se prestarán a un estilo más razonador, parsimonioso e inductivo, y otras que

reclamarán una actuación más imperiosa y expeditiva. Además, la realidad familiar y las influencias que se dan en su seno son bastante más complejas de lo que durante mucho tiempo hemos supuesto; la influencia familiar sobre el desarrollo es multicausal y para comprenderla en toda su amplitud es necesario atender no sólo a las relaciones bidireccionales que se establecen entre padres e hijos, sino también a las que se mantienen entre los distintos hermanos, entre padre y madre, entre la familia y otros sistemas sociales, etc. Todas estas relaciones no son independientes entre sí, sino que son totalmente interdependientes.

Por otro lado, el modelo más clásico de socialización familiar daba por supuesto que los padres actúan siempre de la misma manera, es decir, que una vez que un padre es clasificado como autoritario, por ejemplo, su control impositivo le acompaña a lo largo del tiempo y en cualquier circunstancia. A pesar de que una cierta estabilidad suele acompañar al estilo educativo de cada adulto, sus prácticas pueden cambiar en la medida que también los adultos experimentan procesos de cambio y desarrollo (por ejemplo, no se afronta igual el proceso de convertirse en madre a los 18 que a los 38 años). Y, por otra parte, esas prácticas no tienen por qué suponerse idénticas ni con los distintos hijos ni, como se ha señalado, en diferentes situaciones con el mismo hijo.

En conjunto, estos argumentos nos hacen sostener que las cosas que ocurren dentro de la familia no son ni tan simples ni tan lineales como el modelo tradicional de socialización familiar sostenía. Las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres se encuentran bajo la influencia de muy diversas fuentes de determinación, tanto intra como extrafamiliares, y difícilmente pueden comprenderse sin tener en cuenta, en cada caso, las características específicas de la situación y de los participantes. El estilo democrático, considerado como el estilo educativo más deseable en cualquier caso y situación, contiene indudables ventajas y aspectos positivos, pero puede que no sea igualmente apropiado para niños de características distintas ni para todas las situaciones educativas; en todo caso, no parece que la forma en que en ese estilo se resuelve la combinación exigencias- control/afecto-comunicación sea la única y saludable fórmula de socialización familiar. Cierto que la expresión de afecto y la comunicación son incuestionablemente positivas y psicológicamente saludables; cierto que un determinado nivel de exigencias y de control tienen efectos positivos; pero que estos ingredientes tengan que estar presentes no necesariamente significa que tengan que combinarse siempre de una determinada manera, de acuerdo con la fórmula magistral del estilo democrático.

En síntesis, parece que la tendencia actual va en el sentido de entender los procesos de socialización que se producen dentro del contexto familiar como un proceso de construcción conjunta, como un compromiso entre las características de todos los integrantes del sistema familiar y de las diversas situaciones por las que unos y otros pasan, más que como un simple trasvase del tipo de conducta manifestada por los padres a una serie de características psicológicas inevitables en los hijos.

12.2. Influencias familiares sobre distintos ámbitos del desarrollo personal

Que los procesos de socialización dentro del contexto familiar sean más complejos de lo que encierra la conocida tipología de estilos educativos no debe entenderse como una imposibilidad de analizar estos procesos y sus consecuencias sobre el desarrollo infantil. Prueba de ello es que resulta posible identificar y concretar las influencias familiares que ayudan a configurar algunos aspectos del desarrollo de la personalidad que hemos abordado en las páginas precedentes, tal como mostramos a continuación.

Como ya pusimos de manifiesto algunas páginas atrás, entre los determinantes de la autoestima figuran, en lugar destacado, las prácticas educativas que los padres llevan a cabo con sus hijos. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que los niños con alta autoestima tienen padres que se ajustan, en gran medida, al patrón que define a los padres democráticos: son padres que muestran explícitamente al niño su afecto y aceptación, que se interesan por sus pequeñas cosas y son sensibles y receptivos a sus necesidades y opiniones. Al mismo tiempo, son padres firmes y exigentes con sus hijos, con los que suelen utilizar estrategias de disciplina no coercitivas.

Por lo que al control y la regulación emocional se refiere, también en este ámbito las prácticas educativas familiares dejan sentir su influencia. Desde muy pronto, padres y madres tratan de promover en sus bebés las emociones positivas, al tiempo que procuran inhibir las negativas (se incita a los bebés a reír haciéndoles cosquillas; se les distrae para que dejen de llorar). Según van creciendo, los niños reciben instrucciones directas en relación a las normas de expresión emocional y, lo que es más importante, los padres ejercen un control externo del estado emocional del niño, control que el niño terminará interiorizando. Los padres sensibles a las necesidades del niño suelen «preparar» a sus hijos de cara a afrontar situaciones de gran intensidad emocional (el internamiento en un hospital; el nacimiento de un hermano; la entrada en la escuela). Cuando los padres son capaces de ofrecer a los niños estrategias que les permitan hacer frente a sus emociones y controlarlas, los niños terminarán siendo competentes para la autorregulación emocional.

Por lo demás, aunque es evidente que las prácticas educativas familiares influyen de forma decisiva en el desarrollo personal de niños y niñas, es evidente que ni tales influencias son simples, ni son las únicas que contribuyen a la construcción del desarrollo infantil. Las bases del desarrollo de la personalidad descansan en gran medida en los procesos de socialización que tienen lugar dentro de la familia, pero su configuración final se va a ver igualmente influida por lo que ocurre en otros contextos e interacciones extra familiares, por ejemplo, en las interacciones con los iguales (Palacios, Marchesi y Coll, 1999: 276-277).

13. Desarrollo socio afectivo entre pares: la amistad (3 a 6 años)

Una de las relaciones más importantes entre iguales es la amistad y en este apartado nos centraremos en la relación entre los vínculos de apego y la amistad.

13.1. El concepto de amistad y características

A pesar de su diversidad, las distintas definiciones de amistad comparten algunos elementos importantes. Todas concuerdan en que hay algo especial respecto de un amigo que no se aplica a los demás compañeros. La amistad es una relación afectiva y es un proceso recíproco y bidireccional. Por tanto, la amistad es un vínculo afectivo de naturaleza social al igual que el apego, pero con características diferentes, a pesar de que puede cumplir funciones similares:

- a. *La amistad es un vínculo voluntario.* Los amigos se eligen pero los padres no. Este aspecto diferencia el apego infantil de la amistad.
- b. *La amistad es un vínculo diádico, simétrico y recíproco.* A diferencia del apego infantil que es un vínculo no diádico. No puede haber amistad sin ser correspondida, no así el apego.
- c. *La amistad es exigente.* Hay que ganársela y conservarla. No es incondicional, por lo que se hace necesario saber adoptar la perspectiva del otro, respetar sus deseos, colaborar con él, etc. Esta característica provoca que sólo pueda ser satisfecha parcialmente por los niños preoperatorios (egocentrismo).
- d. *La amistad, aunque tienda a ser estable, cambia con relativa frecuencia.* Especialmente en la infancia; no así el apego parental.

En resumen, la amistad según López (1993) se definiría como “un vínculo diádico, recíproco y voluntario, que se mantiene en el tiempo, conlleva afecto (interés y sensibilidad por lo que le sucede a otra persona) e interacciones extensas e íntimas que exige reciprocidad”. Por tanto, el vínculo de amistad implica:

- a) Una *unión afectiva* que proporciona sentimientos de placer, apoyo emocional y satisfacción cuando los amigos están juntos, y sentimientos de tristeza, ansiedad y abandono cuando existe separación o ruptura de la relación.
- b) El *conocimiento mutuo* de la personalidad y gustos del amigo, y unas expectativas de reciprocidad respecto a los valores esenciales de la relación, como la lealtad, la confianza y la sinceridad. Los amigos aceptan y se preocupan por el bienestar del otro, pero esperan que estos sentimientos y preocupaciones sean mutuos.
- c) Un tipo de *comunicación intensa*, íntima, sincera y directa, sin convencionalismos sociales.

- d) La realización de múltiples *conductas prosociales hacia los amigos*. Los amigos se cuidan, comparten experiencias y sentimientos, se ayudan, defienden, etc.

13.2. Evolución de la amistad

La amistad evoluciona a lo largo del desarrollo, cambia su significado y los sentimientos hacia los amigos, lo que se piensa, espera y exige de ellos, así como las formas de expresión y las condiciones que la rodean en cada etapa de la vida.

a. *La amistad en la primera infancia* (0 a 2 años)

Durante el primer año de vida, los iguales tienen un papel poco significativo; son los adultos los que cuidan y organizan la relación de los niños con su entorno. Sin embargo, a partir del segundo año de vida, las cosas cambian como consecuencia del desarrollo motor, mental y lingüístico, que posibilita nuevas posibilidades de interacción e intercambio. Los datos señalan que a partir de este momento la relación con los iguales crece, y a esta edad, ya podríamos hablar de amigos, dado que los niños ya eligen para jugar a aquellos compañeros que más les gustan y con los que han mantenido experiencias de interacción y afectos positivos. Sin embargo, los niños de esta edad muestran interacciones sociales pasajeras con otros niños, y no se puede hablar de una amistad como vínculo perdurable y estable.

b. *La amistad en la etapa pre-escolar* (2 a 6 años)

Los pre-escolares tienden a elegir amigos que son similares a ellos en edad, sexo y comportamiento. Desde los 3 años se observa que los niños se entienden mejor con niños desconocidos del mismo sexo.

Los niños pre-escolares poseen una perspectiva egocéntrica en la forma de entender la amistad. Un amigo es sólo un compañero de juego, alguien que vive cerca, que va a la misma escuela o que tiene juguetes atractivos. No hay comprensión de su punto de vista y la amistad depende de factores físicos o geográficos. Todavía no existe una perspectiva de mutualidad y reciprocidad en la relación. La frase típica a esta edad sería: “es mi amigo porque juega conmigo y me deja sus juguetes, y también porque me da caramelos”.

En esta etapa la amistad no posee carácter de continuidad temporal, son relaciones inestables, sobre todo cuando aparecen conflictos interpersonales. Por tanto, los amigos son percibidos como compañeros provisionales de juegos. No obstante, los conflictos entre amigos son menos graves y se resuelven antes que con los extraños, buscando una solución equitativa y evitando que haya ganadores y perdedores, se logra así que la relación se pueda mantener.

También destacamos que las posibilidades de amistad a esta edad están muy condicionadas por las decisiones de los padres, que son quienes controlan las actividades

del niño, eligen los contextos de juego (parque, barrio, casa), deciden la asistencia a una escuela, etc.

En síntesis, a estas edades podemos hablar de una amistad poco exigente, que todavía no constituye un vínculo afectivo sólido.

14. Desarrollo de normas y valores

El desarrollo moral es un concepto complejo que implica elementos cognitivos, afectivos, educativos, sociales y culturales. Esta dimensión ha sido estudiada desde distintos enfoques y perspectivas. Así, el motor del desarrollo moral es el sentimiento de culpa, según el Psicoanálisis; desde la Teoría del Aprendizaje Social, la moral es una consecuencia del aprendizaje por imitación, sobretodo de padres y educadores; desde la Teoría de Piaget, el desarrollo moral surge de la interacción entre los esquemas y las vinculaciones sociales, especialmente con los iguales. Un autor que ha centrado sus estudios en el desarrollo moral del niño es Kohlberg, y en él centraremos nuestra explicación. Componentes de la moralidad: componentes morales y metamorales. Algunos autores han realizado una distinción entre componentes morales y metamorales de la moralidad. Las características morales reflejan inherentemente la moralidad o ética, las características metamorales son necesarias para el funcionamiento moral, pero no son intrínsecamente morales en sí mismas (Muñoz García, 2010: 145-148; Córdoba, Descals y Gil, 2007: 202-206).

14.1. Componentes morales

- a. *Empatía*. Constituye el soporte emocional primario de la moralidad, pues la moralidad se relaciona básicamente con las obligaciones hacia los demás, y los niños deben aprender a atender no sólo sus reacciones emocionales, sino también las de los otros. La empatía es considerada como una respuesta afectiva a los conflictos y problemas del otro, y se vincula con la capacidad para adoptar la perspectiva de los demás. Los educadores contribuyen al desarrollo de la empatía, explicando las consecuencias de las acciones del niño sobre los demás.
- b. *Conciencia*. Combinación de estándares morales internalizados y sus relaciones afectivas del tipo culpabilidad.
- c. *Altruismo*. Es la tendencia a cubrir las necesidades de otra persona a costa de las de uno mismo. Los padres y educadores de niños altruistas modelan conductas altruistas y moralizan acerca de lo correcto y lo incorrecto, y suelen ser cariñosos y comunicativos.
- d. *Razonamiento moral*. Sobre este punto del desarrollo moral, estudiado por Kohlberg, hablaremos a continuación. Ahora reseñamos algunas variables parentales

de estilo disciplinar y comunicativo que influyen en los niños. Los padres con autoridad son los que fomentan características más positivas en los niños. Igualmente contribuyen al desarrollo moral en los niños, los padres con un tipo de comunicación abierta.

14.2. Componentes metamorales

- a. *Orientación Social.* El comportamiento moral se relaciona con el interés por los demás, el deseo de interacción social y el desarrollo de relaciones con los otros, todo lo cual es un signo de salud psicológica. El origen de esta orientación social está en el establecimiento de un vínculo seguro de apego en los primeros años de la vida.
- b. *Autocontrol.* Los niños moralmente maduros, han de tener un cierto control sobre su conducta. Los padres y maestros contribuyen a desarrollar el autocontrol mediante la autorregulación guiada y la retroalimentación o feed-back.
- c. *Sumisión a los estándares externos.* En torno al año y medio, el niño empieza a cumplir las demandas de sus padres (por ej. compartir los juguetes), es el inicio en el desarrollo del cumplimiento de las normas. La flexibilidad del educador, la negociación y el afecto positivo son elementos clave para el desarrollo moral.
- d. *Autoestima.* La autoestima en la infancia se vincula con la salud mental en la adultez. Existen 3 dimensiones centrales para promover la autoestima en los niños: la autoaceptación, el establecimiento de límites claramente definidos en su conducta y la tolerancia de la expresión individual y el respeto personal al punto de vista del niño.

15. Etapas del desarrollo moral (Köhlberg)

Los estudios sobre el desarrollo moral se inician con los trabajos de Piaget, que afirma que los progresos morales en el niño están íntimamente unidos a su desarrollo intelectual y al establecimiento de relaciones menos egocéntricas y más cooperativas con sus compañeros. Sin embargo, el trabajo de Piaget tenía una naturaleza exploratoria y sólo había establecido dos niveles basados en la heteronomía y la autonomía. El psicólogo norteamericano Köhlberg realizó estudios más detallados, siguiendo técnicas parecidas a las empleadas por Piaget. Köhlberg llegó a la conclusión de que el desarrollo moral pasa por tres niveles generales que denominó preconventional, convencional y postconvencional, cada uno de los cuales podía a su vez ser dividido en otros dos, lo cual permitía distinguir seis (6) estadios. A nosotros nos interesa especialmente el nivel o etapa preconventional.

1.- *Etapa preconventional* (de 3 a 10 años). En esta etapa la moral está determinada por las normas externas que dictan los adultos. Cuando una acción puede merecer un castigo, entonces es mala, lo importante es portarse bien y evitar el castigo.

- *Primer estadio.* Durante el primer estadio de esta etapa, el comportamiento del niño se orienta a la *obediencia a las normas*. En este primer estadio el niño presenta limitaciones para considerar dos puntos de vista distintos en un asunto moral, al tener dificultades para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención.
- *Segundo estadio,* el niño va un poco más allá, en lo que se ha denominado *orientación hedonística ingenua*, y decide cumplir las normas, esta vez por los beneficios que se pueden derivar de ello. Aparece la conciencia de que pueden existir diferentes puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades, y ocasionalmente, las de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que si hago algo por otro, el otro lo hará por mí. Es decir, en el primer estadio, el niño se dice a sí mismo: “voy a recoger los juguetes porque si no, mamá se enfadará y me castigará”; mientras que en el siguiente estadio, el razonamiento sería: “si recojo los juguetes, mamá se pondrá contenta y seguro que me dejará quedarme más rato viendo la tele”.

2.- *Etapa convencional* (10 a 13 años o más). También se denomina conformista a esta etapa, el niño acepta las normas sociales porque sirven para mantener el orden, y considera, por ello, que éstas no deben ser violadas pues eso traería consecuencias peores.

3.- *Etapa postconvencional* (adolescencia, adultez temprana o nunca). La moralidad está determinada por principios y valores universales que permiten examinar las reglas y discutir las críticamente.

16. Conductas y relaciones sociales: conductas prosociales y antisociales en la infancia

Las interacciones sociales en la infancia pasan por diferentes niveles de complejidad. El primer nivel es el individual, en el que influyen las capacidades y habilidades de cada niño para interactuar con los demás. Posteriormente está el nivel interaccional, de relaciones diádicas, donde se incluyen los juegos. Este nivel relacional implica un conocimiento mutuo, y tiene lugar entre niños que ya se conocen (amigos y compañeros). El nivel superior de complejidad es el grupal, que lo forman un conjunto de niños que comparten ciertas circunstancias o características. El grupo sigue ciertas normas y defiende a sus miembros, si bien estos grupos en la edad infantil no son estables.

Algunos autores han dividido la evolución de las interacciones sociales en 7 fases:

- a. (de 3 a 6 meses) Existe una proximidad con los objetos, pero sin contacto social.
- b. (de 6 a 9 meses) Primer período de conflicto en relación a los objetos, pero sin tener en cuenta al otro.

- c. (de 9 a 11 meses) Intercambios lúdicos de objetos con los demás bebés.
- d. (de 11 a 12 meses) Segundo período de conflicto: peleas a causa de objetos.
- e. (de 12 a 17 meses) Intercambios voluntarios, empiezan a ofrecerse objetos entre ellos.
- f. 6 y 7- (a partir de los 17 meses) Intercambio de objetos y actividades comunes.

16.1. Conductas prosociales

La conducta prosocial se refiere a las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de gente, sin que el actor anticipe recompensas externas⁴¹. Tales acciones implican a menudo algún costo, autosacrificio o riesgo por parte del actor. Son conductas prosociales la generosidad, el altruismo, la simpatía, la ayuda a los demás (física o psicológica), compartir posesiones, la reducción de injusticias sociales, etc. El estudio de este campo se ha realizado a través de dilemas (por ej. una niña va a una fiesta de cumpleaños y se encuentra a otra que se ha hecho daño y le pide que avise a sus padres; pero si lo hace, llegará tarde a la fiesta y se perderá la mayor parte de ella; ¿qué debe hacer en ese caso la niña?).

Eisenberg y colaboradores, han estudiado, mediante estos dilemas, el razonamiento prosocial en diversas culturas. Describen cinco estadios, de los cuales los dos primeros (de nuestro interés) son:

- a. *Orientación hedonística y pragmática (preescolar y comienzo de la escuela primaria)*. En este nivel, el niño se preocupa más por las consecuencias que la acción tendrá para él mismo que por las necesidades del otro (consideraciones morales). Las razones para ayudar a otro se refieren a beneficios para él mismo, reciprocidad futura o interés por el otro, porque se le necesita o quiere. Ej.: ayudaría a otro si esto le beneficia, pero no le ayudaría, si le acarreará inconvenientes, por ejemplo, pasar hambre.
- b. *Orientación hacia las necesidades de los otros (preescolar y escuela primaria)*. El niño se preocupa por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros, aunque piensa que entran en conflicto con las propias. Ej.: él lo necesita.

41. Creo que hay una *psicología positiva* cuyos descubrimientos son muy importantes. Sé de un colega que está implementando el siguiente método: les pide a escolares que realicen tres buenas acciones un día a la semana, acciones prosociales. Esa es una intervención de la psicología positiva. Esa es una intervención de la psicología positiva, que les obliga a estar con el otro, cuestionarse qué es lo que el otro podría interpretar como una buena acción de su parte, y les lleva a ejercitar su capacidad de manejarse psíquicamente en una versión positiva y proactiva.

Las conductas prosociales tienden a mantenerse porque son reforzadas pero sobre todo por imitación. A finales de la infancia empiezan a surgir formas de juego cooperativo y a ayudarse unos a otros en la resolución de problemas.

16.2. Conductas antisociales

En la edad infantil se dan muchas conductas agresivas o antisociales, cuya meta es obtener un juguete u ocupar un lugar de un columpio, etc. Son tipos de agresividad instrumental y también física, son problemas que se resuelven de forma natural y sin sentimientos de venganza ni resentimiento. La agresión disminuye conforme el niño va creciendo, si bien los patrones generales de agresividad suelen mantenerse estables, a menos que se trabaje este aspecto con ellos. También son en gran medida adquiridos por imitación y por reforzamiento, si bien la agresividad está presente en todas las personas.

También existen diferencias sexuales en la forma de expresar la agresión, las niñas tienden más a formas de agresiones indirectas y verbales, mientras que los niños abogan por una agresión física, directa. Hay en esto influencias culturales y educativas. Algunos autores concluyen que la agresividad tiene una serie de características:

- A partir de los 3 años aumenta la tendencia de los niños a tomar represalias como respuestas a un ataque o a una frustración.
- A partir de los 3 años, los niños suelen agredir después de que tengan lugar conflictos con sus hermanos o con iguales y no tanto con sus padres.
- Después de los 4 años las rabietas sin causa justificada disminuyen.
- Con la edad disminuye la agresividad física y aumenta la verbal.
- Conforme va creciendo el niño, disminuye la frecuencia de las interacciones agresivas.

En la emergencia de la agresividad, hay que tener en cuenta aspectos tales como el ambiente familiar, estilos educativos inconsistentes, modelos violentos en los padres y/o hermanos, modelos televisivos y literarios, videojuegos, ambientes empobrecidos y agresivos, etc.

Referencias bibliográficas del tema

- BRADLEY, B.S. (1992): *Concepciones de la infancia. Introducción crítica a la psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- BOWLBY, J. (1979): *Cuidado maternal y amor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOWLBY, J. (1986): *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

- BURMAN, E. (1998): *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CÓRDOBA, A.I., DESCALS, A. y GIL, M.D. (2006): *Psicología del Desarrollo en Edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CORRAL IÑIGO, A.; GUTIERREZ MARTINEZ, F. y HERRANZ YBARRA, M^a P. (Eds.) (1997): *Psicología Evolutiva. Tomo I*. Madrid: UNED.
- DELVAL, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. 2 Vols. (Vol. I: “Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano”: Vol. II: “El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente”). Madrid: Alianza Universidad.
- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. (2011): *El mono inmaduro: el desarrollo psicológico humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (2007): *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana (Cuba): Editorial “Félix Varela”.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (1987): “El espacio ilusorio de las tecnologías educativas”. *Ponencias y resúmenes de las comunicaciones presentadas en el II Congreso de Tecnología Educativa*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. Sección Científica de Tecnología Educativa, p. 101.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (1988): “El Papel de los Padres en los Primeros Momentos Educativos”. En F. Loscertales (Ed.): *Actas de las I Jornadas Andaluzas de Escuelas de Padres*. Servicio de publicaciones del I.C.E de la Universidad de Sevilla, pp. 93-99.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (1989): “Psicoanálisis y Escuela de Padres: la relación familiar como organizadora del psiquismo”. En M. Velázquez (Comp.): *Actas II Jornadas Andaluzas de Escuelas de Padres*. Edita la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, pp. 93-97.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (1991): “La Naturaleza Afectiva de la Educación: Aspectos psicodinámicos”. *Revista de Educación de la Universidad de Granada 5/91*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 120-131.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- HARLOW, H. F. (1966): “Aprendiendo a amar”. En Delval (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. Vol. I. Madrid: Alianza Universidad, pp. 336-363
- MONREAL GIMENO, C. (Coord.) (1997): *Desarrollo afectivo*. Monografía. Sevilla: UNED.

- MUÑOZ GARCÍA, A. (Coord.) (Coord.) (2010): *Psicología del Desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (Comp.) (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. I. Psicología Evolutiva* (2ª edición). Madrid: Alianza Psicología.
- PAPALIA, D.E., FELDMAN, R.D. y MARTORELL, G. (2012): *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- RODRIGAÑEZ, C. y CACHAFEIRO, A. (1995): *La represión del deseo materno y la génesis de sumisión inconsciente*. Madrid: Nossa y Jara.
- RODRIGUEZ SÁNCHEZ, A. (1996): *La familia en la edad moderna*. Madrid: Arco/ Libros.

capítulo 7

DESARROLLO PSICOSEXUAL Y DE LA PERSONALIDAD

1. Introducción a la identidad sexual y de género

Los hombres y las mujeres difieren en ciertos aspectos (aparición física y forma de vestir, estilos de personalidad, preferencias, ocupaciones, papeles atribuidos a padres y madres, etc.) no sólo en la sociedad occidental sino en la mayoría de las culturas. Muchas de estas diferencias pueden encontrarse en la infancia e incluso cuando bebés. La pregunta sería contestarnos, a lo largo de estas líneas, ¿cuál es la fuente de estas características relacionadas con el género, y cómo surgen?

Hasta los años sesenta, muchos psicólogos creían que una vez que un bebé venía al mundo siendo niño o niña, el desarrollo del papel del género era algo rutinario. Se pensaba que la mayoría de las diferencias sexuales en la conducta tenían sus raíces en factores innatos, jugando el entorno un papel menor. El desarrollo del Movimiento de las Mujeres (*Women's Movement*) en EE.UU. a final de los años sesenta tuvo un efecto importante en el pensamiento científico respecto a esta cuestión. Al igual que se cuestionaron muchas de las barreras culturales y legales que la sociedad imponía a las mujeres, también fueron debatidas muchas ideas científicas, entre otras las referidas a la adquisición de las conductas relacionadas con el papel del género. Se empezó a cuestionar que muchas de las diferencias tradicionales que aparecen en nuestra cultura fueran producto de la biología. Y se propuso que quizá fueran parcial o totalmente *creadas por el entorno social*.

En los primeros apartados del tema mostraremos una visión del desarrollo del papel del género, proveniente de los cambios y actitudes sociales y fruto de los avances habidos en la metodología de investigación evolutiva. Las diferencias biológicas siguen siendo un factor importante, pero hay que considerar, por el importante efecto que tienen, las influencias cognitivas y sociales, y sus interacciones en diferentes momentos del desarrollo. A partir del punto seis del tema hablaremos sobre las aportaciones psicoanalíticas del desarrollo y la identidad psicosexual en el niño/a, y referiremos, desde esta misma perspectiva, algunas explicaciones sobre la organización de la personalidad. Finalmente, en el punto siete revisaremos el desarrollo de la personalidad desde la perspectiva genético dialéctica de Henri Wallon.

2. Teorías sobre el desarrollo de género

Antes de continuar examinando las principales teorías evolutivas, debemos de aclarar algunos conceptos, tal y como los utilizan Vasta, Haith y Miller (1996). Las *etiquetas sexo y género*, se suelen utilizar de forma intercambiable para referirse a la masculinidad o femineidad psicobiológica del individuo. El proceso biológico a través del cual emergen estas diferencias se llama *diferenciación sexual*. Cuando nos referimos a *diferencias sexuales*, sin embargo, decimos simplemente que los hombres y las mujeres difieren en características específicamente propias, pero no suponemos nada sobre los orígenes biológicos o del entorno (familiares, educativos, etc.) en esas diferencias. Sin embargo, los términos “*papel*” o “*rol de género*” (o “*estereotipo del papel del sexo*”), sí hacen referencia a un patrón o conjunto de conductas que se consideran apropiadas para hombres o mujeres *dentro de una cultura específica* y unas pautas educativas concretas. Por último, la “*tipificación sexual*” es el proceso por el que los niños y niñas desarrollan las conductas y actitudes que se consideran apropiadas para su género; se cree que este proceso implica una combinación de mecanismos biológicos, cognitivos y sociales.

A continuación vamos a centrarnos en cómo se ha explicado la naturaleza y causas de estos aspectos del desarrollo desde diferentes teorías.

2.1. Explicaciones etológicas y biológicas

Desde esta perspectiva se considera que los principales responsables de las diferencias sexuales y del desarrollo del *papel del género* son los procesos evolutivos y biológicos. Las diferencias biológicas existentes han llevado a algunos teóricos a sospechar que la mayoría de los aspectos de la conducta propia de un sexo están guiados principalmente por procesos *innatos*. Así, los etólogos y sociobiólogos opinan que las diferencias sexuales en la conducta social, como que las mujeres estén más atentas hacia los niños pequeños y los hombres sean más exploradores y agresivos, deben haber evolucionado así porque son valiosas para la supervivencia de la especie.

Algunas propuestas dentro de estas explicaciones pueden ser consideradas como *modelos biosociales* (Ehrhardt, 1985; Moore, 1985), ya que sugieren que los elementos biológicos (genes y hormonas) ponen el proceso de la diferenciación sexual en movimiento, pero que las condiciones del entorno completan y mantienen ese proceso.

La idea de que la herencia y el medio interactúan en el desarrollo del papel del género no es exclusiva de los modelos biosociales, caracteriza también a la *teoría cognoscitiva-evolutiva* como a la *teoría del aprendizaje social*; las diferencias entre estas teorías radican principalmente en el peso y el énfasis que atribuyen a las influencias biológicas o a las influencias sociales y culturales.

2.1.1. Influencias biológicas en el desarrollo del papel del género

Como otras muchas especies, el ser humano muestra un *dimorfismo sexual*, es decir, el macho y la hembra son biológicamente diferentes para la reproducción. El proceso por medio del cual surgen estas diferencias biológicas se llama *diferenciación sexual*.

En cuanto a las influencias genéticas, ya conocemos que las células del cuerpo humano contienen 46 cromosomas; estos cromosomas están formados por 22 parejas más un par adicional de cromosomas sexuales. En la mujer, los dos cromosomas sexuales son X; en el hombre, un cromosoma es X y el otro Y. En las mujeres, el óvulo contiene 22 cromosomas más un cromosoma X; en los hombres, cada espermatozoide contiene 22 cromosomas, más, o bien, un cromosoma X o un cromosoma Y. En el momento de la concepción, el bebé genéticamente se convierte en varón o hembra y es el padre quien determina el sexo del bebé. Pero el proceso de diferenciación sexual apenas acaba de empezar.

Los cromosomas sexuales no tienen influencia alguna en el cigoto durante unas seis semanas. En este momento, si el embrión es genéticamente macho (XY), el cromosoma Y hace que una parte del mismo se convierta en la estructura de las gónadas masculinas, los testículos. Si el embrión es genéticamente hembra (XX), los cromosomas sexuales no producen cambio alguno en las 6 primeras semanas; a las 10 ó 12 semanas, sin embargo, el cromosoma X hace que una parte del embrión se convierta en las gónadas femeninas, los ovarios. A partir de este momento, la diferenciación sexual será guiada por las hormonas producidas por testículos y ovarios.

El proceso que hemos descrito, en ocasiones no funciona como debería, de manera que el embrión puede tener una disposición inhabitual de cromosomas sexuales. Una de estas alteraciones tiene lugar cuando un óvulo es fertilizado por un espermatozoide que no lleva cromosoma sexual o cuando el espermatozoide proporciona un cromosoma X y el óvulo no tiene cromosoma sexual. En ambos casos, el embrión resultante tiene sólo un cromosoma X y se denomina 45, XO. En la mayoría de los casos se produce un aborto. Pero en unos pocos casos, el feto logra desarrollarse completamente y el bebé resultante muestra una variedad de alteraciones denominadas *síndrome de Turner*: Al nacer, el bebé es aparentemente femenino, pero los ovarios ya han desaparecido y no producen las hormonas necesarias para que el proceso de diferenciación sexual continúe, en consecuencia, las mujeres no desarrollan el pecho o la menstruación a menos que se les aplique una terapia hormonal. Otro problema cromosómico tiene lugar cuando un óvulo que tiene dos cromosomas X es fertilizado por un espermatozoide que transporta un cromosoma Y, en este caso se produce un bebé 47, XXY, con características que se denominan *Síndrome de Klinefelter*: el bebé tiene apariencia masculina, pero es algo afeminado pues su nivel de hormonas masculinas es bajo.

En cuanto a las hormonas, hasta aproximadamente el tercer mes de gestación, los órganos internos del feto pueden llegar a ser tanto masculinos como femeninos. Cuando un

cromosoma Y hace que se desarrollen los testículos en el embrión, estas glándulas segregan hormonas llamadas *andrógenos* que hacen que crezcan los órganos reproductores internos masculinos. Si los andrógenos no están presentes en el tercer mes, los órganos internos, y posteriormente los externos, se desarrollan como femeninos. No se necesita una hormona especial para que esto sea así. Las hormonas producidas principalmente por los ovarios son los *estrógenos* y la *progesterona*, pero no desarrollan su papel principal en la diferenciación sexual hasta la pubertad. Como con los cromosomas, los procesos hormonales a veces fracasan. Dos de tales alteraciones hormonales son la *hiperplasia adrenal congénita*, en la que se produce demasiado andrógeno durante el embarazo, y la *insensibilidad andrógena*, en la que el feto no es capaz de responder a la presencia de la hormona masculinizante.

2.2. Teoría del aprendizaje social

Los teóricos del aprendizaje social consideran que los *roles de género* son principalmente pautas de conducta aprendidas que se adquieren a través de la experiencia. Muchas conductas estereotipadas respecto al sexo son producto de los mismos principios de aprendizaje que gobiernan otras conductas sociales, como los procesos de refuerzo, el aprendizaje por observación y la autorregulación. Según esta teoría los niños pequeños tienen mayor tendencia a comportarse en la forma tradicional masculina porque reciben aprobación social por este tipo de conducta y desaprobación cuando muestran conductas o preferencias tradicionalmente femeninas. También observan e imitan los modelos de su entorno, desde su padre a los compañeros de clase o los personajes de televisión, que exhiben conductas relacionadas con el género. Y aprendiendo a anticiparse a cómo los demás reaccionarán ante sus conductas, interiorizan gradualmente las normas habituales considerando qué conductas son apropiadas y cuáles no lo son, auto-regulando su conducta conforme a ello.

Los teóricos del aprendizaje social no niegan –evidentemente– que hombres y mujeres se diferencien biológicamente, pero consideran que muchas de las diferencias sexuales en la conducta social y las capacidades cognoscitivas no son consecuencia inevitable de su dotación genética. Tampoco niegan que los niños y las niñas desarrollan una comprensión cognitiva de los diferentes papeles de género, pero esta comprensión no es necesariamente la causa de las diferencias sexuales que se observan en la conducta, especialmente durante la primera infancia. Sí lo son los aprendizajes tempranos, la imitación de los roles de género, el refuerzo en la exhibición de los papeles de género propios de niños y niñas, etc. O sea este enfoque subraya el papel del aprendizaje; es un enfoque conductista.

2.3. Modelos cognitivo-evolutivos

La aproximación cognitiva al desarrollo del papel del género se centra en la capacidad del niño o niña para *comprender* los conceptos de varón o hembra e *identificarse* con uno de ellos. Se hace hincapié en el conocimiento creciente del sujeto respecto al género

y los papeles del género y cómo este conocimiento se traduce en las conductas sexualmente tipificadas que observamos generalmente.

Dentro de estos modelos vamos a diferenciar los (a) los *modelos de estadios* y (b) los *modelos de procesamiento de información*.

2.3.1. Modelo de Estadios

El género al que se pertenece constituye uno de los primeros aspectos que integran tanto el autoconcepto como el conocimiento que niñas y niños tienen de sí mismos y de las otras personas. Esta toma de conciencia acerca del género, esta capacidad para diferenciar las categorías varón y hembra se desarrollan precozmente y ya muy al principio de la vida se constatan algunos indicios rudimentarios como:

- Hacia los 2 meses de edad, los bebés pueden *diferenciar las voces masculinas y femeninas*.
- Hacia los 5 meses, algunos bebés pueden *responder de forma diferente ante imágenes de hombres y de mujeres*.
- Hacia los 9 meses, los bebés son capaces de *hacer corresponder las voces femeninas con las caras femeninas*.

Pero sobre todo será luego, a lo largo de la infancia, cuando se den tres hitos importantes en forma de *estadios* en el desarrollo del papel de género:

- a) Hacia el final de la primera infancia, las niñas y los niños empiezan a ser capaces de identificarse como pertenecientes a uno u otro género, al mismo tiempo que también reconocen y etiquetan correctamente el género de las otras personas. Es lo que se conoce como la *identidad de género*. Hacia los 2-2½ años, la mayoría de los niños y niñas ya utilizan adecuadamente la etiqueta verbal que corresponde a su género (niño/niña), aplicándolo correctamente cuando se les preguntan cosas del tipo «¿Tú eres un niño o una niña?», así como al referirse a los demás. Esta primera *identidad de género* se basa en los aspectos más externos y visibles, como el tipo de peinado, la ropa o los adornos.
- b) Tras el proceso de *identificación* que implica la identidad de género, niños y niñas tienen que descubrir la llamada *estabilidad del género*, consistente en comprender que el género es un rasgo que permanece estable a lo largo del tiempo. En torno a los 3-4 años, niños y niñas ya saben que nacieron siendo un niño o una niña y que de mayores se convertirán, respectivamente, en un hombre y una mujer. No obstante, todavía pueden atribuir la pertenencia a uno u otro género a los atributos externos y, en consecuencia, pensar que dicho género puede cambiarse si cambian esos atributos (por ejemplo, un niño podría convertirse en una niña si se deja el pelo largo y se pone un vestido o medias).

c) Finalmente, hacia el inicio de la escuela primaria (6-7 años) aparece la llamada *constancia del género*: niños y niñas toman conciencia de que el género es un rasgo invariable de las personas y que no se modifica por más que se cambien aspectos externos como el tipo de ropa o la longitud del pelo. La adquisición de la constancia del género está relacionada tanto con los avances en el desarrollo cognitivo como con la experiencia social. Algunos niños descubren esa constancia en la misma época que adquieren las nociones de conservación descritas por Piaget como típicas de los 6-7 años. Pero otros niños, más familiarizados desde pequeños con las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, dan muestras de este logro desde los 3-4 años.

Desde este modelo se propone, pues, que el niño y la niña preescolares pasan por tres estadios o períodos cognitivos que se adquieren sucesivamente y por este orden:

Estadios o períodos en la adquisición de la noción de género: 2-6 años

1º Período) la identidad de género (2-2½ años). Capacidad para categorizarse como varón o hembra; esta autoclasificación va seguida del comienzo de:

2º Período) la estabilidad de género (3-4 años). Una conciencia de que los chicos se harán hombres y las niñas, mujeres; y finalmente se desarrolla:

3º Período) la constancia de género: (6-7 años) El reconocimiento de que el sexo de un individuo es permanente y no cambia simplemente debido a cambios de vestido o de conducta

Así pues, tomados en conjunto, estos tres períodos cognitivos representan la comprensión, finalmente, de la constancia del género, es decir, el conocimiento de que nuestro género es una parte fija e integral de nosotros mismos.

Estos estadios se consideran universales para todas las culturas, y se observa que todos los sujetos pasan a través de ellos en un orden invariable. Además, estos cambios cognitivos se considera que son la causa que subyace en los cambios de conducta de los niños y niñas referentes al papel del género.

2.3.2. Modelo del procesamiento de información: modelo de esquema de género y modelo de guión del papel de género

Se han basado principalmente en los conceptos (*Modelos*) de *Esquema de género* y *Guión de género*.

a. *El Modelo de esquema de género* propone que los individuos desarrollan precozmente los esquemas de niño y niña. Estos esquemas provienen principalmente de dos factores: uno es la tendencia innata del sujeto a organizar y clasificar la información del entorno; el otro es el gran énfasis de nuestra cultura en proporcionar indicios de diferenciación de género (como los vestidos, los nombres y las ocupaciones) que hacen fácilmente identificables estos conceptos muy precozmente. El niño adopta entonces uno de los esquemas –niño o niña- y el esquema influye a su vez en él de tres formas:

- 1) hace que el niño preste *mayor atención* a la información relevante respecto a su *propio género*;
 - 2) *influye en la conducta autorregulada* del niño/a (una niña puede decidir jugar con muñecas y un niño al fútbol porque es lo que se espera de ellos);
 - 3) el esquema de género puede *conducir al niño a hacer ciertas inferencias*, como cuando asume que el nuevo delantero del equipo del barrio es un chico. Este modelo predice que la conducta estereotipada según el género aparecerá cuando el niño haya desarrollado un *esquema de género*, lo que parece ocurrir al mismo tiempo que la *estabilidad de género* (aprox. 3-4 años) o incluso que la *identidad de género* (aprox. 2 años). Desde diferentes investigaciones se ha corroborado esta teoría; así, los niños muestran una mayor capacidad para recordar los materiales relevantes sobre su propio género.
- b. *El Modelo de Guión del papel del género* es, en un cierto sentido, lo opuesto al modelo de esquema de género. Sostiene que los niños y niñas *aprenden primero* a comportarse en la forma que se corresponde con los *guiones previsibles* para su género. Una vez que estos *guiones* se han convertido en familiares, los sujetos utilizan sus *experiencias como base* para *construir esquemas cognoscitivos* alrededor de las categorías *masculino y femenino*. Por tanto, se considera que la conducta estereotipada respecto al sexo induce la creación de las estructuras cognoscitivas, antes que al revés.

Exponemos estos dos *Modelos del procesamiento de información*, pues aunque son antagónicos, ambos aportan al esclarecimiento del *esquema de género* en los niños/as. Así, mientras que el primero (*Modelo de esquema de género*) supone que los niños desarrollan estos esquemas de manera innata y muy precozmente, dentro de una sociedad que ya es sexista *per se*, el segundo (*Modelo de guión del papel de género*), apoya la idea de que los niños *aprenden* primero comportamientos de género (*guiones*) y después, en base a estas experiencias, es cuando adquieren sus *esquemas cognitivos* sobre lo masculino y lo femenino.

2.3.4. Conciencia de género y conducta sexualmente tipificada: predicciones desde la perspectiva cognitivo-evolutiva

Como acabamos de decir, desde la *perspectiva cognitivo-evolutiva* se considera la comprensión del papel del género por parte de los niños/as como el proceso fundamental para que se manifiesten los comportamientos y actitudes típicos de género (*tipificación sexual*). Una vez que el niño o la niña desarrollan la conciencia de ser varón o hembra, presumiblemente se sentirán motivados para comportarse como tales, y buscarán información en su entorno social para aprender cómo se hace.

Esto nos lleva a *tres predicciones*:

a. *Primera predicción.*

El conocimiento de la “*constancia del género*” o conocimiento exacto del papel de género precede a la conducta sexual tipificada correspondiente (por ejemplo, los niños deben creer que los camiones son para los niños y las muñecas para las niñas antes de mostrar una preferencia relacionada con el género hacia esos juguetes).

b. *Segunda predicción.*

El conocimiento del “*papel del género*” debe correlacionarse con la conducta, es decir, al menos durante la primera parte de la infancia, cuanto más desarrollado es el conocimiento que el niño/a tenga referente al papel del género, más tipificada sexualmente habrá de ser la conducta del sujeto. Pero esto no se ha estudiado extensamente. Los resultados de que disponemos no muestran una estrecha relación entre los niveles de conciencia cognitiva y las preferencias o conductas tipificadas sexuales en los niños y niñas pequeños, aunque el nivel de conocimiento del género influye en la forma en que los sujetos recuerdan la información relacionada con su género (por ejemplo, los niños recuerdan más sus juguetes, objetos, actividades etc., que los de las niñas, y viceversa).

c. *Tercera predicción.*

Los intentos por cambiar las conductas sexualmente tipificadas han producido resultados positivos y negativos, pero sigue sin determinarse el éxito a largo plazo de las intervenciones. Se puede decir que es posible modificar el conocimiento de la relación de género, por ejemplo, proporcionando información que reduzca el estereotipo sexual referente a ocupaciones o capacidades. De hecho, muchos estudios han mostrado que la preferencia por actividades tipificadas, no depende claramente del papel del género, la identidad del género o la constancia del género. Se ha descubierto también que la constancia del género no es un prerrequisito para la imitación de modelos del mismo sexo. Y el conocimiento del género no parece estar claramente relacionado con el grado de estereotipia sexual en las actitudes de los niños y niñas.

Podemos concluir, que una comprensión sofisticada del género y del papel del género no es fundamental para la aparición de las actividades y preferencias sexualmente tipificadas, lo que puede significar que los procesos de socialización juegan un papel importante en este asunto. De hecho, a través de la educación en la familia y en la escuela, podremos ver cambios en las correspondientes conductas y preferencias tipificadas en niños y niñas, lo cual es cada vez más evidente en nuestra sociedad.

2.4. Efectos del etiquetado sexualmente tipificado

Una forma en que el conocimiento relacionado con el género influye en la conducta es a través de la influencia de las “*etiquetas de género*” que vinculan los objetos y las actividades a un género u otro. Esto conlleva dos efectos:

- a) *Primer efecto.* Una vez que los niños/as consideran determinados objetos como “típicos” *para niños o para niñas*, preferirán los de su mismo sexo y tenderán a evitar los del sexo opuesto. Los niños o niñas más pequeños, aquellos que no muestran *constancia de género*, pueden jugar con un juguete del sexo opuesto, pero los mayores (más de 5 ó 6 años aprox.), y especialmente los niños, tenderán a elegir un juguete de su propio sexo.
- b) *Segundo efecto.* El etiquetado sexualmente tipificado explica también que los niños realicen preferentemente actividades con objetos desconocidos que, no obstante, son atribuidos a un género u otro. Por ejemplo, en un estudio se les presentaron a los niños unos objetos “no familiares” y se les dijeron que eran cosas que gustaban a los niños o cosas que gustaban a las niñas. Los niños no sólo se acordaban mejor de los objetos etiquetados como apropiados para su sexo, sino que pasaron más tiempo manejándolos y explorándolos.

2.5. Etapas en el conocimiento de lo masculino y lo femenino

En este campo también se ha investigado la conciencia que los niños/as tienen de qué es masculino y femenino, como categorías diferentes, y que ciertos objetos, características y actividades se asocian generalmente con cada uno de ellos. Así, se han constatado las siguientes observaciones:

- a. Hacia los 2 años los niños y niñas pueden clasificar con seguridad imágenes de hombres y mujeres, y sus accesorios (vestidos, herramientas e instrumentos) en montones separados.
- b. Los juguetes estereotipados sexualmente, los niños y niñas los etiquetan y distinguen hacia los 3 años. Los de 4 años asocian también ciertos colores con los hombres (azul, marrón, castaño) y con las mujeres (rosa y lila) en la misma forma que lo hacen los adultos.
- c. Hacia los 5 años surge el conocimiento respecto a la conducta social estereotipada por géneros: qué corresponde hacer a mujeres y hombres.
- d. Finalmente, los niños y niñas tienden a aprender y recordar las características de sus propios estereotipos de género antes que las del sexo opuesto, como ya se ha dicho.

En cuanto a la comprensión de la rigidez de los estereotipos del papel del género, durante los años preescolares muchos niños consideran el papel del género como algo inflexible y consideran las conductas intercambiadas como una *infracción* de las normas sociales. Esta actitud es más intransigente en los niños que en las niñas. Hacia la infancia media se comienza a considerar los papeles de género como papeles y convenciones socialmente determinados, que pueden verse de forma flexible y que se pueden saltar sin mayores consecuencias. Sin embargo, los niños varones continúan sosteniendo actitudes menos flexibles que las niñas en lo referente a los papeles y actitudes propias de su género.

3. Tipificación sexual, socialización y diferencias de género

¿Por qué adoptan los niños y niñas pequeños las conductas estereotipadas y las preferencias de su género? Muchos teóricos evolutivos están de acuerdo en que la tipificación sexual implica procesos biológicos, cognoscitivos y de socialización, que funcionan todos a la vez en el sujeto.

3.1. Primeras diferencias sexuales en juegos y actividades: 0-3 años

Al nacer, las diferencias sexuales más obvias, naturalmente, se refieren a la anatomía sexual. Y también se han encontrado algunas diferencias en aspectos madurativos. Por ejemplo, las niñas recién nacidas son en términos promedio, evolutivamente más avanzadas que los niños, a pesar de ser algo más pequeñas y ligeras, y están mejor coordinadas neurológica y físicamente. Así, los procesos madurativos presentan diferencias entre niños y niñas, lo que ha llevado a hablar, como ya hemos dicho, de *dimorfismo sexual* pero esta vez referido a aspectos madurativos. Según estos estudios las niñas suelen mostrar un perfil madurativo ligeramente más aventajado que los niños, *aunque* es importante señalar que tanto en los aspectos físicos como en los psicológicos, las diferencias dentro de un grupo sexual suelen ser mayores que las diferencias entre un grupo y otro; en otras palabras, entre un niño y otro podemos encontrar más diferencias que las que hay entre la media de los niños y la media de las niñas; y lo mismo vale, naturalmente, para las niñas. En conclusión: podríamos decir que las diferencias respecto al género en la maduración del recién nacido y el niño/a pequeño, no son muy importantes ni tan llamativas como hace años se quiso dar a entender.

Por eso, resulta polémico comprobar si la ligera ventaja madurativa que las niñas presentan sobre los niños se traduce en una ventaja psicológica generalizada de ellas sobre ellos más tardíamente. Lo que se conoce es que durante las primeras semanas de vida, las niñas mantienen un mayor contacto visual, los varones muestran una mayor actividad motriz y también pasan más tiempo despiertos. También se han encontrado diferencias en algunos reflejos. Y en conjunto, como decimos, en la mayor parte de los ámbitos estudiados, las semejanzas predominan sobre las diferencias. No obstante, son frecuentes las investigaciones (por ejemplo, Feingold, 1992) que encuentran una ligera ventaja lingüística en las niñas (que suelen emitir más vocalizaciones que los niños, aprenden antes a decir sus primeras palabras y tienen un desarrollo gramatical y léxico algo más avanzado que el de los niños); o aquellas otras (Feingold, 1993; Kerns y Berenbaum, 1991) en las que se encuentra una ligera ventaja de los niños en las habilidades espaciales y numéricas. Lo más llamativo, en resumen, es que las niñas comienzan a utilizar, generalmente, antes el lenguaje que los varones.

Hacia los 2 años surgen unas diferencias claras en las conductas y las preferencias respecto a las actividades; estas diferencias siguen muy de cerca los estereotipos de género. En esta edad, que inicia el comienzo del *período preoperatorio y simbólico* según Piaget, se hacen más evidentes las diferencias en el desarrollo social y de la personalidad. Es suficiente con pasar unos minutos observando el patio de una escuela infantil para comprobar las diferencias entre niños y niñas en aspectos como el grado de actividad, el tipo de juego o la elección de los compañeros. Desde los primeros años, los niños suelen ser más activos que las niñas y se implican en juegos más vigorosos; las diferencias en la elección de juguetes son bien conocidas (niños: juegos de construcción, juegos de pelota, coches y camiones; niñas: muñecas, cocinitas, disfraces y, en general, actividades más sedentarias como leer cuentos o dibujar). Mientras que los varones tienden a ceñirse a un grupo reducido de juegos y juguetes, las niñas muestran un campo de intereses más amplio y tienen mayor tendencia que los niños a dedicarse a las actividades favoritas del sexo opuesto. Además, los niños pasan más tiempo que las niñas con compañeros y miembros no familiares.

Durante este período surge también la segregación de género o división de género, es decir los niños y niñas juegan por lo común solos en grupos de su mismo sexo y a veces evitan el contacto con miembros del otro sexo. Las niñas muestran generalmente esta forma de agrupación social antes que los niños, pero una vez que aparece en ambos sexos, permanece muy marcada durante la mayor parte de la infancia. Además, los grupos de niños y niñas difieren en formas diversas. Los niños juegan en grupos más amplios, tienden a jugar en sitios públicos lejos de la observación de los adultos y su interacción social implica con frecuencia la cuestión de la dominación y quién será el líder. La niñas, por el contrario, limitan la medida de su grupo a dos o tres, tienden a estar más cerca de los adultos cuando juegan y sus interacciones se caracterizan por el respeto a los turnos de intervención y una participación igualitaria de los miembros del grupo.

Junto a las diferencias en las preferencias de juego y elección de compañeros, también se ha acumulado una cierta evidencia empírica acerca de las diferencias de género en el ámbito de la personalidad. Desde los 2-3 años, las niñas muestran ser más sensibles emocionalmente que los niños, diferencia que se mantendrá hasta la adultez (Saarni, 1993). Así, con excepción de la ira, las niñas expresan más abierta e intensamente sus emociones y sentimientos, al tiempo que parecen demostrar más capacidad en la comprensión de las emociones de los otros. También desde muy pronto se observan ciertas diferencias en el ámbito de la agresividad; en conjunto, los niños muestran niveles más altos de agresividad que las niñas, tanto de agresividad física como verbal (Hyde, 1984). Otras diferencias habitualmente asociadas al género, como la sumisión y la dependencia de las mujeres frente a la independencia y mayor motivación de logro de los hombres, no cuentan con un apoyo empírico coherente y puede tratarse más de diferencias en los estereotipos culturales que en los patrones conductuales reales de los miembros de uno y otro género (Maccoby y Jacklin, 1974).

Aunque el debate y las investigaciones permitan arrojar luz acerca de los factores determinantes de las diferencias ligadas al género, parece claro que, en distinto grado según el ámbito y el momento evolutivo, estas diferencias obedecen tanto a influencias biológicas como a procesos de socialización. En todo caso, lo que sí es seguro es que muchas de estas diferencias van haciéndose más marcadas conforme los niños y niñas van tomando conciencia del género al que pertenecen y de las características y conductas que la sociedad espera y atribuye a los miembros de su grupo sexual, sobre todo a través de la educación familiar y en la escuela, y por supuesto en los medios de comunicación.

3.2. Otras diferencias de género: cognitivas, sociales y de personalidad hasta edades posteriores

En este apartado vamos a hacer referencia a algunas diferencias entre niños y niñas en la edad preescolar (de la Escuela Infantil) y que no son las diferencias relativas a los juguetes y las actividades. Comenzaremos con las diferencias cognitivas y terminaremos con las diferencias sociales y de personalidad. Las causas propuestas para explicar estas diferencias han sido diversas, no habiendo un consenso exacto entre los investigadores.

3.2.1. Diferencias cognitivas

1. *Habilidades verbales y lingüísticas.* Las niñas tienen mayores habilidades en algunos tipos de capacidades verbales. Los bebés femeninos producen más sonidos y a edad más temprana que los varones, utilizan palabras antes y el desarrollo gramatical progresa con mayor rapidez.
2. *Capacidades comprensivas.* Las capacidades comprensivas no son tan evidentemente favorables a las niñas. Hay que recordar que las investigaciones indican que las madres proporcionan un entorno lingüístico más rico a sus hijas que a sus hijos. Las diferencias debidas al sexo en esta área disminuyen con la edad, hacia finales de la adolescencia las niñas ya no muestran una superioridad verbal tan obvia.
3. *Habilidades cuantitativas.* En cuanto a las habilidades cuantitativas, las investigaciones han mostrado que las niñas, generalmente, comienzan a contar y utilizar los números antes que los niños. Durante los primeros cursos de enseñanza, las niñas suelen ser mejores en cuanto a problemas de cálculo mientras los chicos lo son en el razonamiento matemático sobre problemas, pero durante la enseñanza media los chicos comienzan a ser mejores en temas matemáticos. Se ha sugerido que las diferencias entre sexos llegan hasta un cierto grado, porque las niñas consideran las matemáticas como una actividad masculina y, en consecuencia, tienen menos interés en ellas, y también porque padres y profesores fomentan más el interés en esta área entre los varones. Relacionado con esto, se ha observado que los chicos

tienden más que las chicas a utilizar ordenadores en sus juegos y trabajos escolares; esto no quiere decir que los niños tengan mejores capacidades para el uso del ordenador que las niñas, sugiere, sin embargo, el comienzo de un estereotipo que dice que los ordenadores son cosa de chicos.

4. *Capacidades espaciales.* Un área en la que se ha encontrado frecuentemente que los niños sobrepasan a las niñas es la referente a las capacidades espaciales. Algunas diferencias debidas al sexo en las capacidades espaciales están ya presentes en la primera infancia y en la infancia media, pero las diferencias tienden a aumentar en la adolescencia y la edad adulta.
5. *Memoria, razonamiento y solución de problemas.* Por último, los niños y las niñas no parecen mostrar grandes diferencias en aspectos como la memoria, el razonamiento y la solución de problemas.

3.2.2. Diferencias sociales y de personalidad

- a. *Actividad y exploración.* Algunas pruebas sugieren que los niños son más activos y les gusta explorar y manipular más que a las chicas. Los varones también pasan más tiempo jugando fuera, utilizan más espacio físico y se dedican con más frecuencia a juegos de tipo violento (*juego turbulento*). Cuando son bebés, niños y niñas tienden igualmente a explorar nuevos objetos, aunque los varones tienen mayor tendencia a tocarlos y las niñas a explorarlos visualmente.
- b. *Influencia social.* En cuanto a la influencia social, los dos sexos reaccionan de forma diferente. Cuando intentan resolver un conflicto o influir en otros para que hagan algo, los chicos adoptan una postura más fuerte, utilizando con frecuencia amenazas o la fuerza física; las chicas tienen mayor tendencia a utilizar la persuasión verbal o a abandonar el conflicto. Por lo que hace referencia a la conducta prosocial, los profesores y compañeros juzgan a las chicas generalmente como más generosas, afables y cooperadoras, pero cuando los investigadores han examinado la conducta real, han encontrado pocas diferencias entre los sexos en esta área.
- c. *Agresividad social.* En cuanto a la agresividad los chicos muestran mayor agresividad que las chicas. Los chicos en preescolar y en la escolaridad muestran más agresividad física, como dar patadas, pellizcar y golpear, que las chicas de su misma edad; también los compañeros los juzgan más agresivos. Estas conductas disminuyen con la edad, pero pueden ocupar su lugar otras formas de agresión.

3.3. Diferencia de trato hacia los niños y las niñas

Incluso antes de que los neonatos abandonen el hospital, los padres ya usan términos diferentes para describir a sus hijos. Una vez que los recién nacidos llegan a casa,

muchas características de su entorno están basadas frecuentemente en su género, como por ejemplo si su habitación es rosa o azul, si sus vestidos tienen volantes o no, etc. Los nombres de los niños y niñas y los peinados también corresponden generalmente a su género.

En cuanto al trato, las diferencias son ostensibles. Los varones reciben una mayor estimulación global, mientras que las niñas experimentan un entorno más rico en lenguaje. Hacia los dos años de edad, las reacciones diferentes hacia varones o niñas se hacen más marcadas. Los padres tienden a reaccionar favorablemente ante el juego y las actividades adecuados al género de sus hijos, y negativamente ante las conductas consideradas características del otro sexo. Esta diferencia es también evidente en los juguetes que los padres proporcionan a sus hijos.

En cuanto a los Centros de educación infantil, algunos estudios han mostrado que los educadores también reaccionan de forma diferente ante ambos sexos. Los varones reciben críticas y desaprobaciones si se dedican a actividades del otro sexo con más frecuencia que las niñas. Además, otros niños comienzan a reaccionar de forma similar, generalmente desaprobando o criticando a los varones que realizan actividades femeninas, pero, curiosamente, no a las niñas cuyos intereses son masculinos.

Las pruebas referentes al trato diferenciado a hombres y mujeres respaldan el importante papel de los procesos de refuerzo y castigo en la *tipificación sexual* en los niños y niñas. Pero, además, otros investigadores han mostrado que diversos aspectos de la conducta social infantil son adquiridos y mantenidos a través del modelado y la imitación.

El modelado por imitación comienza en el hogar. En muchos hogares los niños y las niñas ven a sus padres y madres dedicarse diariamente a conductas y actitudes correspondientes al tradicional papel del género. Se ha observado que los niños y niñas que viven en hogares en los que los padres y los trabajos y quehaceres son no tradicionales, los niños son menos estereotipados con respecto al sexo que la mayoría. Pero incluso estos niños y niñas estarán probablemente expuestos a vecinos, parientes, compañeros y amigos cuyas conductas son consecuentes con los *estereotipos de género*. Los medios de comunicación son otra fuente importante de información para los niños. El análisis de los contenidos tanto de los programas de las cadenas televisivas como de los anuncios, indica que la televisión ha venido representando generalmente personajes con papeles de género muy tradicionales. Finalmente, los libros de cuentos y los libros escolares son otra fuente de tipificación sexual por medio del modelado. El examen de libros infantiles actuales sugiere que se han minimizado los estereotipos sexuales. Pero en otro estudio se ha indicado que lo que los autores intentan hacer, las madres lo deshacen a veces; incluso cuando leen libros que presentan a algunos de los personajes (generalmente animales) como sexualmente neutros, las madres se refieren a esos caracteres como *él* o *ella* (masculino o femenino), un 95% de las veces.

3.4. Los roles y los estereotipos de género en niños y niñas preescolares: su valor para la personalidad

Los roles de género hacen referencia a las atribuciones y estereotipos relacionados con lo que un niño y una niña, un hombre y una mujer, deben hacer, cómo deben comportarse y, en conjunto, a todo lo que de ellos y ellas se espera por el hecho de pertenecer a uno u otro género. Los roles asignados a cada género no son estáticos, sino que han ido cambiando a lo largo de la evolución histórica, variando además de una cultura a otra. En nuestro contexto cultural, los roles de género se han ido atenuando cada vez más, de forma que un hombre puede trabajar de *matrón* en un paritorio, o puede llevar un pendiente o tener el pelo largo, y una mujer puede ser árbitro en un campo de fútbol o llevar la iniciativa en las citas y las relaciones de pareja. A pesar de este igualitarismo creciente, siguen existiendo muchos estereotipos ligados al género, estereotipos de los que a veces es más fácil ser consciente que otras y que se transmiten a niños y niñas en el proceso de socialización.

Desde muy pronto, niños y niñas empiezan a tomar conciencia de estos estereotipos, de forma que incluso ya a los 2 años reconocen como pertenecientes a uno u otro grupo las cosas (ropas o accesorios) que se relacionan con cada género. No obstante, aunque van adquiriendo cierta conciencia de los roles de género, los niños y niñas de 3-4 años no suelen mostrar conductas muy tipificadas y, de hecho, en estas edades admiten que se puedan realizar conductas no acordes con los estereotipos predominantes (por ejemplo, un niño puede jugar a las muñecas si eso le gusta).

Un conocimiento bastante más preciso de los roles de género se encuentra a partir de los 4-5 años, edad a la que la conducta de niños y niñas se vuelve especialmente tipificada en función del género (Martin, 1993), adquiriendo los roles de género el rango de normas inviolables, de manera que no se toleran las transgresiones a estas reglas (se considera tan malo que un niño se ponga una falda como que le haga daño a un niño pequeño). La fuerte tipificación que comienza en estos años se prolongará en edades posteriores. En general, desde edades tempranas los niños presentan estereotipos mucho más rígidos que las niñas (sorprende más y se tolera peor que un niño juegue con muñecas que el hecho de que una niña juegue al fútbol).

Existe un amplio acuerdo en considerar que la rigidez con la que niños y niñas de estas edades adoptan los roles de género obedece entre otras cosas a un propósito cognitivo: el ser muy estereotipados les ayuda a definir su *identidad de género*; así, los atributos diferenciales externos se convierten en imprescindibles porque permiten construir y fortalecer los esquemas cognitivos que sustentan la propia identidad. Cuando esa identidad esté bien consolidada, los estereotipos serán menos útiles como claves para la identificación y, en consecuencia, será posible una mayor flexibilidad y tolerancia.

El papel determinante de los procesos educativos en la adquisición de los roles de género es evidente. La asociación de uno y otro género con determinados colores,

actividades, vestidos, adornos, etc., no responde sino a determinadas costumbres y creencias culturales que los niños interiorizan en el proceso de socialización junto a muchos otros valores, hábitos y conocimientos propios de su entorno sociocultural. Igualmente, la importancia de los procesos educativos se hace patente cuando se constata el diferente grado de tipificación entre niños y niñas, debido a patrones diferentes de socialización en el proceso de crianza y educación. Al menos en buena parte, estas diferencias se relacionan con la socialización recibida en el contexto familiar, empezando el trato diferencial muy desde el principio e intensificándose después, de manera que son mayoría los padres que eligen los enseres, la ropa y los juguetes en función del género de sus hijos. Durante esta etapa, madres y, quizá en mayor medida padres, se implican más frecuentemente en y reaccionan más favorablemente ante actividades y juegos «*adecuados*» al género, especialmente en el caso de los niños varones (lo que quizá explica que los niños se muestren en general más estereotipados que las niñas), al tiempo que promueven valores distintos para sus hijos e hijas, como mayor independencia y capacidad de afrontar situaciones que supongan un reto para los niños que para las niñas. Cuantos más estereotipos de género subyacen a las prácticas educativas de unos padres, más tipificada en función del género suele ser la conducta de sus hijos (Ruble y Martin, 1998).

Evidentemente, todas estas diferencias no se quedan de la piel para afuera afectando sólo a la conducta externa, sino que tienen también que ver con distintos aspectos de personalidad. Por una parte, hemos visto que el género forma parte desde muy pronto de la definición de la propia identidad. Además, si las chicas dan más importancia a su aspecto físico y los chicos muestran más ambiciones atléticas y deportivas, o si unas y otros van a percibir un distinto énfasis en la importancia que se da a su logro académico en función del género, todo ello tiene que ver con influencias educativas que van a incidir sobre la autoestima que desarrollen, pues las diferencias en aspiraciones y expectativas se van a traducir en diferencias en la autovaloración. Y si a ellas se les expresan más emociones, o si en ellas se tolera más la expresión de ciertas emociones, eso va a repercutir también en su emocionalidad y en su capacidad para expresar y controlar esas emociones. Además, los padres pueden variar sus niveles de afecto y comunicación, por un lado, y de control y disciplina, por otro, en función del género de sus hijos. Hablar de género no es, por tanto, referirse simplemente a conductas y estereotipos; es también abordar uno de los aspectos más nucleares de la personalidad. Pero este asunto lo veremos más adelante, cuando estudiemos las aportaciones del psicoanálisis y sobre todo el llamado Complejo de Edipo.

4. El conocimiento de sí mismo

Históricamente, disponemos en psicología de una muy rica tradición de aproximaciones a toda la problemática en el estudio del Yo. En Estados Unidos, las primeras

formulaciones sobre el autoconcepto se remontan al conocido psicólogo funcionalista William James (1842-1910) quien distinguió dos dimensiones dentro de la persona (o *self*): el «Yo» (como conocedor, pensador, agente de conducta) y el «Mi» (el yo como objeto, como lo conocido, del que tenemos conocimiento): «... *la suma total de cuanto un hombre puede llamar suyo*». Tenemos también las primeras propuestas del interaccionismo simbólico a través de autores como Cooley, Mead o Baldwin, que insistieron en el Yo como una construcción social, enfoque paradigmáticamente reflejado en la fórmula de Cooley de «*el yo como espejo*», es decir, las personas significativas para el niño, como padres y educadores, constituyen el espejo en el que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que luego incorporará como su propia forma de verse a sí mismo.

Pero las propuestas europeas no eran menos ricas. Históricamente, las primeras corresponden a los puntos de vista de Freud, a quien ya conocemos, para quien el Yo constituye la instancia psíquica encargada de resolver y arbitrar los conflictos entre los deseos internos profundos (*Ello*), las imposiciones de la *Realidad* y las demandas éticas del *Superyo*, instancias sujetas a un largo proceso de desarrollo (segunda tópica del aparato psíquico). Están además los puntos de vista netamente sociogenéticos propuestos por Wallon (1932) en Francia (el Yo como «*bipartición íntima*» de las relaciones con el otro, con el que al principio el niño está confundido en una simbiosis de «*sociabilidad sincrética*»), y por Vygotski (1932-34/1996) en la Unión Soviética (la individualidad «*se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas*»).

En la aproximación evolutiva más actual sobre el conocimiento de *sí-mismo*, es posible encontrar retomadas muchas de estas formulaciones tempranas. Así, la postura dualista respecto al Yo defendida por James es claramente reconocible en la distinción que realizan Lewis y Brooks-Gunn (1979) entre el «*yo existencial*» (la conciencia de uno mismo como diferente de los demás) y el «*yo categorial*» (el yo como objeto, constituido por las capacidades, actitudes y valores que componen el propio concepto de sí mismo) para referirse al surgimiento del conocimiento de sí mismo durante la primera infancia. Igualmente, los presupuestos interaccionistas y constructivistas presentes tanto en los planteamientos de Mead y Cooley, como en los de Wallon y Vygotski, han sido ampliamente retornados en los análisis evolutivos más recientes, en ellos predomina una forma de entender el desarrollo del conocimiento de *sí-mismo* como un proceso de construcción social, íntimamente relacionado con el conocimiento que elaboramos acerca de las otras personas y del mundo social, en el que se destaca la importancia de las interacciones sociales.

Aunque gran parte de la investigación de que vamos a dar cuenta se ha dirigido a aportar sobre todo datos descriptivos y normativos referidos tanto al aspecto más cognitivo del Yo (el *autoconcepto*), cuanto a su aspecto más valorativo (la *autoestima*), el trasfondo conceptual en uno y otro caso tiene mucho que ver con los marcos conceptuales a que nos hemos referido.

4.1. Desarrollo del autoconocimiento entre los 0 y los 2 años: el Yo

Tenía razón Wallon (1932) cuando hace mucho tiempo escribió que la conciencia de sí mismo no es algo que exista en nosotros desde el principio; aunque empieza a formarse muy pronto, necesita de un largo proceso para consolidarse; pero no se trata nunca de una consolidación definitiva, sino que va sufriendo cambios y transformaciones que reflejan, por un lado, las capacidades cambiantes con la edad, y, por otro, las experiencias vitales acumuladas. En este apartado damos cuenta de la evolución del concepto de sí mismo desde el comienzo de la vida hasta los 2 años (Palacios, Marchesi y Coll, 1999: 128-132).

Las personas que rodean al niño y la niña tienen gran importancia en la conciencia de sí mismo que el niño elabora, que difícilmente podría desarrollarse fuera del marco de las interacciones sociales en la familia y la escuela sobre todo. De hecho, la conciencia de sí mismo emerge como un proceso de progresiva segregación de la simbiosis inicial en que el bebé se encuentra respecto a quienes le cuidan y protegen. Simbiosis en primer lugar biológica y posteriormente, dada la absoluta dependencia que el bebé tiene de los cuidados que otros le proporcionan, existencial. Si un bebé aislado nos resulta inimaginable (sencillamente, no podría sobrevivir), el punto de partida es sin duda esa situación de intersubjetividad a la que Vygotski (1932-1934/1996) se refirió como una «*conciencia primaria de comunidad psíquica*»; según este autor, el punto de partida de la conciencia del yo sería el «*proto-nosotros*», del que algunos meses más tarde acabarán diferenciándose un «*Yo*» y un «*Tú*» gracias a la «*bipartición íntima*» a que Wallon se refería.

En este proceso de *bipartición*, a las emociones les cabe sin duda una parte importante. Dada la recurrencia de las situaciones en las que su incomodidad o su hambre, expresadas con el llanto, encuentran alivio a través de los cuidadores habituales, asociados también a sus momentos de mayor tranquilidad y relajación, el bebé va construyendo poco a poco una relación afectiva intensa; en ella se suceden estados emocionales de tensión y angustia, cuando las necesidades están insatisfechas y quienes las satisfacen no están presentes, junto con estados emocionales de relajación y satisfacción, cuando los cuidadores están disponibles. Por lo demás, las relaciones afectivas no están sólo vinculadas a las necesidades y tensiones fisiológicas, porque los cuidadores son también fuente de estimulación, de juego, de diversión (las cosquillas sobre la barriga, los sonidos divertidos, los gestos exagerados, los movimientos rítmicos...). Con el paso de los meses, estas relaciones van ganando en intensidad, pero también en diferenciación. Por una parte, entre distintos cuidadores, cada uno de los cuales tiene su propia forma de actuar, de estimular, de satisfacer necesidades. Y por otro lado, en una diferenciación entre el Yo y los demás, porque la satisfacción de las necesidades no es inmediata, porque los cuidadores no siempre están presentes ni son la única fuente de estimulación, y porque además de estos avances en el dominio afectivo se han ido produciendo otros en el terreno cognitivo que van a contribuir poderosamente a esa *diferenciación*.

Puesto que sus cuidadores responden a sus llamadas, a su llanto y a su sonrisa, como quiera que los objetos responden a sus acciones y movimientos, y como además esto ocurre una y otra vez a lo largo del día, poco a poco se va definiendo en el bebé un sentimiento de eficacia personal, lo que algunos han llamado un sentimiento de «*efectancia*», entendido como la capacidad para producir respuestas contingentes por parte del entorno. Las primeras manifestaciones de este sentimiento aparecen en el período que va de los 4 a los 10 meses, incrementándose a partir de entonces.

Las relaciones interpersonales se hacen más complejas a partir del establecimiento del apego a comienzos del segundo semestre del primer año de vida, con la distinción entre diferentes figuras de apego, con la jerarquía entre ellas, y con la diferenciación entre personas conocidas y desconocidas, aspectos todos ellos que analizaremos más adelante en este tema cuando refiramos las ideas psicoanalíticas.

Paralelamente, se van produciendo todos los progresos a propósito del conocimiento del entorno. En el contexto de estos avances, y un poco antes de su primer año (desde los 8-9 meses), los bebés empiezan a mostrar signos de auto-reconocimiento cuando ven su imagen reflejada en un espejo o en la pantalla del televisor. Esos signos consisten, por ejemplo, en mostrar mayor interés por su propia imagen que por la de otros. Pero para que esto ocurra hace falta que el niño o la niña se estén viendo en directo, de manera que, por ejemplo, el movimiento que en ese momento están haciendo con su brazo sea el que se ve reflejado en la pantalla o en el espejo. Empiezan además a ser conscientes de que sus rasgos físicos reflejados en las imágenes son diferentes a los rasgos físicos de otras personas, aunque se trata por ahora tan sólo de una capacidad emergente. He aquí, por cierto, una prueba más del funcionamiento temprano de categorías básicas, en este caso con referencia a la distinción “*Yo-no Yo*” y en edades muy similares a las que vimos a propósito de la categorización de los objetos de la realidad.

Para cuando tienen en torno a 18 meses, niños y niñas están ya lejos del magma de simbiosis sincrética del que su Yo ha ido poco a poco diferenciándose. Y si las relaciones de apego han dejado ya en el bebé para este entonces el «*modelo interno de relaciones interpersonales*» a que ya hemos hecho referencia en el anterior tema en la fase de «*apego definido*», según Bowlby, el conjunto de experiencias a que nos hemos referido en los párrafos precedentes (Wallon), han sentado ya las bases para la formación en él de un «*modelo interno de sí mismo*» al que llamamos “autoconcepto”.

Aunque algunos son capaces de hacerlo ya a los 15 meses, la mayor parte de los bebés de 18 meses resuelven con éxito la «*prueba de la mancha*»: de forma subrepticia, a un bebé se le hace una mancha de carmín rojo en la frente; al cabo del rato, se lleva al bebé frente a un espejo: si la reacción consiste en señalar divertido la imagen reflejada, suponemos que no hay todavía auto-reconocimiento (como si el niño estuviera diciéndonos: «¡Vaya pinta que le han puesto a *ese niño* del espejo!»); por el contrario, si el bebé se lleva sorprendido la mano directamente a su frente, tocándose la mancha de carmín, podemos concluir que

está reconociendo su imagen y detectando la anomalía roja sobre sus cejas (como si se preguntara: «¿Qué es esto que *yo* tengo en *mi* frente?»). El hecho de que en estas edades se reconozca también en fotografías o en películas de vídeo en las que aparece haciendo algo que no coincide con lo que está haciendo en ese momento (o con otras ropas, o a una edad algo inferior a la que ahora tiene, etc.), pone de manifiesto que el bebé reconoce sus rasgos y los distingue de los rasgos de los demás. Ha surgido así lo que algunos han llamado el «*Yo existencial*», es decir, la conciencia de que uno es diferente a los demás.

Entre los 18 y los 24 meses (algo más tarde en algunos niños o niñas, sin que la demora en la cronología tenga en principio y por sí misma ninguna implicación especial), aparecen otras evidencias que prueban que la conciencia de sí mismo que había ido surgiendo en los meses anteriores está ya afianzada. Están, por una parte y como sabemos, los avances en el lenguaje, con la aparición de pronombres personales en los que el niño se refiere a sí mismo como «Yo», «*el nene*» o «*la niña*» y a los demás como «*Tú*» o «*mamá*» o «*papá*». A pesar de la complejidad que este tipo de pronombres tienen («*yo*» soy yo para mí, pero «*tú*» para quien se dirige a mí o «*él*» si a mí se refiere una persona que habla a otra), niños y niñas que están aprendiendo a hablar no los confunden, lo que entre otras cosas significa que tienen claras las diferencias y las fronteras entre las personas a que se refieren, incluido, naturalmente, uno mismo.

Por otra parte, entre los 18 y los 24 meses aparecen algunas manifestaciones conductuales que testimonian el afianzamiento de la conciencia de uno mismo y de la diferenciación entre el Yo y los otros; nos referimos a conductas ligadas a dos tipos de situaciones: unas que implican sentimientos de competencia o incompetencia y otras que implican conciencia del acatamiento o violación de normas, sentimientos que se conocen con el nombre de *emociones autoconscientes* y *socio-morales*. Las primeras, tienen que ver con la sonrisa y la satisfacción que los bebés experimentan cuando consiguen algo que se habían propuesto (el placer derivado del sentimiento de competencia), así como con su enfurruñamiento y frustración cuando fracasan; los sentimientos de competencia o incompetencia a que estas conductas remiten son ya una clara prueba de un Yo midiéndose con las resistencias que la realidad ofrece a sus propósitos. Las segundas, tienen que ver con la temprana interiorización de normas impuestas por los adultos, y se relacionan con la conducta defensiva asociada a un comportamiento que entienden como correcto, o con el actuar cauteloso consecuente a la transgresión de alguna norma. Todo lo anterior implica que niños y niñas disponen no sólo del «*Yo existencial*», que les hace sentirse distintos de los demás, sino también de un «*Yo categorial*», definido por las capacidades, actitudes y valores que se van conformando alrededor de la conciencia de sí mismos y como parte de ella (Lewis y Brooks-Gunn, 1979).

Finalmente, por si hiciera falta alguna prueba más del afianzamiento de la conciencia del Yo, entre los 2 y los 3 años es muy frecuente que niños y niñas atraviesen una fase a la que la literatura anglosajona se refiere como «*los terribles 2 años*» y a la que Wallon

calificó como de cabezonería u oposicionismo, Freud como fase anal (obstinación, rebeldía, etc.) o Spitz como la fase del *No*: «Una fase combativa en la que el yo se conquista al mismo tiempo que se opone», según Wallon. No sólo ha conquistado ya el niño la noción de sí mismo, sino que además quiere intensificarla a base de oponerla y quiere que los demás sean tan conscientes como lo es él mismo de que dentro de aquel cuerpecito se esconde ya todo un individuo, todo un sujeto, toda una personalidad con capacidad para oponerse.

Todos estos progresos serían imposibles sin la base de desarrollo cognitivo que hemos expuesto en el capítulo cuarto. Pero serían igualmente imposibles sin adultos, sin interacciones y sin relaciones: la familia sobre todo, de la que ya hemos hablado también en anterior tema.

4.2. Desarrollo del autoconocimiento (*autoconcepto*) entre los 2 y los 6 años

Ya sabemos, pues, que el autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y que se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. El autoconcepto se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del Yo, e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que, como acabamos de ver, no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo.

El autoconcepto empieza a definirse durante la primera infancia, aunque son los restantes años de la infancia y la adolescencia las etapas en que conoce una mayor elaboración. A lo largo de la infancia, la forma en que niños y niñas conciben y expresan su autoconcepto varía notablemente de una edad a otra, en función, tanto del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en cada momento, como de las experiencias afectivas y sociales.

Ahora, sucintamente, veremos la visión que de sí mismos ofrecen niños y niñas entre los 2-3 años y los 6 años y que puede resumirse en el siguiente cuadro.

El autoconcepto en período de 2 a 6 años (Tomado de Palacios, 1999)

Estructura, organización	Contenidos más destacados	Ejemplos	Valoración y exactitud
Representaciones aisladas, faltas de coherencia y coordinación	Características concretas y observables; atributos categoriales relativos sobre todo a actividades, rasgos físicos, cosas que se tienen.	«Me visto yo sola», «Juego a la pelota», «Tengo dos hermanos», «Tengo el pelo largo»	Valoración idealizada, positiva, con dificultades para diferenciar el Yo ideal del real.

Inicialmente, las descripciones que niñas y niños de 3-4 años realizan de sí mismos suelen basarse en *términos simples y globales* del tipo de «bueno» o «malo», «grande» o «pequeño», no siendo habitual que a estas edades se realicen discriminaciones más finas. Poco a poco, y aun antes de los 6 años, el autoconcepto se hace cada vez más complejo, más diferenciado, articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos, de forma, por ejemplo, que una niña puede describirse a sí misma como «buena» para algunas cosas y como «mala» para otras.

Durante mucho tiempo, la característica que más solía destacarse del autoconcepto de los niños preescolares era la tendencia a *describirse basándose en características concretas y observables*. No obstante, los datos más recientes (Damon y Hart, 1992; Eder, 1990) hacen necesario matizar la afirmación anterior, porque si bien es cierto que en las descripciones que hacen de sí mismos los niños y niñas de estas edades abundan los atributos personales externos y observables, especialmente las características relacionadas con el *aspecto físico* («tengo el pelo largo») y las *actividades* que realizan habitualmente («juego mucho a la pelota»), también es posible encontrar ciertas características de índole psicológica en las autodescripciones de niños incluso de 3 años («me gusta jugar con los otros niños»; «casi siempre hago lo que me dicen mis padres»).

Cuanto más pequeños son los niños, menos sistemáticos son en sus autoevaluaciones. Así, inicialmente el autoconcepto suele basarse en la información que se recaba de experiencias concretas ocurridas en momentos determinados (por ejemplo, un niño puede decirnos que es «malo» porque un día se enfadó y le pegó a otro niño), fundamentándose así en evidencias externas y cambiantes. Esto hace que el autoconcepto suela ser durante estos años *poco coherente, arbitrario y cambiante*.

En sus autodescripciones, las niñas y niños más pequeños suelen referirse exclusivamente a sí mismos, definiéndose además en *términos absolutos* («soy alta», «soy fuerte»), sin tender a matizar dichas afirmaciones («soy alta para mi edad»), ni hacer uso de las comparaciones sociales («soy el más fuerte de mis amigos»). A medida que crezcan, niños y niñas irán haciendo un uso cada vez mayor de las comparaciones sociales para llenar de contenido sus auto-conceptos.

4.3. El género y su peso en el desarrollo del autoconcepto

Terminamos este apartado sobre autoconcepto remitiéndonos de nuevo al desarrollo del género y las diferencias ligadas al desarrollo de la personalidad. Esta temática está profundamente imbricada en el autoconcepto, formando parte esencial de la visión de nosotros mismos y de las reacciones que tenemos ante los demás y suscitamos en ellos.

En efecto, el género es uno de nuestros rasgos más identificativos y definitorios, sea cual sea nuestra edad. Desde muy pronto, niños y niñas aprenden a describirse tanto a sí

mismos como a los demás en función del género, siendo la pertenencia al grupo de los niños o de las niñas uno de los primeros contenidos que entran a formar parte del autoconcepto infantil. Pero el papel del género en el desarrollo no concluye cuando la pertenencia al grupo masculino o femenino se convierte en uno de los elementos centrales de nuestra identidad personal; a las etiquetas de niño o niña, hombre o mujer, y de acuerdo con los valores y estereotipos predominantes en cada grupo social y cultural, se suelen añadir todo un conjunto de expectativas y atribuciones relativas a cómo deben ser y comportarse un niño y una niña, un hombre y una mujer. Cuando nos referimos al aspecto más conceptual del desarrollo del género hablamos de *identidad de género*. El progresivo conocimiento de lo que se espera y considera adecuado para los miembros de cada grupo sexual da lugar a la adquisición de los *roles de género*. Las influencias biológicas y educativas y, como consecuencia de la interacción entre ambas, el desarrollo de la identidad y los roles de género a lo largo de la infancia hacen que, de hecho, se encuentren importantes diferencias en distintos ámbitos conductuales al comparar los grupos de niñas y niños. Estos aspectos diferenciales entre géneros y su análisis evolutivo ya han sido vistos en líneas precedentes.

5. La autoestima: dimensiones y determinantes

El conocimiento de sí mismo de que acabamos de hablar se completa con una dimensión valorativa y enjuiciadora del Yo: en qué medida valoro mis características y competencias, cómo de satisfecho o insatisfecho, de contento o descontento, me siento respecto a cómo soy. Esta visión que cada persona tiene de su propia valía y competencia, el aspecto evaluativo del Yo, es lo que conocemos como *autoestima*.

Como señala (Palacios, 1999): "... la autoestima no es comprensible si no es en relación con las metas que uno se propone y en relación con la importancia que le da a determinados contenidos frente a otros". Así, el alumno que aspira a sacar la nota más elevada puede sentirse muy desgraciado al ser «*sólo*» el segundo de la clase; pero el alumno que estaba seguro de suspender, estará encantado con simplemente aprobar. En sentido parecido, aquel para quien una actividad deportiva es muy importante, se sentirá muy mal si no logra dominarla, mientras que sus dificultades con el aprendizaje de idiomas extranjeros le importa poco. La autoestima es un producto psicológico que unas veces se acompaña de un signo positivo y otras de un signo negativo; cuando la distancia entre los datos de la realidad y nuestras aspiraciones y deseos es corta o inexistente, el signo es positivo; por el contrario, cuando percibimos que lo que hemos conseguido o lo que somos capaces de hacer está alejado de nuestras metas e ilusiones, el signo toma un valor negativo. Obviamente, nuestra subjetividad determina no sólo las metas y aspiraciones que nos son significativas, sino también la valoración de la distancia entre lo soñado y lo alcanzado, porque para algunos una pequeña distancia puede resultar martirizante, mientras que para otros una distancia mucho mayor puede ser indiferente.

Una de las cuestiones que más se han debatido acerca de la autoestima es si se trata de una entidad global, que puede resumirse en una única puntuación, o si por el contrario tiene más bien un carácter específico, siendo posible diferenciar entre distintos dominios conductuales caracterizados por distintas valoraciones. Los datos acumulados en las revisiones más recientes (Harter, 1998; Schaffer, 1996) permiten sostener que la autoestima tiene un carácter esencialmente multidimensional, estando formada por un conjunto de facetas que muestran bastante independencia unas de otras.

Así, una niña puede tener una alta autoestima «física» cuando se siente orgullosa de sus destrezas y habilidades corporales (aspecto que valora y en el que resulta ser competente), al mismo tiempo que tiene una autoestima «escolar» no tan buena si sus logros académicos no son acordes con sus aspiraciones en este terreno.

Las dimensiones que son relevantes en la autoestima de niños y niñas van cambiando con la edad y, al igual que ocurre con el autoconcepto, el perfil evolutivo habitual muestra una mayor diversificación y complejidad de la autoestima con la edad. Centrándonos en la etapa que ahora nos ocupa, y tomando como referencia el instrumento diseñado por Harter y Pike (1984) y utilizado profusamente para evaluar la autoestima entre los 3 y los 7 años, podemos hablar de al menos cuatro dominios distintos y relevantes en estas edades: competencia física, competencia cognitivo-académica, aceptación por parte de los iguales y aceptación por parte de los padres.

Desde los años preescolares, niños y niñas parecen ser capaces de describir cómo son de competentes o hábiles en cada una de las dimensiones anteriores, pudiendo variar su autoestima de forma considerable de unos dominios a otros. Así, conocer la valoración que un niño hace de sí mismo en una de estas facetas no nos asegura que podamos saber lo que ese niño siente respecto a las otras. No obstante, al mismo tiempo que niños y niñas pueden auto-valorarse en una serie de facetas distintas, van desarrollando una valoración general de sí mismos no ligada a ningún área de competencia específica. Como señala Schaffer (1996), lo que resulta más interesante es que, en contra de lo que ocurre con la autoestima relativa a áreas específicas, esta autoestima global no parece desarrollarse hasta los 7-8 años, momento en el que niños y niñas parecen empezar a ser capaces de autoevaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas. Momento también en que las evaluaciones de sí mismo empiezan a ser más objetivas, pues, como se muestra en la última columna del Cuadro anterior, la autoestima en el período que ahora nos concierne, entre los 2 y los 6 años, tiende a ser más idealizada, adoptando un sesgo generalmente positivo y con una cierta confusión entre *el Yo real* y el *Yo ideal*.

Dado que empíricamente se ha constatado su relación con aspectos como el éxito escolar, la competencia social o el equilibrio emocional, la autoestima se ha convertido en un rasgo psicológico de gran interés. Esta es la razón por la que muchos investigadores se han centrado en explorar los factores asociados con una alta o baja autoestima. De obligada referencia en este terreno es el trabajo pionero realizado por Coopersmith

(1967), que puso de manifiesto que el grado de aceptación de las personas más significativas y cercanas, así como el tipo y calidad de las relaciones que con ellas se establecen, parecen destacar entre los factores más determinantes de la autoestima. Así, es habitual que niños y niñas de alta autoestima se sientan queridos y aceptados por las personas que les rodean, con las que además mantienen unas relaciones cálidas y positivas. Aparece aquí de nuevo la metáfora del «yo como espejo», pues para que un niño se valore a sí mismo necesita sentirse valorado por las personas que le rodean. Durante los años que ahora analizamos, las personas más cercanas y significativas para niños y niñas suelen ser los miembros de su familia más inmediata, especialmente sus padres. Esto hace que la reflexión sobre los determinantes de la autoestima durante estos años remita en gran parte a los estilos de educación familiar, a los que ya nos hemos referido.

6. Aportaciones psicoanalíticas sobre el desarrollo y la identidad psicosexual. Explicaciones sobre la organización de la personalidad⁴²

En estas líneas, se exponen las principales líneas teóricas de corte psicoanalítico, sobre el desarrollo psicosexual, la organización del aparato psíquico, la identidad, el acceso a las relaciones de objeto, y otras cuestiones desde diferentes autores y autoras importantes para el psicoanálisis. Es un apartado lleno de complejidad, sobre todo para no iniciados, pero también cargado de un interés que tal vez sólo el psicoanálisis suscita entre el alumnado (Fernández Lópiz, 2000: Cap. 5; Mazet y Houzel, 1981, Vol I: 67-88).

6.1. Etapas del desarrollo psicosexual en la obra de Freud

Freud concibe el desarrollo humano como el despliegue de ciertas tendencias pulsionales (instintivas), dependiendo de las fuentes corporales que tengan una mayor relevancia

42. Yo tengo una formación como psicoanalista y si tengo que hacer una declaración de intenciones en este punto, afirmo sin duda, que no existe ninguna disciplina que comprenda mejor al ser humano que el psicoanálisis: la complejidad de nuestras motivaciones, la multideterminación de nuestros pensamientos y afectos, o la sofisticación que existe detrás del comportamiento más simple. La profundidad que hoy nos permitimos alcanzar en la comprensión de las personas proviene casi exclusivamente del psicoanálisis. Cuando el psicoanálisis ha sido capaz de expandir el conocimiento de la subjetividad humana, especialmente desde la fenomenología, su valor ha sido enorme. Me satisface mucho cuando doy una clase y alguien me describe o pregunta acerca del comportamiento de alguna persona y puedo responder con una lista de posibilidades causales, cuando puedo, desde un punto de vista fenomenológico, ofrecer explicaciones. Yo creo que si en su momento elegí hacer una formación psicoanalítica de largos años, fue porque el psicoanálisis ofrece respuestas que otros modelos o escuelas de pensamiento no ofrecen. La mayor parte de los contenidos de estos apartados sobre psicoanálisis han sido tomados de mi libro Fernández Lópiz, Enrique (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide, del capítulo cinco, dedicado a este tema.

erótica en cada edad (Fernández Lópiz, 2000: 116). En los primeros momentos de la vida es la boca la zona corporal más sensible, y su relación con los procesos oral-digestivos; luego será el esfínter anal y uretral y las funciones de evacuación; a continuación serán los genitales, etc... pero veamos esto más detenidamente. El desarrollo psicosexual según Freud está constituido por las etapas: oral, anal, fálica o edípica, de latencia y genital):

1.- *Etapas oral* (0—1 año a 18 meses). La zona erógena principal en esta edad es la boca. Se puede decir que los bebés en la etapa oral son “todo boca”. En esta etapa, la alimentación es la principal fuente de placer, debido a que estimula la boca, los labios y la lengua. Esta estimulación puede provenir también de los dedos, de los chupetes, o de cualquier cosa que los bebés puedan meter en la boca: es una etapa propiamente incorporativa, dependiente y en sus inicios pre-ambivalente, dado que el niño aún no comprende la imagen de la madre en su totalidad. Más tarde, cuando aparecen los dientes los bebés disfrutaban mordiendo y masticando. Un autor llamado Abraham denominó a este estadio “*sádico oral*” u “*oral canibalístico*”.

El aparato psíquico del recién nacido está gobernado en un principio por una instancia psíquica a la que Freud llamó el Ello; el Ello contiene impulsos instintivos y actúa según el Principio del Placer, cuyo fin es la descarga de las tensiones del organismo. El Yo se desarrolla más tarde y funciona sobre la base del Principio de Realidad, descubriendo formas aceptables y realistas para obtener la gratificación. Este Principio de Realidad aporta al niño los medios para tolerar la espera en la satisfacción de las necesidades e instaura los llamados comportamientos de postergación y merodeo.

Freud sostenía que los bebés que recibían muy poca o demasiada gratificación durante cualquier etapa del desarrollo psicosexual pueden *fiarse* o estancarse en tal etapa a través del mecanismo de la *fijación* y posteriormente, sobre todo en momentos de frustración o dificultad, efectuar una “*regresión*” (vueltas atrás) a etapas en las quedó anclada una parte de su libido. Es decir, es como si pudieran retroceder a etapas más placenteras o de seguridad a la hora de afrontar dificultades. La *regresión* es un mecanismo de defensa inconsciente. Ocurre también, que muchas personas continúan a lo largo de su vida, intentando resolver etapas anteriores, o ancladas a ellas. Así, las personas cuyas necesidades orales no fueron satisfechas pueden comerse las uñas o pueden desarrollar personalidades mordazmente críticas (“*sadismo oral*”). Aquellos que reciben mucha satisfacción en la etapa oral no desean pasar a la siguiente etapa, pudiendo volverse comedores glotonos o fumadores compulsivos. Y así sucederá con otras etapas que ahora revisamos.

Debido a que el bebé en la etapa oral es totalmente dependiente de la madre, Freud creía que un cuidado maternal no apropiado en este momento podría conducir a una personalidad dependiente. En los momentos de tensión, una persona así anhelaría regresar a la cuna o al vientre materno, lugares en los que ansía encontrar la atención y cuidados que “añora”.

2.- *Etapa anal* (12-18 meses—3 años). Durante la etapa anal, la principal zona de gratificación se ha desplazado hacia la región anal. El niño encuentra placer en las funciones de retención, control y expulsión, concomitantes a la satisfacción de las necesidades de evacuación de su organismo. Merced al aprendizaje en el control de sus esfínteres anal y uretral, con la actividad misma obtiene un plus de placer y de gratificación. La forma en que los padres manejen el entrenamiento para la limpieza, en el niño, determinará la evolución de esta etapa y el pasaje a la etapa siguiente.

La personalidad “anal”, según Freud, se moldea por las actitudes de los padres y educadores, y por las prácticas de evacuación del niño. Si éstas actitudes son muy estrictas y severas, el niño puede acentuar el control retentivo, en forma inconsciente, y por ejemplo sufrir estreñimiento en la vida real; o también el niño que en forma inconsciente, percibe las heces como un regalo para los padres, puede crecer y volverse acaparador de posesiones, coleccionista o puede identificar el amor con el hecho de regalar objetos materiales; o presentar rasgos de personalidad que se corresponden con personas obsesivas, atadas a horarios y rutinas.

También, hay que tener en cuenta que hay en esta edad unos llamados “*rasgos de carácter anal primarios o directos*”, propios de los niños de esta edad: obstinación, rebeldía, suciedad, desorden, etc. Y que estos rasgos anales directos son transformados por la educación y merced a un mecanismo de defensa del Yo llamado *Formación Reactiva*, en sus opuestos, que son más valorados social y culturalmente: docilidad, limpieza, orden, etc. Estos rasgos nuevos que son el polo opuesto de los anteriores se denominan “*rasgos anales secundarios*” o rasgos obsesoides. He aquí un ejemplo de los efectos de la educación en los niños de esta edad que inicialmente son sucios, rebeldes o desordenados, para salir de la escuela infantil convertidos en niños más limpios, ordenados y disciplinados.

3.- *Etapa fálica o edípica* (3—6 años). La zona erógena predominante es la zona genital y tanto en niños como en niñas, se producen tocamientos en esas partes, lo que se han denominado prácticas *protomasturbatorias*, que son normales a esta edad pero por las que a veces se amenaza al niño e incluso se castiga. Las diferencias corporales entre niños y niñas, y adultos y niños fascina a los pequeños. Ellos quieren averiguar de dónde vienen los bebés y aprender sobre el acto sexual de los adultos. Freud explica que el lugar del placer biológico se desplaza de la boca a la zona anal y de ahí al área genital. Esta etapa de 3 a 6 años fue denominada fálica (de la palabra phallos, que significa pene), y plantea que en este período los niños están influidos por un vínculo erótico sexual hacia su madre, y las niñas hacia su padre. En esta etapa se produce, pues, el llamado Complejo de Edipo al que ahora aludiremos para explicar su dinámica y su proceso.

A partir de la edad preescolar tenemos dos etapas más:

4.- *Etapa de Latencia* (6 años hasta la pubertad). Las pulsiones sexuales permanecen latentes, sin manifestarse. El niño dedica sus energías a las actividades escolares, el juego, etc.

5.- *Etapa Genital*. Aparece en la adolescencia y se caracteriza por una sexualidad adulta, genital y pujante, junto con importantes cambios corporales y problemas en el plano de la identidad personal.

6. 2. El Complejo de Edipo (3-6 años)

Como decíamos antes, el complejo de Edipo es descrito por Freud como el despliegue, por parte del niño, de una inclinación amorosa inconsciente hacia la madre, que se combina y entrelaza con una relación, una actitud y un comportamiento ambivalente hacia la figura paterna, en el caso de los varones. Y en las niñas, tendencias amorosas inconscientes hacia el padre y una relación ambivalente hacia la madre. La ambivalencia desplegada hacia el padre y la madre (amor-hostilidad), constituye una auténtica crisis interna que conlleva una vivencia dramática y paradójica para el niño/a (Fernández Lópiz, 1984, 2000: 117-125).

6.2.1. El Complejo de Edipo en el niño⁴³

Según Freud, en el caso del niño varón se produce una “carga de objeto amoroso precoz” (antes de la etapa fálica) que se proyecta sobre la madre, mientras que con el padre mantiene “una relación de identificación”. Ambas vinculaciones se producen a la vez, hasta que en la etapa fálica se produce un aumento de las fuerzas amorosas (libidinales) hacia la madre y una vivencia del padre como rival, resultando de esta integral la situación edípica. Así pues, lo que aparecen son deseos de muerte hacia el padre como rival, y la emisión de catexias (cargas) amorosas hacia la madre. Esto es lo que constituye el complejo de Edipo en su forma “simple positiva” en el niño.

Pero esta forma “simple positiva” puede suceder de otra manera, así, Freud comprobó la existencia de una “forma negativa” en la que el sistema de vinculaciones y actitudes se invierte: en algunos casos constató que se daba una vinculación amorosa hacia el padre y el despliegue de hostilidad y celos hacia la madre. Pues bien, entre la “forma positiva” y la “forma negativa”, Freud afirma la existencia de un “continuo”, en cuyos

43. Freud fundamentó el término *Complejo de Edipo* en el conocido mito griego “Edipo Rey” de Sófocles. De acuerdo con este mito, cuando Edipo nació, un oráculo profetizó que el niño crecería para matar a su padre y casarse con su madre. El padre de Edipo, el rey, ordenó que lo mataran pero, en vez de eso, Edipo fue llevado a un campo lejano y posteriormente encontrado y criado por un pastor. Edipo creció sin saber su origen, y por azar, en determinado momento de la trama mató a un hombre sin darse cuenta de que era su padre. Posteriormente se habría de casar con la reina viuda, sin imaginar nunca que era su madre. Al conocer la verdad, Edipo se quitó los ojos y se exilió. Freud dio el nombre de este trágico héroe a su concepto de que cada niño pequeño se enamora de su madre y tiene pensamientos inconscientes hostiles (asesinos) hacia su padre.

polos extremos se encontrarían las configuraciones positiva y negativa del Edipo y cuyos miembros intermedios revelarían la llamada “forma completa” del complejo, con un entrelazamiento de diferentes grados e intensidades de las dos componentes de amor-odio hacia la madre y hacia el padre (ambivalencia). En la mayoría de los casos el Complejo de Edipo es así, completo y doble: “positivo y negativo”, con ambivalencia hacia ambas figuras parentales. Esta afirmación está basada en la componente bisexual original del niño, que mantiene no sólo una actitud de ambivalencia frente al padre y una elección amorosa de objeto en la madre, sino que al mismo tiempo se comporta como una niña, mostrando una actitud femenina y tierna con relación al padre y una actitud de hostilidad y celos frente a la madre. En este complejo doble, normal e invertido, aparecen, por consiguiente, cuatro tendencias integrantes, esto es, dos relaciones de identificación y dos elecciones de objeto amoroso, materno-paterno, que se configuran, como acabo de decir, en tendencias ambivalentes frente a las dos figuras: el padre y la madre.

Veamos el desenlace del conflicto. Lo que para Freud será el activador fundamental del desenlace edípico en el varón es el “temor de castración” y la conmoción importante y definitiva que supondrá para el niño (“angustia de castración”). El temor a la castración se origina a partir de un incremento de las tendencias eróticas que cristalizan en torno al miembro masculino. Dichas tendencias libidinales, están marcadas por una valoración narcisista del falo y por una significativa protoactividad masturbatoria (tocamientos, etc.) conectada con frecuencia a fantasías eróticas. En este sentido hay que precisar dos cuestiones fundamentales:

1. El análisis fenomenológico del hecho se desenvuelve, como hemos dicho, en un doble orden antagónico de vinculación objetal-amorosa con la madre por un lado y el tropiezo inevitable con la normativa del padre en su proyección de amenaza, muchas veces real (no dejarle dormir en la cama matrimonial, regañar las conductas de excesivo apego con la madre, etc.).
2. Muy importante es el papel que juegan las percepciones comparativas de la morfología femenina (los niños se dan cuenta de las diferencias entre niños y niñas, ellos tienen “algo” que ellas no tienen). Este fenómeno conduce a una hipervaloración del falo, no sólo como algo que se tiene y como fuente de placer, sino también como fuente específica de peligro físico ante el temor de mutilación (la fantasía de que las niñas no tienen “colita” porque han sido castigadas, castradas, mutiladas por su amor a la madre). De esta forma surge “el miedo de castración” que terminará con la disolución del Edipo.

Freud sostiene que el poderoso efecto del miedo a la castración en el niño se entiende, no sólo como temor de mutilación de su órgano genital, sino sobre la base de cuatro importantes hipótesis psicoanalíticas que no son exclusivas ni excluyentes, a saber:

- a. La *amenaza de castración* (que puede provenir de amenazas reales: “si te sigues tocando te voy a cortar la colita”, etc.).

- b. El valor simbólico de las *prohibiciones, las interdicciones, las amenazas y los castigos* en general, que son interpretados por el niño en ese momento evolutivo, como una amenaza de castración.
- c. El temor profundo e inconsciente a la *pérdida de afecto*, de aprobación y del apoyo de los padres.
- d. La “*herencia arcaica*”, como transmisora de un rastro de “*memoria primitiva*” de la familia prehistórica en la que el padre castigaba con la privación real de los genitales a los hijos que osaban rivalizar con él, por las mujeres.

Freud basó, pues, en el miedo de castración y en la atribución al padre de la amenaza mutiladora y de castigo, la liquidación de la crisis edípica en el niño. La dinámica, en términos esquemáticos, resulta así: el niño renuncia a los deseos amoroso-incestuosos con la madre y se identifica con el padre, a fin de parecerse a él, incorporar sus atributos y, tal vez de esta forma, en un futuro acceder a la madre (todo esto es un proceso inconsciente). De este modo, el niño declina en su amor materno e inconscientemente interioriza los valores, el rol sexual, y las características y cualidades masculinas y ético-normativas del padre; esta internalización de la figura paterna y consiguientemente también de sus normas y exigencias, es lo que configura el Superyo⁴⁴. El Superyo conserva, así, el carácter del padre y como escribe el mismo Freud: “cuanto mayores fueron la intensidad del complejo de Edipo y la rapidez de su represión (bajo la influencia de la autoridad, la religión, la enseñanza y las lecturas), más severamente reinará después –el Superyo– sobre el Yo como conciencia moral o quizá como sentimiento inconsciente de culpabilidad”. De este modo, el complejo de Edipo queda superado, sobreviniendo la identificación masculina

44. Con una solución exitosa del complejo de Edipo en niño y niña, de a cinco a seis años, los niños desarrollan el Superyo, la estructura del aparato psíquico que representa los valores e ideales sostenidos por los padres y otros educadores sociales próximos. El desarrollo del Superyo ocurre a través de la introyección, por el cual un niño incorpora y se identifica con el padre del mismo sexo e integra los aspectos morales de éste. A través del Superyo, el cual opera en forma inconsciente, los niños incorporan los conceptos de bueno y malo de manera que pueden controlar sus comportamientos “internamente” en vez de valerse del control externo de otras personas, principalmente sus padres. Como anécdota, decimos que Freud creía que las niñas no podían ser tan morales ya que, debido a que el Edipo no se resuelve por el “miedo a la castración”, no desarrollan un Superyo tan rígido. El Superyo tiene dos aspectos: (a) el “*yo ideal*” (los “*debo de*”: comportamientos a los que aspiramos, por los cuales somos recompensados y nos sentimos orgullosos); y (b) la “*conciencia moral*” (los “*no debo*”: comportamientos por los que somos castigados, por los que nos sentimos culpables y de los que nos avergonzamos). El Superyo busca la perfección, y trata de prevenir al Ello y a sus pulsiones sexuales y agresivas de que actúe de acuerdo con sus principios ético-normativos. El final de esta dinámica es, siguiendo el funcionamiento del *aparato psíquico* como sigue: El Yo es el árbitro de la personalidad y tiene que negociar y mediar entre tres severos amos: a) En primer lugar con la realidad, dado que el Yo se rige por el Principio de Realidad; b) ante el Ello, que se rige por el Principio de Placer (descarga de tensiones); y c) ante las demandas morales del Superyo. Tarea ésta muy difícil, pues las demandas se oponen (realidad, placer, moral) por lo que a veces el Yo sucumbe ante las exigencias tan dispares de estos tres severos amos y entonces el sujeto puede caer en alguna forma de problemática o conflictiva psíquica.

y la entrada en el largo período de “latencia sexual”. De la distinta intensidad, cualidad y hondura del conflicto edípico resultará afirmada la masculinidad del carácter del niño. Es preciso añadir que también podría ocurrir que en este proceso, el niño, en vez de adquirir su condición de “hombrecito”, por una suerte de inversión, resultara más bien con cualidades femeninas pues, al fin, la identidad sexual y la elección de objeto amoroso son una cuestión psíquica que tiene en el Edipo un paradigma de explicación⁴⁵.

6.2.2. El Complejo de Edipo en la niña⁴⁶

El Edipo del niño y de la niña guarda algunas diferencias, que se resumen así (Fernández Lópiz, 1984, 2000: 121-122):

- a. Distinta conformación anatómico-sexual con la consiguiente repercusión en la percepción comparativa, cuya herida narcisista suscita la llamada “envidia del pene” en la niña (la niña en el plano de la fantasía añora lo que el varoncito tiene).
- b. El investimento libidinal de las fuentes de placer en el clítoris en tanto que el desplazamiento de la zona erógena hacia la vagina no se produce hasta la pubertad.
- c. El desplazamiento (o desvío) del originario objeto amoroso de la madre (la madre como fuente nutridora en las etapas anteriores), al padre, el cual desplazamiento no se produce en el niño de forma tan neta (el niño siempre tiene a la madre como objeto de amor: en el período de la crianza y en esta fase edípica). La niña en cambio, pasa de ser criada, amamantada, etc. por la madre, a tender amorosamente hacia el padre, lo que supone un cambio de objeto, un cambio de rumbo, por así decir.

Entonces ¿cómo se desencadena el desprendimiento de la madre como objeto erógeno originario en la niña? ¿Cómo es que la niña pasa de tener en la madre a su objeto

45. En resumen: De acuerdo con la teoría freudiana, el amor de un niño de tres a seis años por su madre es enorme y, decididamente, tiene connotaciones sexuales, lo cual pone así al niño en competencia con su padre. De manera inconsciente, el niño quiere ocupar el lugar de su padre, pero reconoce el poder de éste. El niño está atrapado entre sentimientos opuestos, que entran en conflicto: por un lado, afecto genuino por su padre y, por el otro, hostilidad, rivalidad y miedo por el temor del castigo que él le pueda ocasionar. Cuando se da cuenta de que las niñas no tienen pene, imagina que algo les ha pasado, y su angustia sobre los sentimientos por su madre y su padre lo hacen temer que será castrado por éste. Esta es la “angustia de la castración”. Temeroso, reprime los sentimientos sexuales hacia su madre y la hostilidad hacia su padre, deja de rivalizar con este último y empieza a identificarse con él: identidad sexual, de valores, gustos, aficiones, etc.

46. Otro mito griego narra la historia del asesinato de un rey a manos de su esposa infiel y su amante. Dentro de esta historia trágica, Electra, la hija del rey, junto con su hermano, matan a la madre para vengar de la muerte de su padre. El complejo de Electra es el deseo de una niña por su padre y el miedo a su madre. Debido a que esta situación llena de angustia a la niña, ella finalmente alcanza en forma indirecta la relación deseada con su padre, identificándose a su vez con su madre.

de amor a desviar su tendencia hacia el padre? En esta explicación hay que aludir a cuestiones diversas que están conectadas. Por ejemplo, las vivencias que se configuran en torno a decepciones como el destete, las prohibiciones educativas -esencialmente el aprendizaje para el control de esfínteres-, celos suscitados por el desvío de la atención materna a otros hermanos o hacia el mismo padre, reprimendas maternas con relación a las actividades protomasturbatorias (de tocamientos), y en fin, otros factores afectivos y familiares que convergen, con un componente fantástico, en una misma vivencia de “falta de gratificación”. No obstante, el motivo más específico, reconocido por Freud, para el desasimiento de la madre surge del impacto que el complejo de castración produce en la niña. El descubrimiento de la ausencia del falo en la niña suscita la llamada por Freud “envidia del pene” y desencadena la llamada “vivencia de castración”. A partir de aquí, se abren para la niña tres caminos evolutivos distintos, a saber:

- a. Una renuncia sexual;
- b. La puesta en marcha del “*complejo de masculinidad*” -que podría desembocar en la elección homosexual de objeto;
- c. Lo más habitual: una actitud femenina polarizada, dirigida hacia el padre (forma femenina del complejo de Edipo), es el camino hacia la femineidad.

Así, mientras el complejo de Edipo del varón se liquida y concluye con el “complejo de castración”, en la niña, contrariamente, este “complejo de castración” es el que posibilita e inicia el complejo de Edipo (en su momento Jung, que no Freud, llamó a este complejo en las niñas de Electra). La sustitución de objeto amoroso de la madre al padre marca la entrada de la niña en la situación edípica. Surge entonces la identificación de la niña con la madre, con el deseo de suplantarla ante el padre, apareciendo el odio hacia ésta, odio motivado por los celos y por el rencor que le guarda debido a su falta de pene.

La elección del padre como objeto está motivado por el deseo de obtener el falo que éste posee, siendo más tarde sustituido este deseo primitivo y fantástico por el deseo de que el padre le regale un hijo (equivalencia simbólica del pene y el hijo). A partir de este momento, Freud piensa que el Edipo es lentamente abandonado porque este deseo no llega jamás a cumplirse. Así, los deseos, esto es, el deseo fálico y el deseo de recibir del padre como regalo un niño, perduran en lo inconsciente y contribuyen a preparar a la mujer para su posterior papel sexual y de madre.

De este análisis freudiano del Edipo en la niña se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- a. la superación del Edipo suele ser más incompleta en la mujer por no ser “la amenaza de castración” una intimidación para la liquidación del conflicto, sino motor y precipitador del mismo. Por consiguiente, lo más que puede hacer la niña es incriminar a la madre de su inferioridad fálica y sustituirla, en calidad de objeto libidinal, por el padre. Este hecho reaviva la ambivalencia frente a la figura materna;

b. por otra parte, los aspectos modélicos e ideales de la madre siempre imitados y siempre deseados, unido a la mencionada vivencia de resentimiento y de temor por la incriminación de la “inferioridad fálica”, y, en cierto sentido también, unidos además al temor culpable de perder el afecto materno, intensifica la fuerza de tales identificaciones. A ello habría que añadir cierto grado de identificación con el padre que, en la situación completa del Edipo, nunca faltaría. De este modo, la niña, según Freud, irá abandonando de forma lenta la crisis edípica e irá surgiendo como heredero de esta y como precipitado de todas las identificaciones-introyecciones parentales -esencialmente de las maternas- el Superyo. Esta instancia comprendería los aspectos éticos, normativos, ideales e ideológicos de la personalidad y la dimensión psicosexual propia de la condición femenina⁴⁷.

Lo expuesto hasta aquí corresponde, como hemos ido advirtiendo en los pies de página 43, 44 y 45, a una visión de conjunto del “Complejo de Edipo” a través de una revisión de la concepción freudiana al respecto, en la que el esquema de “Edipo Rey” (el muchacho enamorado de la madre y rival del padre), se extiende en complejidad, del Edipo simple al completo, y del Edipo del niño al de la niña (mito de Electra).

La concepción freudiana del complejo de Edipo, su historia, sus vicisitudes y su desenlace, han sufrido, a lo largo de la evolución del psicoanálisis, multitud de críticas, de divergencias y de intentos de transformación. Es interesante revisar, al menos de pasada, algunos de los puntos de vista más dignos de consideración, con el fin de construir un mosaico de ideas que, partiendo de Freud, vaya coloreándose con nuevas aportaciones.

6. 3. Otros puntos de vista psicoanalíticos sobre el Complejo de Edipo

Como parece evidente, en el transcurrir y evolución de la teoría psicoanalítica no siempre hubo acuerdo entre el padre y fundador de la teoría, Sigmund Freud y otros discípulos más o menos allegados al maestro. Así, aparecen disidencias que aportan y enriquecen la teoría psicoanalítica y, concretamente, sobre el denominado Complejo de Edipo. Veamos algunas disidencias sobresalientes (Fernández Lópiz, 1984, 2000: 125-132).

47. En resumen: Freud creía que una fuerza motivante inconsciente principal en la mujer es la envidia del pene, el deseo de la niña por ese órgano tan visible en el varón que ella no tiene. Según Freud, una niña no puede ganar en este conflicto. Si ella sucumbe a la envidia del pene, de manera inconsciente guardará la espera de tener uno para sí misma y volverse un hombre; si rechaza su envidia, esa negación puede causar neurosis en la edad adulta. De cualquier manera, ella se siente inferior y es probable que se torne celosa y se vuelva en contra de su madre a quien culpa -inconscientemente- por la carencia de este órgano. Finalmente, una muchacha normal cambia su deseo de un pene por el deseo de un niño y este deseo de un hijo garantiza y satisface en forma indirecta, su deseo de un pene.

6.3.1. Alfred Adler

Si para Freud el complejo de Edipo fue la locomotora que impulsó al psicoanálisis en el plano de la teoría y la práctica clínica, para la llamada “psicología individual” de Alfred Adler, lo más importante era el “sentimiento de inferioridad” en el niño, que adquiriría este papel principal como concepto para explicar la neurosis y los trastornos del carácter. Este sentimiento de inferioridad es compensado con el llamado “afán de poder” –conceptos inspirados en la obra de Nietzsche.

Adler, inicialmente oftalmólogo y posteriormente dedicado al psicoanálisis, fue el primer discípulo de Freud que se opuso a la teoría del maestro. Él consideraba el Edipo como uno de los muchos posibles reflejos y manifestaciones de la vida de un “niño mimado” y la manifestación más pura de sus exaltados deseos, juguete indefenso de estos deseos. La diferencia fundamental planteada por Adler estriba en que el complejo de Edipo sería, en suma, un producto del carácter del niño y en ningún momento el fundamento natural de la evolución psíquica infantil tal y como postulaba Freud. De este modo, el Edipo, lejos de ser para Adler un hecho indiscutible y obligado en el desarrollo humano, es una consecuencia distorsionante y viciosa del “mimo materno”.

Para Adler, el factor sexual que se activa precozmente en la situación del mimo es fruto del irrefrenable egocentrismo del niño que no sabe adaptarse por este motivo a ningún tipo de freno o cortapisa. “El impulso sexual precozmente avivado y casi irrefrenable revela sobre todo el egocentrismo del niño, casi siempre mimado, que no sabe rehusar ni el más leve deseo”. A esto habría que añadir el impacto del mimoseo, de la sobre-estimulación erótica de la madre (generalmente), o del padre, lo que determinaría la vinculación afectiva de parte del niño/a por una u otra figura y el rechazo de la opuesta. En cualquiera de los casos el “*afán de poder*” se entrelaza íntimamente con el vínculo erótico, que el niño utiliza para imponerse y dominar sobre el entorno parental. En estas circunstancias, el “*sentimiento de comunidad*” en la familia sufre una importante quiebra que hunde al niño en el camino de la neurosis, lo que se manifiesta en problemas de relación con los demás, en la capacidad amorosa y para el trabajo, la falta de confianza en sí mismo, el complejo de inferioridad y desinterés social, abatimiento o victimismo. Lo contrario, según Adler, ocurre con un niño psíquicamente normal que ostenta un ánimo, una razón vigente para todos y una activa capacidad de adaptación.

En relación a la “*envidia fálica*” –acontecimiento fundamental en la explicación freudiana del Edipo femenino-, ésta es considerada por Adler no como un fenómeno sexual, sino como un reflejo psicológico de la secular infravaloración del papel femenino en el orden social. De esta manera, Adler habla de “protesta social” como compensación de la mujer que contesta así a su feminidad vivida como sumisión al hombre y por consiguiente relegada a un segundo plano en el contexto socio-familiar patriarcal imperante. Adler alude, entre otras pruebas de la época, al impacto social que para la niña tiene el hecho de

la consideración principal del hijo varón primogénito “como sostén de la familia y de las tradiciones conservadoras de ésta”; y el papel de menor importancia otorgado a las niñas.

6.3.2. Carl Gustav Jung

Jung, segundo discípulo que rompió los lazos con Freud, entiende el complejo de Edipo como un “complejo de posesión”. Piensa Jung que en un principio, tanto el niño como la niña están profundamente vinculados a la madre como fuente de nutrición y protección. En este sentido, el padre, debido a esta vinculación precoz, se coloca en una posición de rival competidor, al margen de cualquier elemento de naturaleza sexual. De este modo, el complejo de Edipo es, según Jung, una expresión del deseo infantil ante los padres y del conflicto que este mismo deseo provoca dada la naturaleza esencialmente egoísta del niño. Dentro del marco del carácter bisexual, o indiferenciado infantil, también las niñas acusan la situación edipiana. Es más tarde, cuando en este enlace arcaico y primario con la madre, se van integrando elementos eróticos que, una vez fortalecidos en el transcurso del tiempo, hacen que el Edipo adquiera su forma clásica descrita por Freud. En el caso de la niña, la creciente erotización desarrolla una inclinación específica hacia el padre y una paralela actitud hostil hacia la madre, esto es, el “Complejo de Electra”. Posteriormente, en la pubertad, se produce un proceso de emancipación más o menos completo, del contexto parental, que contribuye a fortificar la autonomía y la independencia del individuo. En este sentido hay que decir que, según Jung, la fuerza de los lazos antiguos con el entorno parental es tan poderosa, que su ruptura se hace muy difícil porque tropieza con severas dificultades, que interjuegan dinámicamente con la tendencia de la libido a ligarse a objetos extrafamiliares (compañeros, amigos, novios, etc.). En cuanto a los deseos amorosos niño-madre; niña-padre (incestuosos) descritos por Freud, Jung ve una expresión simbólica de los deseos regresivos a volver a la antigua fuente nutricia y protectora.

Para Jung, pues, el complejo de Edipo y el de Electra, tienen, como en Freud, un carácter universal, pero ambos, van más allá de lo meramente erótico y se hunden en lo más íntimo de la “psique colectiva” bajo la fuerza de los llamados “arquetipos”: el arquetipo de la “madre”, como entidad nutricia y protectora; el arquetipo del “padre”, como categoría universal de autoridad; y los arquetipos “*anima*” y “*animus*”, como figuras arquetípicas de lo femenino y lo masculino.

6.3.3. Karen Horney

En líneas generales el desafío de Horney a Freud se basa en tres puntos fundamentales:

- a. El desarrollo de la personalidad no depende de fuerzas instintivas e inmutables.
- b. La sexualidad no es un factor determinante. De ahí que a veces se haya hablado de un “psicoanálisis sin libido”, al hacer referencia a la teoría de Horney.

c. Desconfianza de la validez general de la teoría del Edipo.

Para Horney, la envidia fálica, revela, en último término, la existencia, en la mujer, de un profundo miedo a la condición femenina que, al margen de los avatares psicosexuales, se enraza en una aspiración socio-genéticamente determinada al papel masculino y en un rechazo de las cualidades específicamente femeninas que la cultura y el orden social infravaloran. De este modo, la “envidia fálica” no es algo determinado por factores psicobiológicos, sino, por el contrario, un producto cultural. Del mismo modo, el “complejo de Edipo” se debe, según Horney, a una influencia familiar y socialmente inducida. Aquí tenemos que enlazar con las palabras de Horney cuando escribe: “El hombre no está gobernado por el solo principio del placer sino por dos principios principales: seguridad y satisfacción”. Según Horney, cada individuo cuenta con unas necesidades fundamentales relacionadas con el alimento, el descanso y el sexo que han de ser satisfactorias y satisfechas, y que se rigen por el “principio del placer”, aunque en este sentido Horney defiende que las personas pueden renunciar a estas cosas si se hallan expuestas a un peligro o amenaza.

En este caso, ¿cuál es la radical fuerza conducente del psiquismo infantil? Horney no duda en aseverar que esta fuerza es la “necesidad de seguridad”, la necesidad de estar a salvo y libre de temores. Miedo y seguridad serían los dos polos de las necesidades fundamentales.

De esta manera, el complejo de Edipo carece de fundamento biológico y se arraiga en una sobre-estimulación erótica parental y, a la vez, en la angustia que brota del conflicto entre la necesidad de seguridad, de dependencia y de afecto que tiene el niño, y los impulsos hostiles que dirige hacia los padres, desde una atmósfera familiar inestable y ansiógena. En estas circunstancias el niño acaba adhiriéndose al progenitor que le crea un clima más afectivo y seguro e igualmente al que le ofrece mayor fuerza y apoyo.

6.3.4. Harry Stack Sullivan

Sullivan, teórico muy lejano a Freud, elaboró su propio sistema conceptual que podríamos calificar de “teoría de las relaciones interpersonales”. La cuestión se reduce a un interjuego dinámico entre el “*afán de satisfacción*” y la básica “*necesidad de seguridad*” a través de las experiencias vivenciales con las personas significativas de la infancia y con sus actitudes fundamentales. La sexualidad infantil, de este modo, queda relegada a un segundo plano, por la fuerza de las relaciones interpersonales en el seno familiar, y el “complejo de Edipo” sería una actitud infantil, suscitada por la familiaridad o la distancia mantenidas entre los progenitores y el niño. De hecho, según este autor, el Yo o el “*autodinamismo*” del niño se desarrolla a través de la aprobación o desaprobación, sobre todo de los padres. Mientras que la aprobación resulta de gran importancia y gratificación, la desaprobación niega la satisfacción y produce angustia. Así, existe en el niño una tendencia a comportarse cara a la aprobación de los padres. Desaprobación y

aprobación producen euforia o ansiedad en el niño, o sea, se enlazan con la imagen de la “madre buena” o la “madre mala”, según sea reaseguradora o angustiante. En definitiva, como resultas de este proceso el niño elabora tres tipos de personificación de sí mismo lo que tiene relación con el “ideal del yo” freudiano: la identificación con un “yo bueno” (cuando la conducta es elogiada y aceptada); un “yo malo” (cuando hay una leve vivencia de angustia por desaprobación o rechazo); y, en el peor de los casos, un sentimiento de “no-yo” (nunca completamente consciente y motivado por sentimientos de horror o de shock). Digamos entonces que, según Sullivan, el “el niño se experimenta y se valora según lo que sobre él manifiestan los padres y otros parientes”.

6.3.5. Erich Fromm

Fromm, parte de una interpretación del drama Edípico basándose no sólo en la obra de “Edipo Rey” de Sófocles sino también en “Edipo en Colona” y “Antígona” del mismo autor. Según el análisis de Fromm, en las tres obras existe una evidente continuidad y puede considerarse que constituyen una trilogía. Esta continuidad temática entre las tres obras es el conflicto entre la autoridad patriarcal y los hijos, lo que tiene una gran importancia, según Fromm, para entender la teoría del Edipo desde otra perspectiva que la propiamente freudiana.

Dicho esto, conviene aclarar que la interpretación del drama edípico según Fromm, se basa en la tesis de que en los orígenes de la historia humana existió un “comienzo matriarcal” (donde la madre predominaba). Este matriarcado, posteriormente derivó con el desarrollo histórico, hacia un orden patriarcal monogámico (predominio del padre). El matriarcado se caracteriza por la igualdad, la libertad, la fraternidad y por una preponderancia de los lazos sanguíneos y naturales. Por el contrario el patriarcado monogámico, supone una estructura basada en la autoridad, en la ley, en la jerarquía, en la razón y en los esfuerzos por dominar y transformar la naturaleza.

En definitiva, Fromm vinculó el complejo de Edipo a un problema básico de autoridad, desprovéyendolo de factores propiamente sexuales. El conflicto, así, trataría un proceso de “rebelión de los hijos” dentro del autoritario contexto de la sociedad patriarcal. Dicho de otro modo, el complejo de Edipo es, para Fromm, propio de nuestra sociedad patriarcal monogámica y no se daría en sociedades no patriarcales. Por otra parte, tal complejo, propio de nuestra cultura, no es la expresión de una incestuosa sexualidad infantil, sino, en general, la manifestación de una rebelión filial contra la represiva autoridad paterna.

6.4. El acceso del niño a una relación con el objeto materno: distintas concepciones

En este epígrafe y con estos términos nos referimos, esencialmente, a las características de la vida de relación del niño con su madre y los intercambios afectivos que marcan

al niño en su desarrollo personal; o sea, a las modalidades de lo que ha venido en llamarse precisamente “*relación de objeto*”. Para Freud, el “*objeto*” es aquello en lo cual se satisface la pulsión. El proceso de acceso a la relación de objeto materno consiste, en la obra freudiana, en el paso progresivo de un estado “*narcisista primario*” (de *indiferenciación*) a un estadio objetal, en virtud de un estado denominado “*narcisismo secundario*”. El “*narcisismo primario*” es básicamente autoerótico, pero más tarde por la fuerza de la experiencia y las frustraciones, la libido o energía erótica acaba invistiendo el objeto (materno), a la vez que se forma el llamado “*narcisismo secundario*”. Desde esta teorización, la relación entre autoerotismo y narcisismo vendría definida por la hipótesis de que en el individuo no existe, desde un principio, una unidad comparable al Yo. El Yo tiene que ser desarrollado. En cambio los instintos *autoeróticos* están presentes desde el nacimiento.

Pero veamos otros planteamientos desde el psicoanálisis infantil más actual. Según Widlöcher (1973), en el psicoanálisis contemporáneo pueden diferenciarse dos tipos de concepciones a la hora de explicar cómo el niño accede a una relación de “objeto”, o sea, cómo el niño construye una imagen de la madre, la reconoce e inicia así su proceso de identidad y de autonomía, distinto del estado inicial indiferenciado –niño-madre- que acontece al nacer y en las primeras semanas (Fernández Lópiz, 2000: 136-145).

Uno, los que ven en la imagen del objeto maternal, y por consiguiente en el reconocimiento de sí mismo y del otro, el efecto de una progresiva *integración* de experiencias parciales (de reconocimiento), de una construcción por parte del niño: son los estudios de Renè Spitz y Melanie Klein;

Dos, aquellos para los que esta imagen del objeto maternal en el niño se constituye como resultado de un proceso de *diferenciación* a partir de una experiencia indiferenciada inicial: son las aportaciones de Margareth Mahler y Donald W. Winnicott.

6.4.1. El acceso al objeto materno según la hipótesis del proceso de integración-construcción: progresiva *integración* de experiencias parciales.

6.4.1.1. La obra de Renè Spitz (Del estadio preobjetal a los organizadores del psiquismo humano)

- *1er estadio*. Para Spitz hay un primer “*estadio preobjetal*” o de “*narcisismo primario*”, de *indiferenciación*, en el que el niño es incapaz de funcionamiento psíquico, en el que no hay ni “relación” ni “objeto” y donde únicamente se observan fenómenos de descarga en relación con el estado interno (de hambre, bienestar, frío, etc.): el bebé no distingue entre él y el mundo externo. Se trata de un estadio que designa, en palabras del propio

Spitz “... un estado de organización primitiva en el recién nacido, incapaz entonces de diferenciar un objeto de otro, o incluso lo que le rodea de su propia persona. Hay que observar, pues, que durante este estadio el lactante no se diferencia a sí mismo de lo que le rodea, y que percibe el seno que lo alimenta como parte integrante de su propia persona”. (Spitz, 1973). En estos primeros momentos, las funciones de defensa corren a cargo de una especie de barrera biológica contra los estímulos (visuales, sonoros, etc.): “las respuestas del recién nacido son, en el mejor de los casos, del tipo del reflejo condicionado, o por lo menos análogas a lo que se suele llamar reflejo condicionado”.

Pronto, siguiendo las leyes del aprendizaje, el bebé empezará a asociar ciertas señales posturales, sonoras, etc., con el alimento y otras atenciones. Este reconocimiento del “otro” es, según Spitz, fruto de una integración de experiencias parciales basada en la maduración de sus capacidades perceptivas. Es como si construyera un puzzle de sus experiencias diversas con la madre y el entorno. En tal sentido, Spitz describe tres períodos u “*organizadores del psiquismo*” que son fases críticas y vulnerables al mismo tiempo, durante los cuales despuntan, a un mayor nivel de complejidad, nuevas estructuras psíquicas que implican ya una diferenciación entre *sí mismo* y el mundo externo, una iniciación en la posibilidad de relacionarse con el objeto. Tales *organizadores del psiquismo* a lo largo del desarrollo infantil, significan un despertar. Son los siguientes:

- 2º estadio. *El acceso a una relación objetal, constituido por los siguientes períodos:*

- a. *Primer período u “organizador”: la sonrisa* (final 2º mes). Hacia el final del segundo mes el niño adquiere un puesto único entre las “cosas”, empujado por la insistencia de la pulsión oral insatisfecha. A partir del tercer mes se manifiesta el llamado “*estadio del objeto precursor*”; se trata del *primer organizador* del psiquismo para Spitz: el constituido por la “*respuesta social de sonreír*” (se trata de un objeto precursor, dado que el rostro de la madre aún no está claramente diferenciado) ante la presencia de un rostro visto de frente, lo que implica por parte del niño (hacia la octava semana) un primer signo de contacto socializado que traduce cierto grado de discernimiento entre él y la madre. La repetición de esta experiencia permite al bebé, dentro de la diada que constituye con su madre, relacionar con algo del exterior, lo que él mismo experimenta, y a los signos que emite la madre, que adquieren así un sentido para él, favoreciendo la comunicación: “*Es, por así decirlo, la primera manifestación activa dirigida e intencionada, el primer débil resplandor del tránsito del lactante de una pasividad total a un comportamiento activo que irá en aumento*” (Spitz, 1973).
- b. *Segundo organizador: “la angustia del octavo mes”* (8º mes). El *segundo organizador del psiquismo humano* es el reconocimiento por parte del niño de la identidad materna. La distinción, en definitiva, entre la madre y el extraño: lo que se ha dado en llamar la “*angustia del octavo mes*”. Este fenómeno, observable, posibilita la elección objetal de la madre claramente diferenciada. “A través de esta instauración de la relación de objeto se establecerán fronteras: fronteras entre el sí—mismo y el mundo; entre el Yo y el

Ello; entre los sistemas en el Yo. Además, comienzan a diferenciarse la libido y la agresión (amor-odio), mientras que las experiencias (buenas y malas) de satisfacción/frustración se sintetizarán e integrarán en el reconocimiento del carácter único del objeto maternal. Ha llegado a su fin el 'estadio oral' de Freud". Como afirma Spitz: "La angustia de los ocho meses es la prueba de que el niño rechaza todo, excepto el objeto único; en otras palabras: que el niño ha encontrado al compañero con el cual crea relaciones objetales, en el verdadero sentido de este término". Se trata de la constitución de un "objeto" en sentido propio: el papel decisivo del afecto. "Observaremos que el objeto no sólo ha sido constituido en el terreno visual, sino también, y podemos decirlo con seguridad, 'sobre todo' en el terreno afectivo". (Spitz, 1973).

- c. *Tercer organizador: el "no"* (12-18 meses). Entre los doce y los dieciocho meses aparece el *tercer organizador*, consistente en la "adquisición del gesto de la negación y de la palabra 'no'", que el niño dice o expresa con gestos de evidente placer, y que inicia la comunicación semántica. Se trata de algo más que la mera imitación de las prohibiciones de los padres. Para Spitz, el dinamismo por el cual se adquiere el gesto semántico del "no" es, utilizando el término acuñado por Anna Freud, por "*identificación con el agresor*" (los padres y educadores, que son quienes le prohíben cosas al niño), o como diría el propio Spitz, por una "*identificación con el frustrador*", lo cual le da al niño cierto poder sobre el mundo exterior: el poder de rebelarse, de negarse (recordemos que estamos en la etapa anal de Freud). En definitiva, el dominio gestual y verbal de la negación representa un progreso de extraordinario alcance para el desarrollo mental y afectivo del niño; presupone la adquisición de las facultades de juicio y oposición.

6.4.1.2. La concepción de Melanie Klein (posición esquizoparanoide y posición depresiva)

La obra de M. Klein (1980, 1969, 1964) constituyó la aparición de una tendencia auténticamente nueva en el seno del entramado psicoanalítico. Hay en Klein, de un lado, la consideración de una original relación de objeto en el bebé y, de otra parte, afirma que este proceso de acceso a la relación de objeto resulta de una integración de experiencias parciales. La autora intenta analizar el desarrollo del niño en términos de "*objetos internos*", de conflictos internos.

Para Klein existen dos posiciones que definen las relaciones de objeto, o sea las relaciones niño-madre. No se trata en sentido estricto de fases, sino más bien de fórmulas de funcionamiento psíquico que definen una cualidad de la experiencia de relación. Nos referimos a la "*posición esquizoparanoide*" y a la "*posición depresiva*".

- a. *La posición esquizoparanoide*. Desde el comienzo de la vida psíquica existe una relación de objeto (bebé-madre), pero se trata de "*objetos parciales*" (a diferencia de lo

que sería un objeto total, o sea, una madre en su totalidad). El bebé se relaciona con objetos parciales, el pecho materno constituiría para el lactante el principal “*objeto parcial*”, si bien se ha de tener en cuenta que en la obra kleiniana el “*pecho*” designa el conjunto de los cuidados que la madre prodiga al bebé, incluidos los aspectos más elaborados de la madre: el amor, su disponibilidad, su capacidad empática, etc. No obstante, el pecho como tal, y su representación mental, desempeñan un papel privilegiado, por su correspondencia con una expectativa concreta del niño (comer, chupar, incorporar). El apaciguamiento de las tensiones experimentadas por el niño (de hambre, etc.), en un plazo razonable de tiempo por la madre, es vivido por el bebé como una buena experiencia (lo que Klein llama “*pecho bueno*”). Pero si no se le da de mamar o no se atiende sus necesidades en general, el niño lo vivirá como una mala experiencia (“*pecho malo*”). Para el bebé la ausencia de cuidado es vivida como una agresión, dado que la noción de “*ausencia*” exige una elaboración mental que el bebé es incapaz de efectuar. El capital *narcisista* y la coherencia de la personalidad se incrementan, según estas nociones, por la presencia del “*buen pecho*”: alimentación, temperatura, etc., que el niño manifiesta con sonrisa y apaciguamiento, como quien guarda un tesoro. Por contra, las experiencias malas o “*pecho malo*” (cuando hay hambre pero no hay pecho, o la falta de calor, o limpieza, etc.) el bebé las proyecta hacia el exterior en forma de agresividad y de rabia: llanto, pataleo, etc. La primera solución inconsciente a la que el niño accede consiste, pues, en seleccionar los aspectos buenos y malos de su experiencia (“*pecho bueno*” y “*pecho malo*”), de modo que ambos se hallen separados, a fin de que el *mal pecho* no pueda amenazar al *bueno*, las experiencias positivas, a las malas. La denominación por parte de Klein de posición “*esquizoparanoide*” deriva, así, del fraccionamiento de la experiencia correspondiente a este tipo de solución (*esquizos* significa fragmentación, disociación), y de su dimensión proyectiva y persecutoria (entre otras, la etimología del término *paranoidismo* se refiere a este mecanismo de fuga que es la proyección: expulsar). Es, pues, una posición en la que el niño se relaciona con aspectos parciales de la madre (p.e. el pecho), y que, a la vez, el niño vive disociadamente, de manera distinta, como si fueran dos cosas (pecho bueno y pecho malo) las consecuencias provenientes de un mismo objeto que, no obstante, en su interior se dividen: lo bueno queda almacenado fundamentando el llamado “narcisismo primario” –autoestima, etc.; y lo malo es proyectado al exterior, sacado, como quien vomita un mal alimento, en la manera de llanto, rabia, etc. Según la autora, esta posición se corresponde con el primer trimestre de la vida, si bien es preciso reiterar la consideración de que, al no tratarse en sentido estricto de una etapa o período del desarrollo, sino más bien de una forma de funcionamiento mental, esta posición puede persistir con posterioridad o resurgir en otra fase de la existencia.

- b. *La posición depresiva: la Reparación.* Poco a poco, el bebé abandonará la selección precedente y tomará conciencia de que no trata con dos objetos diferentes, sino con

una única persona, la madre, a veces gratificante (presente, comunicadora, que alimenta, etc.), a veces frustrante (ausente, enmudecida, que no da el pecho, etc.). En este punto, el niño comenzará a integrar los aspectos buenos y malos de su experiencia, y al mismo tiempo de sus propios aspectos buenos y malos, de su amor y de su agresividad, aspecto éste último que es lo que produce la angustia de estropear, de perjudicar, de hacer daño a su madre (“*angustia depresiva*”). Para Klein la posición depresiva, que comenzaría en el segundo semestre de la vida, *inicia en el individuo el sentido de la realidad*, la comunicación con los demás, la capacidad para la identificación con el *otro* y la aptitud para integrar su personalidad. Con la consideración por parte del niño del objeto total y único (la madre), en esta segunda *posición* se pone en marcha la puesta en práctica de los procesos simbólicos, que corre paralela con un movimiento normal de “restauración”, de creación reparadora y de sublimación.

Precisamente, la elaboración de la posición depresiva se lleva a cabo por el llamado proceso de “*reparación*”. Dicho proceso implica la recomposición del objeto interno materno fantasmáticamente dañado por la agresividad (morder, etc.), lo cual precisa de una presencia materna suficiente, y supone la puesta en marcha de procesos mentales y la intervención de una función paterna, de cuya identificación se deriva la reparación de la madre interior del niño, como digo, fantasmáticamente dañada. Gracias a la introyección del objeto parcial paterno, y luego a una identificación con el padre total, el niño repara su madre interior, dado que el pequeño atribuye al padre el papel de resolver la vida de la madre, de fecundarla, de protegerla ante las proyecciones agresivas que él le dirige. La calidad de las relaciones entre la pareja de padres permitirá al niño la representación de una relación afectiva favorable o, por el contrario, destructora (lo que fundamenta la idea kleiniana según la cual se supone la existencia de una primera forma precoz de conflicto edípico a partir del segundo semestre de existencia).

Hay, pues, en el trabajo de Klein, una atribución de capital importancia a la primera relación de objeto del niño con el pecho (con la madre), de tal forma que “... si este objeto primario que es introyectado se arraiga en el Yo con relativa seguridad, está dada entonces la base para un desarrollo satisfactorio”. (Klein, 1980). Para Klein hay *factores innatos* que contribuyen a este vínculo (dado que bajo el dominio de impulsos orales, el pecho es instintivamente percibido como fuente de alimento), y esta íntima unión física y mental restaura la perdida unidad prenatal con la madre por el sentimiento de seguridad que le acompaña. Pero esta circunstancia no sólo depende de la capacidad del lactante para cargar emocionalmente el pecho o su representante simbólico, el que fuere (p.e. el biberón), sino que también, el que ese estado de seguridad y unidad no sea perturbado dependerá de ciertas *circunstancias externas* como por ejemplo las condiciones del parto, el disfrute de una alimentación y de unos cuidados maternos adecuados, y por consiguiente de las condiciones psicológicas y de capacidad para la crianza de la madre. Ello es lo que contribuirá, : en el pasaje que va desde la vida intrauterina al desarrollo postnatal, a que “...el niño que antes estaba dentro de la madre, tenga ahora a la madre dentro de sí”. (Klein, 1980).

6.4.2. El acceso al objeto materno según la hipótesis de los procesos de diferenciación: proceso de *diferenciación* a partir de una experiencia indiferenciada inicial.

6.4.2.1. Las aportaciones de Margareth Mahler: de la fase autística a la separación-individuación.

Para Mahler (1984), cuyas ideas provienen de la observación directa con niños normales y de sus estudios con niños psicóticos (autistas), la evolución del acceso a una relación objetal se llevaría a cabo en tres fases.

1ª. *Fase “autística”* (2-3 primeras semanas). Recibe este nombre en referencia al estado autístico psicótico, que sería su prolongación patológica. En estos momentos el niño no establece distinción alguna entre él y los demás.

2ª. *Fase “simbiótica”* (En torno al 2º mes). En este período el niño, confusamente, se hace consciente del hecho de que lo que reduce sus tensiones (le alimenta, da calor, etc.) viene del exterior, en tanto que la tensión (hambre, frío, etc.) se origina en él. La percepción de la diferencia entre sí mismo y la madre se acusa en los momentos de tensión, en tanto que desaparece con la gratificación y la satisfacción. Se trata, según Mahler (1984), de “una transición evolutiva en la que se inicia la disolución de la barrera negativa contra los estímulos, y a cambio se crea una membrana semipermeable que envuelve a las dos partes de la díada madre—hijo”. (Mahler, 1984).

3ª. *Fase de “Proceso de separación—individuación”*, que acontece en varias subfases, todas ellas tendentes a la búsqueda de la diferenciación, los inicios de la autonomía y la individuación del niño:

3.1. *Primera subfase de “diferenciación”* (De los 5 a los 10 meses de edad). La ligadura del niño concuerda con el desarrollo de las actividades exploratorias (exploración del propio cuerpo, del rostro materno, etc.), coincidiendo con una mejor coordinación motriz que le permite el descubrimiento y la manipulación de objetos, “... a mirar más allá de la órbita simbiótica [...] a conocer a la ‘madre en cuanto a madre’”. (Mahler, 1984).

3.2. *Segunda subfase de “ejercicios y entrenamiento”* (hacia el final del primer año y principios del 2º). Es un período de considerables avances instrumentales que, debido entre otras cosas a la posibilidad de caminar, hace que el niño encuentre un gran placer en explorar el mundo circundante, permitiéndose continuos alejamientos de la madre, junto a otros tantos reaceramientos posteriores tras la fatiga o las dificultades (“*reabastecimiento emocional*”); “es fácil comprobar cómo el niño fatigado y decaído se ‘reanima’ en brevísimo tiempo después de este contacto con la madre; luego vuelve a entregarse

rápidamente a sus exploraciones y torna a absorberse en el placer que le procura su actividad”. (Mahler, 1984). Existen en esta etapa tres fenómenos interrelacionados que de forma circular contribuyen a que el niño avance en su primera conciencia de la separación y en el proceso de individuación:

- a. la rápida diferenciación del cuerpo respecto de la madre
- b. el establecimiento de un vínculo específico con ella, y
- c. el crecimiento y funcionamiento de un Yo autónomo en estrecha proximidad con la madre (Mahler, 1984).

Sabemos por Jean Piaget que en este momento la inteligencia sensoriomotora está finalizando y está complementada por los comienzos de la inteligencia representativa; de manera que el pensamiento simbólico y la marcha anuncian que el niño ha alcanzado un primer nivel de identidad del “*sí—mismo*”, de ser, en términos de Mahler: “*una entidad individual separada*” (Mahler, 1984).

3.3. *Tercera subfase: de “reacercamiento”* (hasta el final del 2º año). Se caracteriza por un claro *conflicto* entre el movimiento centrífugo, que empuja al niño a la exploración del mundo, y el centrípeto que lo acerca a su madre, acrecentando la atención que el niño le consagra (como si ya no le bastara el interés que prestaba al ejercicio motor y al descubrimiento). “En la conducta espontánea del niño pequeño se observan a menudo acciones que podrían interpretarse como el resultado de dos impulsos opuestos que se suceden rápidamente: sonreír y llorar, acariciar y golpear, besar y morder. Lo mismo puede decirse de ciertas conductas bifásicas más complejas que no alternan en rápida sucesión y que tienen probablemente la finalidad de eliminar o anular la primera fase y, en última instancia, afrontar el conflicto mediante mecanismos defensivos ínternalizados no bifásicos, como por ejemplo la renegación, la formación reactiva o la transformación en lo contrario”. (Mahler, 1984: 84). En esta época, la madre debe responder a dos exigencias contradictorias: un deseo de libertad y autonomía y una necesidad de acercamiento; de ahí que para Mahler ésta sea una etapa crucial (“*crisis de reacercamiento*”) en la que el estado anímico predominante en el niño es el de una “... insatisfacción e insaciabilidad generales, cierta proclividad a rápidos cambios de humor y a entregarse a rabietas”. (Mahler, 1984: 95). A esta secuencia de conductas Mahler la ha definido, con acierto, de “*ambitendencia*” (doble tendencia), para significar el deseo de rechazar a la madre por un lado, y la necesidad de aferrarse a ella por otro: “Una de las manifestaciones claramente adaptativas de la *ambitendencia* es la alternancia obligatoria de aproximarse a la madre y alejarse de ella, típica del niño pequeño”. (Mahler, 1984: 84). Y puede ocurrir también, y lo decimos por su relevancia para el

educador, es decir, para poder entender algunos comportamientos infantiles, que "... el mismo grado de ambivalencia pueda ser también un fenómeno precursor de una subida ambivalencia, la cual da lugar a exagerado acercamiento y aferramiento a la madre, o a un exagerado distanciamiento y 'olvido' de la madre, y también a una división más fácil y prolongada que lo conveniente de los objetos en 'buenos' y 'malos'". (Mahler, 1984: 84).

6.4.2.2. El legado de Donald W. Winnicott (Dependencia absoluta y relativa)

Para Winnicott, importante pediatra y psicoanalista, habría, esencialmente, dos estadios en el acceso a la relación de objeto por parte del niño:

- el *primero llamado de "dependencia absoluta"*, cuyo feliz resultado consistiría en que el proceso de desarrollo no fuera turbado. En este período la angustia proveniente de posibles carencias en el cuidado amenazaría la propia cohesión e integridad del bebé;
- un *segundo estadio de "dependencia relativa"* en que el lactante comienza a ser consciente de su dependencia. Es en este punto donde se inicia la llamada "angustia de separación", de reivindicación de amor y de reparación dirigida a otro; es igualmente este el momento en el que se altera la relación con los demás.

De nuevo, también en la obra de Winnicott puede observarse la distinción entre un estadio en el que la madre no es percibida como tal, y otro en el que se reconoce su presencia; en el primero de ellos la madre es un soporte (*holding*) que representa todo cuanto el entorno aporta antes de que el niño, en una segunda fase, conciba que vive con ella, mantenga auténticas relaciones de objeto (el concepto de "*living with*": "*vivir con*").

6.4.2.2.1. Los conceptos de objeto transicional y fenómeno transicional en Winnicott

Se sabe que los niños recién nacidos tienden a utilizar los puños, los dedos y los pulgares para estimularse la zona erógena oral, para satisfacer los instintos de dicha zona y lograr estar tranquilos. También es conocido que posteriormente, al cabo de pocos meses, los niños de uno y otro sexo se aficionan a jugar con muñecas u otros objetos y que la mayoría de las madres les dan algún objeto especial en espera de que, por así decirlo, se conviertan en adictos a tal objeto. El estudio del desarrollo infantil que conduce del primer momento al segundo es muy importante para Winnicott (1981: 313-316). Estos objetos plácidos constituyen en su utilización la primera posesión «*no yo*» del niño. "Se comprueba una amplia variación en la secuencia de acontecimientos que empieza en el acto de llevarse el puño a la boca realizado por el recién nacido y que a

la larga culmina en la consecución de un osito de trapo, una muñeca o algún juguete similar, sea duro o blando”. (Winnicott, 1981: 314).

Winnicott define los términos «*objeto transicional*» y «*fenómenos transicionales*» para designar la zona intermedia de la experiencia entre el niño y el pecho materno, entre el erotismo oral y la verdadera relación objetal. Los balbuceos del pequeño al acostarse, al igual que los objetos con los que duerme y que le tranquilizan, intermedian en forma de *fenómenos transicionales* entre él mismo y el mundo externo. El análisis de las personas en general y del niño en particular, sugiere que entre el individuo y la realidad existe una zona intermedia y neutral de *experimentación*, a la cual contribuyen tanto la realidad interior como la vida exterior. Es una zona que no es disputada, ya que ninguna reivindicación se hace por cuenta de la misma, salvo la de que exista como lugar de descanso para el individuo metido en la perpetua tarea humana de mantener separadas, y a la vez interrelacionadas, la realidad interior y la exterior. Winnicott afirma, y no le falta razón, que en la «*puesta a prueba de la realidad*», aceptar el niño la realidad de que la madre se va, de que se encuentra solo, de que tiene necesidades, de que hace frío, etc., no es fácil. Entonces, el psiquismo del niño lo que hace inconscientemente es reclamar la existencia de un *estado intermedio* para reconocer y aceptar esa “cruda” realidad. Es por esto que aparecen esos llamados *objetos transicionales* que sin ser uno mismo ni la madre, conforman ese espacio limítrofe que sosiega frente a las adversidades y con los que el niño se siente seguro. Winnicott estudia en este punto la sustancia de la *ilusión*, aquello que le es permitido al pequeño y que, luego, en la vida adulta, es inherente al arte, a la religión, a la ciencia, al amor o a tantas ilusiones que albergamos de mayores y sin las cuales la vida se haría muy costosa. Por eso, Winnicott no es que se refiera exactamente al osito de trapo del pequeño ni al uso inicial que éste hace del puño (pulgar, dedos). Lo que nos interesa de esta idea es la *primera posesión* y la *zona intermedia* que hay entre lo subjetivo y lo que es percibido objetivamente.

En ese camino largo y difícil del niño, desde la vivencia de fusión al camino de la diferenciación con la madre, fue cuando Winnicott refirió el original concepto de “*objeto transicional*” (oso de peluche, juguetes, un trozo de sábana, etc.), que le sirve al niño como tranquilizador frente a la *ansiedad de separación* cuando la madre no está presente (p.e. cuando empieza a dormir solo). Estos objetos calman, tranquilizan al niño, le sirven para conciliar el sueño o tener paz cuando la madre está ausente; son objetos “*no-yo*” (no son el niño), y son objetos “*no madre*” (tampoco son la madre), pero establecen un puente entre el niño y la madre. El patrón de los *fenómenos transicionales* empieza a manifestarse a los cuatro, seis, ocho y doce meses (Winnicott deja espacio a propósito para cualquier variación significativa). Los patrones instaurados en la infancia pueden persistir durante la niñez, de tal forma que el objeto blando originario continúa siendo absolutamente necesario a la hora de acostarse o bien cuando el pequeño se siente solo o cuando se cierne la amenaza de un estado anímico depresivo.

A medida que el pequeño empieza a utilizar una serie de sonidos organizados («*mum, ta, da*») es posible que aparezca una «*palabra*» destinada al objeto transicional. A menudo el nombre con que los pequeños denominan a estos objetos es significativo, y se relacionan parcialmente a alguna palabra usada por los adultos: p.e. «*baa*», que puede provenir de la palabra «*bebé*» que los padres pronuncian, etc.

Resumiendo, estos objetos conforman lo que Winnicott denominó “*el espacio de lo ilusorio*”, que es un espacio psíquico, origen de las ilusiones. Claro está, como hemos advertido, en los adultos, el oso de peluche o el trozo de sábana ya no son la ilusión de la madre ausente, ni tampoco sirven ya los mismos objetos como motivo intermedio, ilusionante, tranquilizador; entonces, lo que ocurre es que estos objetos antiguos, o mejor, este *espacio de lo ilusorio infantil* se reconvierte en ilusiones más complejas como la vocación científica, la religión, la sed de aventuras, el afán de saber, encontrar una pareja, etc.

En definitiva, la presencia de “*objetos transicionales*” en los niños es un fenómeno normal en la andadura hacia la individuación; representa simbólicamente el pecho o el objeto de la primera relación (la madre), y antecede la instauración de la *realidad* en el niño; a la vez, sirve para el paso del control omnipotente (mágico) al control por la manipulación (del peluche o el trapito, etc.), que puede convertirse en un fetiche. Y como hemos señalado, con el tiempo evolucionan hacia ilusiones de mayor complejidad en el adulto (Winnicott, 1981).

6.5. La teoría psicoanalítica del desarrollo psicosocial de Erik Erikson

Erikson plantea que el desarrollo psicológico se produce a lo largo de todo el ciclo vital, y propone como concepto clave, la emergencia progresiva de un sentido de identidad personal cuyo desarrollo sigue un plan básico y programado. Describe el desarrollo psicosocial a través de 8 etapas, pero nosotros nos detendremos en las tres primeras que son las que nos interesan para estudiar la infancia. Cada etapa gira en torno a una tarea psicoevolutiva o crisis, que el niño debe superar. Las crisis son períodos de especial importancia, de transición o cambio de un estado a otro, en las que el niño manifiesta una especial vulnerabilidad entre su no superación “*versus*” su superación: p.e. la primera etapa es la que enfrenta al niño a la “*confianza*” –si ha tenido una buena crianza– *versus* “*desconfianza*”, si no ha sido buena la relación con la madre (Fernández Lópiz, 2000: 132-135). Veamos estas tres primeras etapas:

- 1.- *Confianza básica versus desconfianza (0 a 18 meses)*. El bebé nace dentro de un mundo social que aprende a descubrir poco a poco. A partir de estas interacciones tempranas con sus cuidadores, el niño ha de encontrar una predictibilidad, una consistencia en las acciones de sus cuidadores, para llegar a confiar en ellos como

personas que van a satisfacer sus necesidades. Este sentido de confianza en quienes le rodean es la cualidad que se gana si se supera con éxito esta encrucijada; además, es la expectativa de que, a pesar de la posibilidad de experimentar malos momentos en el presente, las cosas mejorarán en el futuro; asimismo, esta confianza es el motor que mueve al niño a implicarse en el mundo y afrontar nuevos desafíos. En conclusión, de una buena relación con la madre, el niño aprende a sentirse seguro en el mundo y a tener confianza. Si la relación no es buena, porque los cuidadores rechazan al bebé o no son capaces de abastecer sus necesidades, se producirán reacciones de inseguridad y desconfianza, lo que comprometerá hasta cierto punto la resolución de posteriores encrucijadas. La sensación de confianza la desarrollan los niños hacia el final del primer año, permitiéndoles relacionarse con otros adultos y niños fuera de la familia, sin excesivo temor o ansiedad ante la separación de sus padres.

- 2.- *Autonomía versus vergüenza y duda (18 meses a 3 años)*. Del año y medio a los tres años de vida más o menos, el niño se enfrenta básicamente a una progresiva necesidad de hacer elecciones y ejercer control. Las energías del niño están dirigidas al desarrollo de habilidades físicas tales como andar y controlar esfínteres, vestirse solo, comer solo, y se intenta oponer a los deseos de los padres, lo que le ayudará a crear un cierto sentido de independencia. Implica avanzar gracias a la confianza obtenida en la etapa anterior, hacia el logro de la autonomía, y de una cierta independencia en sus decisiones y comportamientos. Esta tendencia a la autonomía ha de ser compatible, sin embargo, con las normas y reglas sociales impuestas por padres y educadores, y con los propios deseos de las personas que rodean al niño. Cuando el compromiso entre ambas fuerzas se logra, el niño adquiere la cualidad de la voluntad, definida como la capacidad para ejercer el libre albedrío dentro de unos límites de autocontención, controlando los propios impulsos. Cuando esta encrucijada no se resuelve adecuadamente, el peligro está en que el niño caiga en la duda (desconfiando de sus propias capacidades de acción) o la vergüenza (teniendo la sensación de que los otros desaprueban sus acciones. O sea, si el niño observa repetidamente que no consigue sus objetivos, sentirá vergüenza y duda con relación a sus capacidades.
- 3.- *Iniciativa versus culpa (3 a 6 años)*. El tema fundamental de esta etapa es la iniciativa, la instrumentalización, la capacidad para establecer metas personales, planes para conseguirlas y perseverar en el intento aún ante la presencia de dificultades. Es decir, el niño va aumentando su iniciativa cuando ensaya nuevas conductas, y no se deja abrumar por el fracaso. De este modo, va progresando en el dominio del entorno físico y social que le rodea. Supone ir haciendo uso de la autonomía conseguida en la etapa anterior, para ir tomando decisiones y asumiendo responsabilidades, lo cual implica tener "iniciativa". Este comportamiento orientado a metas a veces se enfrenta con la realidad del fracaso de las propias iniciativas, o su incompatibilidad con los planes de los demás o con las prohibiciones. El niño ha de internalizar estas

experiencias para aportar mayor realismo a sus fantasías. El papel de la familia, promoviendo la participación del niño en actividades compartidas y contando con su opinión, ayuda a superar esta encrucijada y a que el niño adquiera una nueva cualidad, el propósito, que le permitirá perseguir metas valoradas. Puede aparecer también la culpabilidad en niños que no son responsables por hacer uso de métodos poco adecuados para satisfacer su necesidad de iniciativa (quitar el material a otro niño, no respetar los turnos de palabra o de uso de un juguete, etc.), lo que les puede acarrear castigos.

Aunque, como ya se ha señalado, a nosotros nos interesan las características del niño preescolar, hasta los seis años, recordamos en la siguiente tabla la división, por etapas o fases, que de *todo* el ciclo vital hace Erikson, donde las cinco primeras corresponden genéricamente a la propuesta del desarrollo psicosexual formulado por Freud. Erikson añade a éstas la juventud, la edad adulta y la vejez (este apartado fue expuesto con más detenimiento en el Tema segundo).

FASES SEGÚN LA TEORÍA DE ERIKSON		
1. Confianza básica <i>vs.</i> Desconfianza.	0-18 meses	Su resolución posibilita un sentimiento de confianza básica o esperanza (virtud)
2. Autonomía <i>vs.</i> Vergüenza y duda.	18 meses-3 años	Su resolución posibilita un sentimiento de control de sí mismo y de poder
3. Iniciativa <i>vs.</i> Culpa.	3 a 6 años	Su resolución posibilita un sentimiento de intencionalidad de acción o propósito
4. Laboriosidad <i>vs.</i> Inferioridad.	6 a 12 años	Su resolución presupone un sentimiento de eficacia de acción o competencia
5. Identidad <i>vs.</i> Confusión de identidad.	12 a 20 años	Su resolución posibilita un sentimiento de autenticidad con uno mismo o fidelidad
6. Intimidad <i>vs.</i> Aislamiento.	20 a 40 años	Su resolución presupone el sentimiento de ser capaz de compartir con otros sus inversiones o amor
7. Generatividad <i>vs.</i> Estancamiento.	40 a 65 años	Su resolución posibilita un sentimiento de generar, producir y donarlo para los otros, el cuidado
8. Integridad <i>vs.</i> Desesperación	Más de 65 años	Su resolución provoca un sentimiento de "integración acumulativa", de coherencia y estar de acuerdo con la vida que se vivió. Virtud: sabiduría

En esta teoría de Erik Erikson, el desarrollo es concebido como un proceso en el que cada fase va actuando como recurso para la siguiente. El contexto social desempeña un papel fundamental y un desarrollo óptimo implica la sincronización entre las capacidades y necesidades del sujeto, y las demandas sociales asociadas a la edad. La secuencia de etapas es universal y todos estamos obligados a enfrentarnos con estas "crisis" o dilemas. El éxito con el que hayamos resuelto una crisis, es garantía para enfrentar la siguiente y así sucesivamente a lo largo de toda la vida.

6.6. La constitución de la identidad: el proceso de identificación desde el psicoanálisis

El término identidad proviene del latín *identitas* que significa: “igualdad”, “estado o condición de ser idéntico”, “sentido de ser uno a distinción de otros”, “ser lo que uno es”. El concepto de identidad puede aplicarse en forma individual, colectiva, social, cultural, etc., surgiendo términos tales como *identidad del Yo*, *identidad cultural*, *identidad étnica*, *identidad profesional*, etc. Si se enfoca el concepto a un nivel psíquico, que es lo que a nosotros nos interesa, la identidad puede entenderse como el sentido de individualidad, continuidad, invariabilidad, mismidad y originalidad de uno mismo.

Dado que la palabra *identificación* forma parte tanto del lenguaje corriente como del lenguaje filosófico, conviene precisar los límites de su utilización en el vocabulario del psicoanálisis (Fernández Lópiz, 2000: 145-152).

Desde el psicoanálisis hablar de *identidad* implica hablar de la *identificación* y de los procesos que se desarrollan en la construcción de la misma. La identidad, psicoanalíticamente, se considera como el resultado que se produce a partir de la relación con los objetos (recordamos que *objeto* es aquello “en lo cual y mediante lo cual la pulsión busca alcanzar su fin” (Laplanche y Pontalis, 1971: 270); objeto de amor-odio, normalmente una persona. Al respecto, Laplanche y Pontalis (1971: 191-199) consideran distintos alcances de la palabra identificación:

- a.- el *sentido transitivo*, correspondiente al verbo *identificar*, de reconocer como idéntico, de reconocer un objeto.
- b.- el *sentido reflexivo* correspondiente al verbo *identificarse*, que reúne en su empleo corriente toda una serie de conceptos psicológicos, tales como: imitación, empatía, simpatía, contagio mental, proyección, etc. Y en su empleo psicoanalítico, la identificación se corresponde principalmente a este sentido reflexivo de «*identificarse*»⁴⁸.

Así, la construcción de la identidad, el sentido que tiene todo ser humano de sí mismo, requiere : en un primer momento, identificar a los objetos del mundo, que son *introyectados* (introducidos dentro), y desde este proceso puede entonces el sujeto identificarse (a *sí-mismo*). En definitiva, se entiende por identidad “el proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se

48. Para aclarar las ideas, se ha propuesto distinguir en este campo, según el sentido en que se efectúa la identificación, entre una identificación heteropática (Scheler) y centrípeta (Wallon), en la cual es el sujeto quien identifica su propia persona a otra, y una identificación idiopática y centrífuga en la que el sujeto identifica a la otra persona con sí mismo. Por último, en los casos en que coexisten ambos movimientos, nos hallaríamos en presencia de una forma de identificación más compleja, invocada en ocasiones para explicar la formación del «nosotros».

constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones.” (Laplanche y Pontalis, 1971: 191).

El concepto de identificación adquirió progresivamente en la obra de Freud un valor central, más que un mecanismo psicológico entre otros. Freud, el padre del psicoanálisis, hizo de la *identificación* la operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano. Esta evolución cursa paralelamente al hecho de situar en primer plano el complejo de Edipo (que ya hemos estudiado) en sus efectos estructurales, es decir, las cargas pulsionales sobre los padres son abandonadas por el niño/a y sustituidas por identificaciones con los mismos. Así, como sabemos, una vez establecida la fórmula general del Edipo, Freud muestra que estas *identificaciones* forman una estructura compleja, en la medida que el padre y la madre son, cada uno de ellos, a la vez objeto de amor y de rivalidad. Por lo demás, es probable que la presencia de esta *ambivalencia* sea esencial para la constitución de toda identificación. Y además, hay en Freud la modificación aportada por la *segunda tópica del aparato psíquico*, en la cual las instancias que se diferencian a partir del *Ello* (*Yo* y *Superyo*) vienen definidas por las identificaciones de las cuales derivan.

Y hay también autores psicoanalíticos posteriores a Freud, que sobre todo hacen hincapié en los factores moduladores externos como la crianza, la relación afectiva con la madre y el padre, etc., en la conformación psíquica del niño y su identidad ulterior, o sea, en su proceso identificatorio.

Para abordar este asunto, pues, vamos a analizar el concepto psicoanalítico de “*identificación*” como operación psicológica central en virtud de la cual se *constituye* el ser humano, desde diferentes puntos de vista, comenzando con la concepción de Freud.

6.6.1. La concepción clásica de Freud

En la obra de Freud la *identificación* es tratada como un *proceso puntual*, como *proceso dentro—fuera* y como “*mecanismo subordinado a la primacía de la pulsión de objeto*”. Empezaremos por exponer la concepción clásica freudiana sobre este aspecto para, a continuación, desarrollar, algunas ideas principales de autores psicoanalíticos posteriores.

La identificación en Freud tiene dos acepciones (Fernández Lópiz, 2000: 146):

- a.- La primera es la llamada *identificación primaria*, que es la primera que se da cronológicamente y que se produce en la forma más primitiva del lazo afectivo bebé-madre-padre, en los inicios de la fase oral, antes de que se establezca sólidamente la diferenciación entre el *Yo* del niño y un *Otro Yo* (madre o padre). Se trataría «*de una identificación directa e inmediata, que se sitúa antes de toda carga de objeto*», o sea, antes que el niño reconozca a los demás. En resumen, la *identificación primaria* se da en los primeros momentos de la vida y, según Laplanche y Pontalis (1971: 196), consiste en un “Modo primitivo de constitución del sujeto sobre el modelo del

otro, que no es secundario a una relación previamente establecida en la cual el objeto se presentaría desde un principio como independiente. La identificación primaria es íntimamente correlativa de la relación llamada incorporación oral”. Según esta idea, podemos comprender la importancia de la identificación en el proceso de desarrollo, pues en sus relaciones tempranas, el bebé ya va identificándose con elementos que le son significativos, elementos cargados de afecto, y a partir de estas identificaciones se va estructurando inicialmente, aunque, repetimos, se produce antes de una relación de objeto propiamente dicha.

- b.- La *identificación secundaria* tiene lugar posteriormente, cuando ya hay relación de objeto con otras personas significativas para el niño, pero que en última instancia remiten a las primeras figuras: padre y madre fundamentalmente. Lo que acontece según Freud es que cuando el niño resigna o pierde un objeto, toma rasgos de él, se produce una identificación, es decir, se adquiere algún rasgo del objeto perdido y se retiene vía identificación. En este caso, la *identificación secundaria* aparece como un mecanismo de rebote ante la pérdida de objeto. Puesto que para el niño fue imposible el cumplimiento de la pulsión sobre el objeto, él se identifica al objeto. Esta aseveración casi coránica viene a querer decir que “puesto que la montaña no viene a Mahoma, Mahoma se convierte en montaña”. (Fernández Lópiz, 2000:146). Así, la teoría evolutiva freudiana es una teoría del deseo: si no hay previamente deseo de objeto no se pondría en marcha la operación identificatoria. También se refiere Freud a la *identificación secundaria*, cuando el niño aspira a configurar su propio *Yo* a semejanza del otro tomado como modelo, siendo el complejo de Edipo su máxima expresión (el niño toma al padre como su ideal). En el complejo de Edipo, las investiduras de objeto son resignadas y sustituidas por identificación. La autoridad del padre o de ambos progenitores es *introyectada* en el *Yo* y forma el núcleo del *Superyó*.

Por otra parte, Freud concedió, finalmente, una importancia menor al peso del entorno social (familiar en último extremo), conceptualizando un tipo de *identificación* denominada “*introyectiva*”, lo que quiere decir que el rasgo susceptible de identificación que está fuera, pasa dentro (por ejemplo: el niño incorpora rasgos, cualidades, características, etc., del padre). Pero pasa dentro desde la búsqueda hacia fuera del niño. Lo que no hay en la obra de Freud es una identificación “*impuesta*”, por decirlo así, desde fuera, desde los padres. Esbozadas estas ideas, el psicoanálisis actual, en muchas de sus orientaciones, ha hecho aportaciones muy interesantes a las mencionadas hasta aquí de Freud.

6.6.2. La existencia de un *Yo primitivo*: las ideas de Klein y Fairbairn

En lo que concierne a las reformulaciones postfreudianas del par “*deseo/identificación*”, han surgido nuevos planteamientos por parte de diversos autores y autoras. Así, para la

psicoanalista Melanie Klein (1882-1960), ya existiría desde el nacimiento un *Yo* rudimentario en el bebé y por consiguiente, ya desde el inicio de la vida, existirían las funciones de búsqueda de objeto y atribución de identidad, algo que rompe con la teoría evolutiva freudiana que, recordemos, propone en el inicio de la vida un estado fusional sin relación ni búsqueda de objeto, sin *Yo* conformado (Fernández Lópiz, 2000: 146-148).

En relación a este punto, queremos apuntar la siempre sugerente obra de uno de los principales autores psicoanalíticos contemporáneos, tal fue William Ronald Dodds Fairbairn (1889—1964). Fairbairn desarrolló una Teoría de las *Relaciones Objetales*, que constituyó, sin duda, una pieza clave del edificio psicoanalítico actual (*“post—kleiniano”*), en el que se consolidó una manera de entender la personalidad en términos de reacciones objetales (*“reacto—objetales”*). Para este autor, la *“prístina personalidad”* del niño no consistiría (tal y como mantuviera la ortodoxia freudiana) en un *“Ello impersonal, inorganizado y energético—pulsional”*, sino en un *“Yo dinámico y unitario”*, existente desde el principio bajo la forma de una totalidad psíquica original e integrada, que evolutivamente, y mediante el efecto de las primeras relaciones de objeto (madre, etc.), se diferencia posteriormente en configuraciones estructurales psíquicas diversas, que constituyen aspectos evolutivos que denomina el *“self primario”* (o *“sí—mismo original”*). Fairbairn afirma que las estructuras de la personalidad nacen fruto del impacto de las experiencias y vivencias de las relaciones del bebé con sus cuidadores. Como señala Ernest Jones en el prólogo a la obra de Fairbairn (1976): “... el doctor Fairbairn empieza en el centro de la personalidad, el Yo, y describe sus tentativas y dificultades en su intento de alcanzar un objeto en el que pueda encontrar apoyo... Todo esto constituye un nuevo enfoque en el psicoanálisis, que debe de llevar a una provechosa discusión”.

Otro concepto importante de Fairbairn es el mecanismo de *«mistificación»* de parte del niño. Fairbairn (1976) fue el primero en reintroducir en el pensamiento kleiniano la actividad significativa de la madre en el proceso identificatorio, a través de un concepto: la *defensa psíquica*, por él llamada *«mistificación»*. Mediante este concepto de *«mistificación»*, Fairbairn explica cómo el niño, ante una madre evitativa, que lo rechaza, poco empática o poco maternal, se *“defiende”*, idealizando dicha figura (*«mistificación»*) en un desesperado intento por preservar el vínculo con ella, “... y en vistas a controlar el objeto insatisfactorio, emplea el proceso defensivo de internalización para sacarlo de la realidad externa, donde escapa a su control, y ponerlo en la esfera de la realidad interna, donde ofrece perspectivas de estar más sujeto a control en el papel de objeto interno”. (Fairbairn, 1976: 172).

Y para poner punto a este apartado sobre Fairbairn, pero siguiendo el hilo que nos conducía en este discurso sobre la relación entre pulsión e identificación, queremos añadir que el posicionamiento de Fairbairn posee una doble diferencia con la obra de Freud: por una parte, al igual que Klein, considera que la libido es primariamente búsqueda de objeto (tiene pues dirección) (recordamos aquí que para Freud, la energía psíquica no tiene dirección y es considerada teóricamente, como distinta de la estructura

yoica); en segundo lugar, entiende el impulso (*energía psíquica*) desde un principio *estructural—dinámico* en el que ya hay un *Yo*. Así, los impulsos deben ser considerados como representando el aspecto dinámico de la estructura *yoicas* de la cual surgen, concepción ésta diferente a la freudiana.

6.6.3. Ideas psicoanalíticas postfreudianas: el papel de lo externo en la identificación y la organización psíquica

Queremos presentar a continuación algunos conceptos e ideas psicoanalíticas más actuales sobre la identidad y la importancia que para la conformación de ésta en el niño tiene el papel del maternaje y la crianza (Fernández Lópiz, 2000: 149-152).

6.6.3.1. Renè Spitz: identificación primaria y secundaria

Renè Spitz (1983) hace referencia también, al igual que Freud —pero en una concepción diferente— a una *identificación primaria* y una *identificación secundaria*. La *identificación primaria* consiste para este psicoanalista en que el infante experimenta todo lo que en su medio le permite satisfacer la necesidad (la satisfacción del impulso) como parte de su propia persona, de su propio cuerpo, fuera del cual no existe nada. En un segundo momento evolutivo se produce la *identificación secundaria*, que comienza en la segunda mitad del primer año de vida (próximo a la etapa de la *angustia del 8º mes* o *segundo organizador del psiquismo* que ya hemos detallado. En el curso de este momento, el niño adquiere técnicas y dispositivos mediante los cuales logra la independencia de la madre y tolera la pérdida de los objetos por medio de la identificación con éstos.

Se puede conceptualizar entonces a la *identificación primaria* como un estado y a la *secundaria* como un mecanismo. Se trata de un proceso inconsciente que da por resultado una modificación del *Yo*, y presupone que al menos se haya segregado ya de la totalidad indiferenciada que opera en el período de la *identificación primaria*, un *Yo rudimentario*. Aquí se puede considerar nuevamente la importancia de la función materna, pues cuando la madre hace *difícil* la *identificación primaria* al rehusar aspectos de la crianza e impedir en cierto modo al niño la experiencia de la relación satisfactoria, obstruye dos logros importantes de su desarrollo: (a) el de la formación del *Yo* y (b) el de las *identificaciones secundarias*. La madre funciona como un “*yo auxiliar*” (en términos de Winnicott) para el bebé, pues le ayuda a integrar tanto los estímulos como las representaciones de *sí-mismo* y de los *demás*, y a adquirir un *Yo* sano, hasta tanto el bebé logre desarrollar sus capacidades innatas de síntesis e integración. Las fallas en la función materna son vividas por el bebé como una experiencia subjetiva de amenaza que va a obstaculizar su desarrollo normal.

Tenemos entonces que en el estudio de las *relaciones objetales* partimos de lo biológico, lo corpóreo, de la satisfacción de necesidades alimenticias, etc., para llegar a lo

psicológico, a otro tipo de necesidades que van aparejadas a lo biológico y que establecen las primeras relaciones con un objeto, siendo el paradigma de todo vínculo de amor, el pecho materno.

6.6.3.2. Las ideas de Melanie Klein

El concepto netamente kleiniano es el de “*identificación proyectiva*”, que sirve para designar “un mecanismo que se traduce por fantasmas en los que el sujeto introduce su propia persona (his self), en su totalidad o en parte, en el interior del objeto para dañarlo, poseerlo y controlarlo”. (Laplanche y Pontalis, 1971: 197). Este mecanismo, que guarda estrecha relación con la *posición esquizoparanoide* que ya hemos descrito, consiste en una proyección fantasmática al interior del cuerpo materno, de partes escindidas de la propia persona del sujeto, o incluso de éste en su totalidad (y no solamente de objetos parciales malos) con el fin de dañar y controlar a la madre desde su interior.

Melanie Klein, también Wilfred Bion del que ahora hablaremos, pondrán mucho énfasis en toda la experiencia que el bebé va internalizando y que conformará su mundo interno. El niño percibe su cuerpo a través de sus propias sensaciones, siente hambre, siente un cólico, siente frío, etc., y va conformando una representación de su propio cuerpo. Ve a la madre y ésta le va poniendo nombre a lo que él siente y recibe: su dolor, su ansiedad, etc., y se la devuelve metabolizada, y el niño se va percibiendo como un *ser psíquico* y no meramente corporal, pues estas sensaciones internas del bebé forman el núcleo de su ser, alrededor del cual se establecerá desde la relación con el “*otro*”, un sentimiento de identidad.

La *introyección* y la *identificación* son las fases preliminares de la elección de objeto, y la primera forma ambivalente en su expresión utilizada por el *Yo* para escoger un objeto. La construcción del objeto interno se inicia así en la primera relación con la madre. El bebé incorpora partes del objeto (el pecho), se identifica con esas partes y vive una relación con ese objeto; va haciendo pequeñas identificaciones tales como: lo que mamá hace, lo que da, los pequeños y constantes actos en el trato y cuidados diarios, todo esto va formando el *Yo* y el *objeto* con el que se relaciona este “*Yo en desarrollo*”. El niño *introyecta* así estas características de su objeto cuando aún no existe una diferenciación entre el objeto y el sujeto. Cuando se pierde el objeto o se proyecta al mundo exterior y se busca luego reintroyectarlo, se le reincorpora con todos los sentimientos ambivalentes de amor y odio resultantes de tal abandono, y entonces este objeto que se reintroyecta puede hacerlo en el *Yo* o en el *Superyo*.

Podemos observar entonces cómo cuando el bebé siente displacer, por ejemplo hambre o que no puede dormir, entonces llora y patalea, se siente perseguido por sensaciones terroríficas de dolor, (no sólo un dolor físico), y entonces proyecta estas sensaciones al mundo externo, como partes ajenas a él, hasta que la madre se introduce dentro de él a través de alimentarlo, junto con la palabra y su actitud en su relación con el niño, y

puede éste dormir, tranquilizarse. La “*leche-pecho-madre*” es el elemento estructurante, mamá como *objeto bueno* es el elemento estructurante, que está ahora dentro de él. La ha incorporado y junto con esto ha incorporado una cualidad buena con la que se identifica y que pasa a formar parte de su mundo interno. La *introyección* lleva así a la *identificación*, siendo ésta pues, el resultado de los procesos de *introyección* y *proyección*.

En la *introyección* no existe aún la completa diferenciación entre las representaciones del *sí-mismo* y del objeto, el afecto es intenso y difuso. Cuanto más temprana es la *introyección*, más fantásticos son los objetos introyectados, y más distorsionados están por lo que se ha proyectado en ellos. Sin embargo, a medida que prosigue el desarrollo y se acrecienta el sentido de realidad, los objetos internos se aproximan más a las personas reales del mundo exterior. El *Yo* se identifica con algunos de estos objetos, son asimilados por él, y contribuyen a su desarrollo y características.

Todas las experiencias que el sujeto va experimentando a lo largo de su desarrollo son introyectadas, proyectadas y reintroyectadas. La introyección, identificación e identidad del *Yo*, van conformando así la secuencia progresiva de esos procesos de internalización.

6.6.3.3. Las aportaciones de Bion

A semejanza de Freud y de Klein, Wilfred Ruprecht Bion (1897-1979) ha sido un autor que ha dejado una obra. Pero, contrariamente a ellos, no dejó una escuela. Su producción ha estado más sometida a la prueba del olvido, de la represión y de la distorsión. No obstante resumimos estas complejas ideas como sigue:

- Beta / Alfa

Para todo niño al nacer hay un antes del corte del cordón umbilical, donde el niño pierde los referentes que tenía hasta ese momento, y hay un después en el encuentro con la madre externa. Pensemos que el hijo biológico al nacer recupera y reconoce a su madre biológica y que la madre, por su capacidad de *reverie* (de lo que ahora hablaremos), reconoce el llanto de su hijo entre muchos otros. El bebé se calma al oír el latido cardíaco de su madre o al sentir su olor. Se produce una retroalimentación afectiva por el reconocimiento de algo conocido, que favorece que se establezca un sentimiento de confianza en los vínculos, y al haber confianza, los vínculos adquieren sentidos verdaderos.

Cuando el bebé nace, en el primer aullido o llanto que da al mundo, expulsa mediante un “*mecanismo de identificación proyectiva*” el “*instinto de muerte*”, permitiendo que en aquel lugar en el que antes hubo Muerte, ahora se genere el espacio adecuado para contener Vida (en forma de instinto de Vida) que debe ser capaz de entrar. A esto que el bebé expulsa, Bion lo llama *elementos Beta*. Define a los *elementos Beta* como aquello que es incapaz de ser procesado por la mente, es experiencia emocional pura sin metabolizar e inmetabolizable. Al salir dejan un espacio vacío que debe ser llenado

con pensamientos que puedan ser pensados y tolerados. Estos pensamientos que traen el material para la vida (mental, anímica), lo hacen en forma de otro tipo de elementos a los que Bion llama *elementos Alfa*.

Los *elementos Beta* son contenidos por la mente de la madre (más evolucionada), que los metaboliza y transforma en *elementos Alfa* mediante una función particular: la *función Alfa*. El término *función Alfa*, al igual que el de *elementos Alfa* y *Beta*, se halla intencionalmente desprovisto de significado, de un significado que es esencial aprender a tolerar. Estos *elementos Alfa* devueltos al bebé dan la matriz adecuada para que se forme dentro de su mente una función homóloga a la de la madre que le permita comenzar a “*pensar sus propios pensamientos*”.

La madre transmite la funcionalidad del pensamiento. Esta idea en principio básica contiene en sí una gran originalidad: implica que “no es el pensar lo que origina los pensamientos sino que por el contrario son los mismos pensamientos los que desarrollan dentro de la mente la capacidad de pensar”.

- *Capacidad de reverie*

A la capacidad de la madre de devolverle al bebé su experiencia emocional sin metabolizar (*elementos Beta*) en forma de pensamientos adecuados para ser contenidos y pensados por él (*elementos Alfa*), Bion la llama *Capacidad de Reverie* (reverie: del francés, ensueño). La llama *Reverie* en alusión al estado mental requerido en la madre para estar en sintonía con las necesidades del bebé. Si la madre falla en esta sintonía, es decir, si no es capaz de metabolizar la experiencia emocional y la devuelve en forma de *Beta* (incapacidad de *reverie*) la madre puede producir un bebé psicótico. Una madre incapaz de contener la experiencia emocional de su bebé, dejando perdido en el aire el contenido proyectado por éste, puede dar lugar a un bebé autista, o a la inicial formación esquizoide de carácter. Así, la gestación psíquica requiere fundamentalmente de esta función de *reverie*. Equivale a un metabolismo mental, donde el bebé descarga en la madre lo intolerable, displacentero, incomprendido o desubicado, ocasionado por sensaciones, percepciones o sentimientos que le generan ansiedad. Y necesita que ella los contenga y lo ayude a elaborarlos con la función *reverie*.

En estos momentos primerísimos de la vida, las comunicaciones se dan sin palabras, aunque la palabra esté presente en la boca de la madre; hay información de fundamental importancia para la vida que no se transmite con palabras, tal es el caso del amor. El amor de la madre por su bebé va a ser expresado a través de la alimentación, de las caricias, del contacto visual y de piel a piel, pero fundamentalmente por el interés y el deseo de comprenderlo, y esta es la esencia de la función *reverie*.

Pero sigamos en la evolución del bebé. El bebé, hambriento, llora reclamando al pecho que lo frustra por no estar en ese momento dentro de su boca. La madre llega con el pecho gratificando las necesidades de su bebé. Cuando éste deja de tener hambre, como

el pecho sigue estando allí, lo vivencia como persecutorio, con ansiedades de aniquilación y se defiende del ataque fantaseado mordéndolo (con proyección de esta experiencia emocional en forma de *Beta*). Si la madre abraza al bebé permitiéndole aferrarse a ella visualmente y envolviéndolo mentalmente con una piel protectora que lo protege y abraza y lo sostiene en su ansiedad (Winnicott), entonces el bebé comprende que era un hecho que se correspondía sólo con una fantasía y vuelve a sentirse a salvo.

Ahora bien, si la madre en cambio aleja al bebé gritándole, lo que hace es reafirmar su fantasía de aniquilación y lo deja inerme ante su ansiedad.

La *primera* es una madre con capacidad de *reverie*; una madre “suficientemente buena” (al decir de Winnicott) capaz de devolverle al niño en forma de *Alfa* lo que él expulsó en forma de *Beta*.

Por su parte, la *segunda* madre, con incapacidad de *reverie*, deja en el niño una sensación de vacío que alimenta sus más atroces fantasías, rellenándolo de múltiples cantidades de *nada*.

La capacidad materna de pensar en su bebé con amor será *introyectada* por el bebé junto con sus sentimientos *Beta* modificados en *Alfa*, permitiéndole de esta manera identificarse con una madre con capacidad de “*pensar en los sentimientos*”. Este tipo de intercambios repetidos entre la madre y el bebé van transformando la estructura del *Yo*, se va formando una nueva estructura yoica: un yo realista que ha *internalizado* inconscientemente en su núcleo a un objeto con capacidad para pensar y reconocer las cualidades psíquicas en sí mismo y en los otros.

En el estudio de la incidencia de lo prenatal en el vínculo materno fetal se conjetura que esta verdad de las emociones, se da desde el inicio de la concepción del hijo: un vínculo *reverie* a doble vía, donde tanto el feto como la madre captan mutuamente la verdad de los sentimientos de ambos. Este vínculo puede o no establecerse y eso deja su marca, su huella.

El punto primordial es que la mente necesita del *reverie* materno. Antes que la personalidad pueda disponer de una parte no psicótica, es imperativo que haya logrado instalar en ella esta capacidad de continencia y de transformación.

En resumen, Bion (1962), en su teoría del pensamiento postula que por medio de una función, que denomina *función Alfa*, la madre real y luego la madre internalizada, ejercen la función de pensar por el bebé. La madre con su capacidad de *reverie* procesa las sensaciones y experiencias de ansiedad del bebé; estas experiencias que se denominan *elementos Beta* están destinadas a ser evacuadas, pero al ser contenidas y metabolizadas por la madre, pueden ser transformadas en experiencias capaces de ser pensadas. Este proceso va formando en el niño un «*Aparato de pensar los pensamientos*», un aparato que crea los pensamientos necesarios para ser operados dentro y desde un proceso que se denomina “*pensar*”, dándole al bebé un estatuto de ser pensante.

6.6.3.4. Los conceptos de “verdadero self” y “falso self” en Winnicott

Y dentro de este argumento sobre el peso de lo externo, del ambiente (se podría decir), de la crianza en el proceso de construcción de la identidad infantil, también son destacables las ideas del pediatra y psicoanalista infantil Donald Woods Winnicott, a quien ya conocemos. Winnicott (1981), basándose en su experiencia con niños, introduce los conceptos de “*verdadero self*” y “*falso self*” que se establecen en el sujeto, según que la relación “*madre—lactante*” ocurra o no de forma adecuada. Con “*Verdadero Self*” y “*Falso Self*” se refiere Winnicott (1978) a subestructuras del *Self* o *sí-mismo* (Fernández Lópiz, 2000: 149-150)

El *verdadero self* (muy cerca de la idea de *Ello* propuesta por Freud) es el corazón instintivo de la personalidad, la capacidad de cada infante para reconocer y representar sus necesidades genuinas con expresión propia. Aparece espontáneamente en cada bebé y se relaciona con el sentido de integridad y de continuidad. Este espontáneo *self* y su experiencia de sentirse vivo es el núcleo de la *autenticidad*. El *verdadero self* (arcaico) irá evolucionando hacia la gestación de un mundo interno original y personal, y ello será así si la satisfacción de las necesidades no obstaculiza la continuidad de la existencia. Cuando el niño expresa su “*gesto espontáneo*” es indicación de la existencia de un potencial verdadero *self*. Éste comenzará a tener vida a través de la fuerza transmitida al débil *Yo* del bebé por la madre receptiva. Este proceso de desarrollo depende de la actitud y del comportamiento de la madre: la “*madre suficientemente buena*” es repetidamente receptiva a la ilusión de omnipotencia de su pequeño y hasta cierto punto la entiende, le da un sentido. Esta aceptación repetida supondrá para el pequeño una ilusión de verdad, con lo que el *verdadero self* se va consolidando. El *verdadero self* solamente florecerá en respuesta al repetido éxito de la complicidad de la madre ante el *gesto espontáneo* del infante; de este modo, el niño irá creyendo en esa realidad externa que no parece entrar en competencia con su omnipotencia.

Sin embargo, el *falso self* es una estructura de defensa que asume prematuramente las funciones maternas de cuidado y protección, de modo que el pequeño se adapta al medio a la par que protege a su *verdadero self*, la fuente de sus impulsos más personales, de supuestas amenazas, heridas o incluso de la destrucción. Si la madre no es *suficientemente buena* y no es capaz de sentir y responder *suficientemente bien* a las necesidades del pequeño, éste sustituirá el *gesto espontáneo* por una conformidad forzada por el gesto materno; de ese modo, esta repetida *conformidad* llega a ser la base del más temprano modo de *falso self*. En la base de esta temprana, y en cierto modo fallida, relación con la madre está la incapacidad de ésta para sintonizar, para entrar en resonancia, para afinar con lo más genuino de su pequeño bebé. El complaciente *falso self* reacciona a las demandas del entorno y el pequeño parece acatarlas. Mediante este proceso se irá construyendo un conjunto de falsas relaciones. El *falso self* es una máscara de la *falsa persona* que constantemente intenta conseguir anticiparse a la demanda del otro, para mantener la relación: se está empleando cada vez que se ha de cumplir con normas exteriores, como

ser educado o seguir códigos sociales. Todo ello es un proceso inconsciente y el *falso self* llega a ser confundido con el verdadero por los otros, incluso por el 'Yo'. Bajo la apariencia de éxito, de triunfo social, podrán aparecer sentimientos de irrealidad, sensaciones de no estar realmente vivo, de infelicidad, de no existir verdaderamente.

Para Winnicott, en cada persona habría un *falso* y un *verdadero self*. El *verdadero self*, que en la salud expresa la autenticidad y la vitalidad de la persona, estará siempre en parte, o en su totalidad, oculto. Mientras que el *verdadero self* hace sentirse real, el *falso self* tiñe la existencia de un sentimiento de irrealidad, de futilidad. Incluso podría ocurrir que socialmente tanto la persona como quienes la rodean, consideren el *falso self* (adaptado a un entorno enfermo) como saludable: el '*saludable*' *falso self* puede hacer sentir que es aún más verdadero que el *verdadero self*⁴⁹.

Así, lo que ocurre es que la temprana interrupción de la experiencia de omnipotencia infantil perjudica el desarrollo de la capacidad de simbolización, por el bloqueo de la formación de símbolos. El pequeño se ve abocado a la sumisión, a la imposición aplastante de una realidad que no deja hueco a la ilusión, y de este modo se compromete o desaparece la creatividad. Cada individuo necesitará en la vida de ciertas relaciones o actividades con las que conectar con su propio mundo interno, con su espontaneidad y creatividad propias, sin la exigencia de estar integrado.

En caso de gran separación entre *verdadero* y *falso self*, lo que hace desaparecer por completo al *verdadero self*, suele advertirse una pobre capacidad para la simbolización y una vida culturalmente muy empobrecida. Así ocurre en algunas personas extremadamente inquietas o impacientes, con poca capacidad de concentración y gran necesidad de reaccionar a las demandas de la realidad externa, al tiempo que sintiendo malestar consigo mismas.

49. Queremos referir en este punto que el poderoso y a veces engañoso influjo de una crianza forzada, una educación mutiladora y algunos valores socioculturales poco genuinos, puede inducir a equívoco, por cuanto no apoyan lo más auténtico del niño, sino al contrario. Esta idea, nos sugiere a los educadores la existencia de una segunda naturaleza sobreimpuesta por la adaptación del niño a las normas y criterios provenientes del exterior por padres y educadores, devenidos internos, y que pueden generar conflicto y angustia, en tanto un observador externo podría suponer que no es así. Por esto, y al hilo de este discurso psicoanalítico nos parece interesante una cita de W.R.D. Fairbairn, cuando dice: "En realidad, como muchos sabemos por propia experiencia, el niño suele tener dificultades en rechazar el aceite de ricino. Si pudiera, lo rechazaría, pero no se le da oportunidad de hacerlo. Lo mismo podemos decir con respecto a sus objetos malos. A pesar de lo mucho que pueda desear rechazarlos, no puede librarse de ellos. Estos se le imponen y no se puede oponer a ellos porque ejercen poder sobre él. Por consiguiente, estará compulsado a internalizarlos para poder controlarlos. Mas al intentar controlarlos por este medio, internaliza objetos que en el mundo exterior tienen el poder de gobernarlo, poder que conservan en el mundo interior. En una palabra, está «poseído» por ellos como espíritus malignos. Pero esto no es todo. El niño no sólo internaliza sus objetos malos porque se le imponen y trata por este medio de controlarlos, sino también, y sobre todo, porque los necesita". (Fairbairn, 1976: 76).

Verdadero y falso Self están presentes en todo individuo; el que se integren en armonía o conformen personalidades más o menos patológicas dependerá, en el transcurso del desarrollo, del peso relativo que tengan ambos en la estructuración del sujeto. En relación al peso de lo externo, para Winnicott, el elemento determinante del equilibrio que se logre entre ambas “*caras*” del *self* va a depender (casi exclusivamente) de la presencia de “*una madre suficientemente buena*” en la labor interactiva como *sopORTE* del hijo. De ahí la importancia que para Winnicott tiene la labor de maternaje en la organización sana y progresiva, tanto de los procesos de identificación responsables de las estrategias y las fórmulas de actuación de la persona en desarrollo, como en la consecución de las satisfacciones innatas y la solución exitosa de la angustia y los conflictos emergentes en su decurso: «Hay algo que puede denominarse “medio no suficiente bueno o insatisfactorio”, algo que deforma el desarrollo del pequeño, del mismo modo que existe un medio bueno o suficiente que permite que el niño, en cada momento, alcance las apropiadas satisfacciones innatas así como las angustias y conflictos». (Winnicott, 1981: 405).

Las funciones maternas primordiales son tres según Winnicott:

a.- *Sostenimiento o sostén (holding)*. El término procede del verbo “hold”: sostener; amparar, contener. La expresión “*sosteniendo al bebé*” la toma Winnicott de una expresión coloquial inglesa que alude a alguien que coopera con otro en una tarea, se marcha y le deja a uno “*sosteniendo el bebé*”. A lo que añade que una madre tiene un sentido de responsabilidad, y que si tiene un bebé en sus brazos está comprometida de un modo especial. Y recuerda que “sostener a un bebé es una tarea especializada”. “El cuidado de los niños puede describirse en términos de sostén, especialmente si uno permite que el significado de este término se amplíe a medida que el bebé crece y su mundo se torna más complejo [...] La mayoría de los bebés tienen la suerte de recibir un sostén adecuado durante la mayor parte del tiempo. De ello deriva su confianza en un mundo amistoso, pero lo más importante es que por haber recibido un sostén adecuado, son capaces de lograr un crecimiento emocional muy rápido”. (Winnicott, 1987: 86-87). En el desarrollo emocional primitivo, la noción de *holding* describe la función de la madre que permite la continuidad del ser del bebé: todo lo que la madre es y hace con devoción corriente. La madre que sostiene al bebé con tranquilidad, adecuando la presión de sus brazos a las necesidades de su bebé, lo mece con suavidad, le susurra o le habla cálidamente, etcétera, proporcionándole la vivencia integradora de su cuerpo y una buena base para la salud mental. El sostenimiento facilita la integración psíquica del infante: “Las bases de la personalidad se asientan en forma apropiada si el niño recibe un sostén adecuado. Los bebés no recuerdan haber recibido un sostén adecuado: lo que recuerdan es la experiencia traumática de no haberlo recibido”. (Winnicott, 1987: 87).

- b.- *Manipulación o manejo (handling)*. Una de las funciones maternas primordiales –junto con el sostenimiento o sostén (*holding*)-, es la manipulación o manejo (*handling*). Esta función “contribuye a que se desarrolle en el niño una asociación psicósomática (la unidad psiquesoma) que le permite percibir lo ‘real’ como contrario de lo ‘irreal’”. La manipulación facilita la coordinación, la experiencia del funcionamiento corporal y de la experiencia del *self*. La manipulación favorece la personalización del bebé. “Un sostén y un manejo adecuados facilitan los procesos madurativos, y un sostén inadecuado significa la repetida interrupción de estos procesos debido a las reacciones del bebé ante los fracasos en la adaptación”. (Winnicott, 1987: 86-87).
- c.- *Presentación objetal (object-presenting)*. Junto con el sostenimiento o sostén (*holding*) y la manipulación o manejo (*handling*), Winnicott describe una tercera función materna: la *presentación objetal (object-presenting)*. Esta función consiste en mostrar gradualmente los objetos de la realidad al infante para que pueda hacer real su impulso creativo. En “*La relación inicial de una madre con su bebé*”, lo describe así: “La mostración de objetos o realización (esto es, hacer real el impulso creativo del niño) promueve en el bebé la capacidad de relacionarse con objetos”. A medida que la madre habilita en el bebé la capacidad de relacionarse con los objetos, éste despliega su capacidad de habitar el mundo. La presentación objetal promueve la realización del niño. Por el contrario, las fallas maternas bloquean el desarrollo de la capacidad del bebé para sentirse real. Y en este fenómeno de presencia objetal y relación objetal, están los primeros vínculos en la alimentación: “... cuando la madre y el bebé se amoldan recíprocamente en la situación alimentaria, ello constituye el comienzo de una relación humana. Se establece así el modelo para la capacidad del niño de relacionarse con objetos y con el mundo [...] Mi larga experiencia me ha hecho ver que el modelo de la relación objetal se establece en la primera infancia y que incluso lo que ocurre inicialmente tiene importancia.” (Winnicott, 1987: 88).

Estas tres funciones determinan, de forma correlativa, una forma de desarrollo en el bebé: un primer proceso de integración, en la fase de dependencia absoluta; un proceso de personificación en aras de la unidad psiquesoma; y un proceso de realización, que fundamenta la capacidad de establecer relaciones interpersonales⁵⁰.

50. Hay un fenómeno que queremos destacar en este punto para que lo tengamos en cuenta: la madre que revela al bebé una imagen del estado mental del mismo, que el infante puede internalizar para organizar su *self*; es lo que Bion llamó “*identificación proyectiva saludable*”, a modo de *comunicación preverbal primitiva*. Pero la falla de esta forma de identificación proyectiva desemboca en lo que Winnicott describió como la internalización de la madre, y no del bebé, por parte del infante. El bebé entonces no puede encontrarse a sí mismo en la madre, y aun necesita internalizar algo referido a sí mismo, en este caso la imagen de la madre. La madre internalizada de esa forma dentro del *self* es lo que se denomina “*alien self*” (*self*

6.6.3.5. La teoría del self de Kohut (La escuela de Chicago)

Una de las figuras más prominentes del psicoanálisis del final del pasado siglo fue el teórico del *self*, Heinz Kohut (1913-1981). Kohut (1977, 1986) habla de la constitución de la identidad a través de una “*internalización transmutadora*” de lo que previamente han sido vínculos con el objeto externo en estadios muy precoces del desarrollo (“*objetos del self*”). De hecho, para Kohut (1977) el equilibrio del *narcisismo primario* puede verse perturbado por eventos ambientales, externos, como son los inevitables defectos del cuidado materno. Según Kohut: “...*el niño reubica la perfección... a un objeto admirado: la “imago parental idealizada”*” (Kohut, 1977: 37). Para Kohut, la estructuración de un *self* maduro y cohesivo va a depender de la acción, sobre el niño, tanto de la madre como del padre. Kohut atribuye a la madre la función de objeto especularizante (“*objeto especularizante*”), y la idealización la relaciona con la función paterna (“*objeto de la imago parental idealizada*”). El niño se vincula narcisísticamente con ambos objetos de forma alternativa y sin que exista un orden genético entre ambas maneras de relación. Si estos vínculos se desarrollan adecuadamente, con el transcurso de la maduración y mediante una “*internalización transmutadora*”, se formará un “*Self maduro*” y un “*Superyo idealizado*”, necesarios para que la persona evolucione hacia el sentimiento de que sus opiniones, metas, aspiraciones, normas y valores son, desde la idealización de su propia función crítica, buenos y valiosos. Este concepto de *Superyo internalizado* resulta un poco raro en el encuadre de la terminología psicoanalítica europea, y los autores norteamericanos (preferentemente los psicoanalistas del self de la escuela de Chicago encabezados por Kohut), lo emplean para referir que si se pudo idealizar al padre, se puede idealizar el propio *Superyo*. Según como se mire, Heinz Kohut es freudiano o no. Es freudiano porque el sujeto es sujeto del deseo (sexual en Freud, narcisista en Kohut), buscador del otro desde el *Eros*. No es freudiano porque su teoría es una teoría del déficit, no del conflicto como lo es en Freud. Según Kohut, los elementos del *Self* (*sí—mismo*), los denominados “*objetos/sí—mismo*” se pueden experimentar y, así, preservar la propia valoración personal; y también en la medida en que pueden resultar vitales para la integridad emocional de la persona a lo largo de la vida. Una afirmación, abundantemente corroborada por estudios empíricos y clínicos, es la de que el amor recibido, almacenado, fomenta la autoestima y los componentes narcisistas en las personas a lo largo del ciclo vital. Así pues, todo investimento *positivo*, toda relación cálida de ayuda y compañía conlleva un *quantum* narcisista, convirtiéndose en una experiencia gratificante y capaz de promover la autoestima en los individuos. Con el transcurso del tiempo, según

ajeno). Se refiere en realidad a una fragmentación del *self*, que es dolorosa. De otro lado, el “*alien self*” no es lo mismo que el “*falso self*” de Winnicott. El “*alien self*” es extraño, porque se siente como el *self*, pero se sabe que no lo es. El *falso self*, por otra parte, es algo a lo que el individuo se quiere sujetar. Es una versión más madura de *si-mismo*, más exigente. Proteger el *falso self* es desgastante. Es una identificación superficial, más que una verdadera internalización. No es una internalización de la percepción materna de uno mismo, sino que es uno mismo pretendiendo ser la madre.

Kohut, un individuo se experimentará a sí mismo (identidad) como una unidad cohesiva, armoniosa y firme, en el espacio y en el tiempo social, histórico y cultural, si se siente vinculado con su pasado, proyectado y dirigido (con un propósito significativo) hacia un futuro “*ilusionante*”⁵¹, creativo y productivo, y, en la medida en que pretérita y actualmente haya experimentado y experimente que ciertos representantes de su entorno humano le responden jubilosamente, son accesibles para él como fuentes de apoyo, energía y tranquilidad, están presentes de forma callada y, en esencia, son capaces, con mayor o menor precisión, de captar su mundo interno, su vida interior, de tal manera que las actitudes y comportamientos de esas personas se vinculan sintónicamente con las necesidades del individuo y a la vez permiten a éste captar la vida interior de aquéllas cuando la suya propia requiere de este aporte energético, de ayuda, de calma.

La identidad normal, como construcción dentro del curso del desarrollo, debe contemplarse esencialmente vinculada al análisis de la experiencia que el *Yo* de la persona tiene de los *otros*, y preferentemente de las personas próximas. Esto ha de hacerse, *primero*, respecto del papel que los otros desempeñan al brindar cohesión, fortaleza y armonía al *sí-mismo*; se trata, en definitiva, de esclarecer la gran importancia que para un desarrollo normal cobra la experiencia del “*tú*” como “objeto/sí mismo”. En segundo lugar, dicho análisis debe abarcar también la experiencia respecto de los “*otros*” en calidad de objetivo tanto del deseo o el amor del sujeto, como de su ira, su odio y su violencia cuando se interponen en el camino que conduce a los objetos amados. Por ello, en la obra de Kohut se resalta la importante experiencia del “*tú*” como “*objeto*”. La separación *Yo—Tú* como marcos de referencia puede ser una buena idea para la investigación “*empática*”⁵² de las experiencias narcisistas a lo largo de la vida. Esta visión de intercambios gratificantes entre el individuo y sus objetos se correspondería con un “*narcisismo normal*” que debe distinguirse del “*narcisismo patológico*”, concepto éste que alude a individuos poco cohesivos, con mal humor, erráticos, caprichosos, intransigentes, poco empáticos, y en los que se suele observar la inexistencia en su mundo interno de “*objetos buenos*” que en su caso hubieran prestado ayuda y sostén en el curso de su desarrollo. La perspectiva del *self* de Kohut ha contribuido de forma importante en la investigación del desarrollo de la *identidad*. (Fernández Lópiz, 2000: 150-152).

51. Recordamos aquí de nuevo el importante concepto descrito por Winnicott (1981) de “*Objeto Transicional*”, como elemento capaz de suscitar “*ilusiones*” (*el espacio de lo ilusorio*) más allá de la infancia, cobrando forma en “... la creación artística y la apreciación del arte, en el sentimiento religioso, en los sueños, y también en el fetichismo, en el decir mentiras y robar, en el origen y pérdida del sentimiento afectuoso, en la adicción a las drogas, en el talismán de los rituales obsesivos, etc.” (Winnicott, 1981: 318). Aspectos éstos que suelen constituir importantes motivos de ilusión para las personas.

52. Para que el término sea bien interpretado, creemos necesario advertir que el concepto *empatía* está utilizado igualmente desde la teoría del *Self* de H. Kohut (1986) como “*introspección vicaria* que consiste en la capacidad de “penetrar con el pensamiento y el sentimiento en la vida interior de otra persona”.

6.6.3.6. Organización personal y «violencia fundamental»: Bergeret

Jean Bergeret, un conocido psicoanalista francés, refiere el término “*Violencia Fundamental*” como elemento cimentador (que es el sentido etimológico de *fundamentum*) de toda estructura de la personalidad, sea cual sea dicha estructura. En cuanto a la utilización del término *violencia*, Bergeret lo aplica como una fuerza vital presente desde el nacimiento en la lucha por la vida. La hipótesis de la existencia de una violencia fundamental lleva al autor a pensar que la lucha intergeneracional constituye un fenómeno funcional inevitable: “El niño muy pequeño tiene espontáneamente tendencia a proyectar sobre el grande su violencia ligada a su necesidad de sobrevivir, mientras que el adulto ve, al mismo tiempo, despertarse en él como en un eco las partes forzosamente mal integradas de su propia violencia primitiva. Lo mismo que en el dilema de la gallina y el huevo, no podemos saber quién fue primero”. (Bergeret, 1990: 276). En estos primeros intercambios se juega la suerte de las pre-estructuraciones que conducirán al niño desde el nacimiento hasta la adolescencia, hacia una u otra forma de organización personal. Según Bergeret, si el adulto rehúye el movimiento proyectivo anteriormente citado, y no puede dar testimonio de la serenidad de su deseo, el niño conservará esta violencia de forma latente, no ligada, flotante, sin anclaje objetal, lo que conducirá a soluciones depresivas. Si lo que acontece es que el adulto vive dicha proyección cuestionando sus propios intentos de arreglos agresivos, ese despertar de lo imaginario violento será vivido por el infante de forma persecutoria o punitiva, lo que podría introducirlo en la senda de la psicosis. En cualquier caso, Bergeret contribuye a la teoría freudiana, con un enfoque en el que las relaciones iniciales y las fórmulas de diálogo *Padres* ↔ *Niño*, en relación a la llamada *violencia fundamental*, adquiere una notable relevancia. Sin olvidar que el destino afortunado de la violencia humana fundamental, útil en sí mismo, debe realizarse para este autor, dentro de un proceso integrador en el seno de la problemática amorosa, en el sentido más amplio del término.

6.6.3.7. Jacques-Marie Émile Lacan

Por último, desde un enfoque distinto, Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981) es otro ejemplo de reconocido psicoanalista para el que, antes de existir en sí mismo, por sí mismo y para sí mismo, el niño existe por y para los demás; es ya un polo de esferas, de proyectos, de atributos, y está sujeto, desde antes de su nacimiento y a lo largo de su desarrollo, a las leyes de lo simbólico provenientes de la imagen del “*otro*”. Su llamada Escuela Francesa definió con su conocida “*fase del espejo*” (como fase que marca el punto de arranque del comienzo del Edipo) una teorización distinta del par *deseo/identificación*, así como formas nuevas de pensar los tipos de identificación primaria y secundaria que Freud esbozó. La situación que Lacan expone como el momento en que el niño se reconoce en el espejo, va a dar lugar a la primera identificación, identificación primaria.

7. Aportaciones de la psicología genético-dialéctica de Henri Wallon sobre el desarrollo y la organización de la personalidad en el niño

Ya hemos dicho que Wallon asume los principios del planteamiento marxista en su psicología genética del desarrollo. La psicología walloniana estudia el psiquismo en su formación y transformaciones, partiendo de lo más simple, de lo primero en la serie cronológica de las transformaciones, y busca en esa sucesión el significado funcional de las formas más diferenciadas y complejas. Ir de lo más primitivo a lo más evolucionado. Y además, para Wallon el ser humano es social genética y esencialmente, y no sólo por influencias exteriores: el recién nacido, por su impericia total, es un ser biológicamente incompleto e insuficiente que necesita de la sociedad para acceder a la existencia, que apela al otro para completarse. Veamos las características principales de esta psicología de Wallon para entender el desarrollo de la personalidad infantil:

- 1.- *Visión Integradora.* Para Wallon el estudio de la evolución infantil debe hacerse de manera integradora, desde una visión del conjunto. No estudiando separadamente psicomotricidad, emociones, cognición o relaciones sociales, sino abordando al niño como un sistema global cambiante.
- 2.- *Leyes del desarrollo.* Cada nueva forma de actividad que aparece ya no existe de la misma manera que en un momento anterior, por pertenecer a un nuevo sistema. Pero no hay un desarrollo infantil uniforme y lineal en rasgos concretos. Más bien los estadios se suceden con encabalgamientos, detenciones, retrocesos, avances e incluso aparentes contradicciones y oposiciones. De ahí las *Leyes del desarrollo* que propuso el autor. Recordamos entonces aquí de nuevo, que para Wallon hay dos leyes principales del desarrollo:
 - a) *Ley de la alternancia funcional.* Según la cual a lo largo del desarrollo infantil, en cada estadio, las actividades del niño, unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad (dirigidas al interior) y otras al establecimiento de relaciones con los otros (dirigidas al exterior). De hecho, para Wallon el medio más importante para la formación de la personalidad es el medio social⁵³.
 - b) *Ley de la preponderancia e integración funcional.* Nos dice que no hay una ruptura ni tampoco continuidad funcional en el paso de un estadio a otro,

53. Ya dijimos antes y lo repetimos ahora, que para Wallon el medio social, y dentro de éste el grupo, son muy importantes para la formación de la personalidad, pero no se olvida que el individuo debe desarrollar una construcción personal, planteando lo siguiente: «El medio más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico sino el social. Alternativamente, la personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones y de identificaciones. Es dialéctica... No hay apropiación rigurosa y definitiva entre el individuo y su medio. Sus relaciones son de transformación mutua.»

de modo que las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas.

- 3.- *Tareas evolutivas*. Por lo tanto, los estadios de Wallon están caracterizados, cada uno de ellos, por una “*tarea evolutiva*” fundamental. Estas tareas o actividades se refieren a procesos, conductas y formas de relación que dominan cada estadio siguiendo la lógica de lo que antes decíamos: hay *estadios centrípetos* (hacia dentro), orientados a la construcción del Yo; y se dan *estadios centrífugos* (hacia afuera) orientados a la construcción del mundo exterior. Y como hemos apuntado, que haya un predominio no indica exclusividad, sino la dominancia de ciertas actividades; o sea, que aún en los estadios fundamentalmente orientados a la construcción del Yo (de sí mismo, hacia adentro), el niño continúa también explorando el mundo y la realidad (hacia afuera), aunque no sean éstas las actividades que dominan o preponderan en las conductas de ese momento.
- 4.- *El concepto de crisis e integración*. Además, el desarrollo de la personalidad a través de los estadios se produce en relación con determinadas transformaciones que se traducen en *conflictos* y *crisis* que se superarán en un nuevo estadio. Estas *crisis* se producen bajo el doble efecto de la maduración orgánica y las influencias del medio. Y en cada crisis la actividad preponderante se modifica y la conducta del niño se reorganiza dando lugar a nuevas estructuras; y todo ello, regido por el principio de la “*integración*”, según el cual las actividades antiguas son dominadas por las más recientes, aconteciendo un nuevo conjunto. “Cada estadio del desarrollo se caracteriza por ser una síntesis e integración de los viejos logros más los nuevos en una fórmula original, lo que a su vez dará lugar a la llegada de un nuevo estadio, etc. La dialéctica evolutiva encuentra en este proceso su materialización”. (Palacios, 1986: 134-135).

Pues bien, teniendo en cuenta las claves de la concepción walloniana (alternancia, preponderancia, crisis-conflicto e integración), veamos ahora los estadios del desarrollo psicológico a los que va dando lugar la dialéctica subyacente, lo cual ya analizamos en el tema segundo y cuarto, y que ahora profundizamos más detenidamente en lo que toca al desarrollo de la personalidad desde esta original perspectiva.

7.1. Actitudes y primeros momentos del desarrollo en la obra de Wallon

Como venimos diciendo, las actitudes se forman en la comunión, en la ósmosis que realiza la emoción entre el niño y su entorno. El niño, en los primeros momentos es aún “incapaz de hacer nada por sí mismo, es manipulado por los otros y es en los movimientos de los demás donde forma sus primeras actitudes”. El contacto con los demás y el efecto obtenido de los demás van a diversificar y a precisar las actitudes del niño, agudizar su atención y hacer que sus manifestaciones emotivas sean cada vez más claramente

intencionales. De las actitudes, dice Wallon, surge un “*primer esfuerzo de intuición y de conciencia*”.

A través de las actitudes, que son el efecto de su actividad postural y de su esencial plasticidad, la emoción prepara la llegada del estadio siguiente. Fomenta la vida de relación y, al mismo tiempo, se opone a ella. “Forma primaria de la conciencia, centrada sobre el entorno social más que sobre el medio físico, la emoción inicia, en tanto que conciencia, la relación con el objeto al mismo tiempo que la obstaculiza. La soldadura entre la experiencia precoz del compañero y la exploración, más tardía, del medio físico se hace por medio de la emoción y al mismo tiempo a costa suya. Las actitudes tónico-posturales sirven de material a la representación que, una vez aparecida, tiene por función inhibirlas”. Porque el circuito tónico-emocional encierra al niño en sí mismo, en el círculo de sus sensibilidades íntimas, y la *simbiosis*⁵⁴ afectiva posee su Yo como disuelto en sus relaciones con los demás. El advenimiento del siguiente estadio sensoriomotor y proyectivo exige la intervención de un nuevo factor. Este nuevo factor es de orden interno, es el despertar del “*reflejo de orientación*” o de investigación (como ya dijimos lo describió Pavlov). Así, de la misma manera que el estadio emocional hunde sus raíces en el período de impulsividad motriz, necesitando mediadores para romper el círculo cerrado de los reflejos arcaicos, el estadio sensoriomotor y proyectivo se asienta en el estadio emocional, necesitando del *reflejo de orientación* para explorar e investigar el mundo entorno.

Wallon hace una descripción más compleja que Piaget de los primeros estadios. Para Piaget, las primeras conductas intencionales y las adaptaciones inteligentes empiezan hacia el final del primer año de vida, y corresponden a lo que Wallon denominó “*el advenimiento de la vida de relación*”. Piaget niega la existencia del estadio emocional, basándose en que la emoción en sí misma nunca es dominante ni organizadora. Hasta entonces, para Piaget, lo que se produce en el niño es una formación y organización progresiva de unos esquemas que aseguran una perfecta continuidad entre la actividad refleja y la actividad intelectual. Sin embargo, para Wallon, entre el automatismo reflejo y el “*acto intencional*” existe un antagonismo que precisa la mediación de la emoción para romper el círculo reflejo, para arrancar al niño del circuito cerrado de los sistemas de sensibilidades orgánicas y permitir que emerja la conciencia, preparando, de esta forma, por medio de las relaciones humanas de orden afectivo (con la madre, etc.), la vida de relación con el mundo objetivo, de donde nace la inteligencia. De ahí que la evolución del niño aparezca discontinua, llena de conflictos y de oposiciones, y entre los estadios, hay cambios de niveles, hay mutaciones (Tran-Thong, 1967).

54. El concepto de *simbiosis afectiva* no es exclusivo de Wallon. Como hemos tenido ocasión de estudiar en páginas precedentes de este tema, lo encontramos también en el psicoanálisis con autores como Sigmund Freud, René Spitz o Margaret Mahler que emplean este concepto para explicar los comienzos del desarrollo, a partir del primer mes en el bebé.

Entre el año de edad y los 3 años se da (como hemos detallado en la página 211 y en el cuadro de la página 119), el llamado *estadio sensoriomotor* en el que el niño pasa de las reacciones que traducen sus impulsos, sus necesidades fisiológicas o afectivas, al hecho de que aparezcan en él los gestos, las conductas volcadas al exterior y adaptadas a los objetos, al mismo tiempo que su reconocimiento perceptivo y luego comunicativo. Esto va unido a una maduración del sistema nervioso y de los sentidos de lo externo (exteroceptores: visión, oído, tacto, etc.). Manipula y se interesa por los objetos y es un estadio de investigación, centrífugo y dirigido a establecer las relaciones con el mundo exterior. La actividad sensoriomotriz se ramifica entonces en dos direcciones independientes pero complementarias:

1ª orientación. La que consiste en manipular los objetos y en explorar el espacio próximo y luego ampliarlo por la marcha, permitiendo al niño identificar y reconocer los objetos y su cualidad, identificación a la cual contribuirá el lenguaje al dar a cada objeto un nombre. Esta clase de actividad conduce a la inteligencia práctica que Wallon llama “*inteligencia de las situaciones*”.

2ª orientación. En su segunda orientación, la actividad sensoriomotriz hunde sus raíces en la esfera de las *actitudes*, o sea, la *actividad tónico-postural*, y llega a la *imitación*, que sirve de preludeo a la *representación*, cuya constitución definitiva se acabará por el *lenguaje*.

7.2. Los estadios en el desarrollo de la personalidad según Wallon

Wallon propone los siguientes estadios en el desarrollo de la personalidad y la identidad infantil. En primer término aclaramos que Wallon habló de la *vida fetal* como un período de mínimo gasto de energía donde predomina una orientación centrípeta, hacia dentro, en la que el niño vive plácidamente y sin ni siquiera tener que alimentarse oralmente. A partir de este punto de partida –que no es propiamente un estadio–, nuestro autor distingue los siguientes estadios:

- 1.- *Estadio de impulsividad* motriz (primeros seis meses). En este estadio las funciones fisiológicas son dominantes, provocando oscilaciones en el estado del bebé que pasa de la quietud y la hipotonía cuando está cómodo y satisfecho, a la crispación, la agitación y la hipertonia cuando está incómodo o insatisfecho. Diríamos que en esta época el infante es puramente un organismo impulsivo, y su comportamiento está dominado por sus propias necesidades, sin que tampoco tenga control sobre su comportamiento.
- 2.- *Estadio emocional* (3 meses a 9 meses-1 año). Hasta los 2 o 3 meses no se produce la unión del niño con sus próximos; antes de esta edad lo que ha habido es un período vegetativo, de impulsividad pura. El contacto con el medio humano, va a hacer que el bebé trascienda las reacciones puramente fisiológicas para acceder al

estadio emocional (encabalgamiento de los estadios de impulsividad psicomotriz y el emocional). Se caracteriza por la paulatina asociación que el bebé hace entre la satisfacción de sus necesidades y el cuidado que los adultos le prestan. Gradualmente, se establece un sistema de comunicación entre la madre y el hijo basado en gestos y mímica (diálogo tónico motor). Wallon habla de un lenguaje de signo expresivo, de contacto inicial con un mundo de personas. Esta es la más temprana relación del niño con lo que le rodea: una relación emocional con otras personas. En este estadio es el medio humano el que hace vincular la hipertonía y la hipotonía, las tensiones y su disminución con las atenciones que la madre prodiga, lo que acaba convirtiendo la presencia de ésta en reductora de tensiones. La madre, que empieza siendo necesaria biológicamente, acaba siéndolo psicológicamente. El tono muscular o grado de contractibilidad permanente de los músculos es fuente y punto de partida de la *emoción* y elemento sustancial de la vinculación emocional entre la madre y el bebé; a través del tono y por medio de la emoción el niño transita de lo fisiológico a lo psicológico, de lo orgánico a lo social.

- 3.- *Estadio sensoriomotor y proyectivo* (aprox. 9 meses-1 año, hasta los 3 años). Este estadio está orientado al exterior. El niño empieza a ejercitar sus esquemas de acción manipulando objetos y cosas y experimentando con ellas (*inteligencia espacial*). Mientras el niño aprende a hablar y dirigida por la *imitación*, adquiere la función representativa (*inteligencia discursiva*) y logra la marcha, sus manos son libres para aislar objetos y juntarlos a su antojo, hacer experimentaciones y descubrir aspectos nuevos entre sus acciones y la realidad. Se establece, pues, un dominio cerebral, el niño da firmeza a una mano y utiliza la otra como ayuda. También se perfecciona el desarrollo del lenguaje como actividad normal. Wallon considera que el estadio sensoriomotor y proyectivo es exploratorio. La mano y la palabra son medios de exploración objetiva de las realidades y significados del mundo exterior. En este período, a diferencia del anterior y del posterior, las energías del niño se centran en el mundo de las cosas, no siendo de extrañar esta alternancia en el desarrollo de las funciones. La actividad *sensorio—motriz* desprende al niño de su exclusiva relación con la gente y le lleva al descubrimiento del mundo físico, los objetos. El niño queda volcado sobre el mundo circundante y acrecienta la "*inteligencia de las situaciones*" y emerge por el efecto de la imitación sobre todo, la *inteligencia discursiva*, como ya hemos apuntado: el manejo de símbolos, el lenguaje, la representación.
- 4.- *Estadio del personalismo* (3-6 años). Es un estadio de gran importancia para la organización de la personalidad individual. Hay en este estadio varios subniveles en el intento del niño por resolver la confusión entre sí mismo y los otros.
 - a. *Subnivel 1, o crisis de los tres años*. El niño se torna rebelde, obstinado y negativista, pretendiendo hacer prevalecer sus deseos por encima de todo, proclamando la posesión de cosas ("yo quiero"; "esto es mío"), como un deseo de fortificar un Yo recién descubierto y afianzar su diferenciación. Este

oposicionismo y permanente enfrentamiento genera una contradicción de la que habrá de emerger su superación. Será común en el transcurso de este estadio de personalismo la necesidad de afecto y aprobación de los demás, para lo cual, el constante negativismo deberá ceder paso a estrategias más exitosas para conseguir los fines de aquiescencia y beneplácito. Así, a los cuatro años más o menos, aparece el siguiente subnivel:

- b. *Subnivel 2 de la "edad de la gracia"* (4 años). El niño hace gala de habilidades infalibles para la captación del aplauso y el afecto de los otros. Como quiera que no siempre esta estratagema funciona, pasa el niño entonces a otra etapa.
 - c. *Subnivel 3 de la identificación* (5-6 años). El niño recurre entonces a la identificación con aquellas personas de importancia para él, intentando descubrirse a sí mismo dentro del contexto de personas que le importan. Se trata de un período de gran desarrollo y vulnerabilidad (comparación con alguno de los progenitores, imitación de éstos, representación de roles o deseos de sustitución personal). Para Wallon, la imitación es voluntad de sustituir, tanto como admiración amorosa. La imitación será, así, el camino por el que el niño encuentra salida a los temores y decepciones de la "edad de la gracia" que le habían conducido a la inseguridad respecto a sí mismo.
- 5.- *Estadio del pensamiento categorial* (6-12 años). En la edad escolar, el desarrollo personal e intelectual se diversifica. El niño se convierte en una parte de grupos más grandes y diversos. Entra así en una fase llamada *categorial* que se prolongará hasta la pubertad. El pensamiento categorial consolida y perfila los avances anteriores (pre categorial y sincrético); el ordenamiento de la realidad se va consiguiendo poco a poco, y las categorías hacen su aparición hasta la consecución de un conocimiento de la realidad ordenado y lógico de causas y relaciones, con marcos conceptuales precisos en los que los datos de lo real tienen cabida y reciben significado. Wallon describe educativamente la transición de niño a adolescente, señalando si se les controla o da rienda suelta (completa libertad), ésto tendrá un profundo efecto sobre el carácter y la inteligencia del niño. Ambos, carácter e inteligencia, colocarán al individuo frente a la cuestión de su capacidad y su responsabilidad.
- 6.- *Estadio de la pubertad y de la adolescencia* (+ de 12 años), que cierra este ciclo evolutivo. Este estadio comienza con un brusco repliegue sobre el Yo. Al principio, este repliegue es sobre todo hacia Yo corporal (motivado por los cambios físicos que se producen en esta edad), pero también al Yo psíquico, tanto en el plano afectivo y de relación, como en el intelectual. El adolescente cuando reflexiona sobre sí mismo encuentra en él mezclados aspectos que proceden del mimetismo con otros que él mismo elaboró en la etapa del *personalismo*, pero ahora quiere construir su propio Yo autónomo, independiente, y ello implica, en cierto

modo, expulsar de sí aquellos elementos con los que se había identificado anteriormente. Surge por ello una nueva fase de oposición a la sociedad y a sus padres de la que habrá de salir un Yo que el adolescente siente más personal. Pero estas reflexiones no serían posibles sin el progreso intelectual que permite al adolescente no ya ordenar lo real, sino además reflexionar sobre ello y sobre su propio lugar en el mundo. Las preocupaciones e inquietudes metafísicas en torno al sentido de la vida y problemas similares, acentúan el enclaustramiento en sí mismo. Se trata de forjar una nueva identidad —primero física y luego psicológica— que ponga fin al Yo infantil y vaya dando lugar a la nueva entidad psicológica con que el adolescente hará frente a las exigencias que la vida y sus distintos dominios le irán planteando.

En los estadios del desarrollo, Wallon advierte en el período de la infancia una dependencia emocional y una comunicación afectiva entre el niño y el adulto (diálogo tónico); a la vez insiste en que la personalidad del niño está dominada por las recién aparecidas funciones de cada nuevo estadio. Partiendo de su parecer de que el niño es un ser eminentemente social desde la infancia hasta la juventud, insiste en que “sólo podremos estudiar el desarrollo particular si comprendemos el medio ambiente y la gente que influencia al niño. Es más, afirma que en cualquier estadio de la vida del niño, el rompimiento con sus lazos más próximos influenciará totalmente el funcionamiento adaptativo del niño”. (Birns y Voyat (1981: 14). Pasando ahora al pensamiento del investigador, recordamos aquí que Wallon, siempre manteniendo su teoría de la base social del niño, estuvo tan interesado en lo que aprendía el niño sobre la estructura de la sociedad como en las nociones que adquiriría sobre cuestiones físicas como la causalidad. Aceptaba la filosofía educacional de Makárenko⁵⁵, en la que intentaba reconciliar y cultivar al individuo, con la integración del estudiante en una sociedad capaz de garantizarle su total desarrollo personal. Para Wallon la educación, como tantas instituciones, refleja no solamente la tecnología de una época, sino su filosofía y su sistema social. Esperaba que en una sociedad sin clases, el individuo, como tal y como miembro de la sociedad, pudiera desarrollarse plenamente.

55. Antón Semiónovich Makárenko (1888-1939) fue un pedagogo ruso con obras tan importantes como su conocido *Poema pedagógico*. Makarenko siempre creyó que el trabajo colectivo era el mejor medio para lograr la adaptación social de los seres, pues solamente la sociedad impone tareas y responsabilidades. La educación colectivista propuesta por Makárenko, se considera una propuesta pedagógica integral, que concreta una posición ante el mundo y vincula una práctica política y económica. Frente al reto que constituye armonizar los intereses sociales con los particulares de los alumnos, Makarenko los involucra en la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos haciéndolos copartícipes en la organización de la vida escolar y productiva, generando lazos de colaboración, respeto, autoridad compartida y disciplina; logrando formar personalidades productivas y solidarias con su pueblo y la sociedad.

7.3. Concluyendo sobre Wallon

Se trata, digámoslo una vez más, de una teoría genética por cuanto se centra en los procesos de formación y transformación del psiquismo desde una visión integradora. Para Wallon, la evolución consiste en un desenvolvimiento sucesivo de sistemas conductuales cada vez más complejos e interrelacionados. Es ésta, a su vez, una visión dialéctica e histórica, que rechaza tanto las concepciones mentalistas como las psicofisiológicas que postulan la idea de ciclos repetitivos, abstractos y atomizados. Para Wallon, la psicología se sitúa como una ciencia en la que confluyen, se integran y complementan los aspectos psicológicos, los biológicos y los sociales; una ciencia referida a la interpenetración entre lo orgánico y lo social por medio del individuo. El individuo no es, desde esta posición, una entidad formal o universal, sino una singularidad en cuyo interior se organizan dinámicamente los elementos biológicos y los sociales. De esta forma, el desarrollo, en tanto resultado del diálogo del sujeto con el medio, no puede ser descrito en términos genéricos (normativos), sino que su recorrido, aun sin negar las semejanzas entre los individuos, se produce de una forma y con un estilo peculiar en cada persona. Esta peculiaridad, resultante de la integración del potencial madurativo y las condiciones existenciales, estará más matizada por la propia historia personal y las aportaciones del sujeto, cuanto más evolucionada genéticamente sea la fase o período del desarrollo. A lo largo de su obra, Wallon muestra su convicción en la necesidad de este enfoque dialéctico.

Referencias bibliográficas del tema

- ADLER, A. (1973): *El sentido de la vida*. Barcelona: Ed. Luis Miracle.
- BARBERÁ HEREDIA, E. y MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (Coord.) (2004): *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- BERGERET, J. (1990): *La violencia fundamental: El inagotable Edipo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BIRNS, B y VOYAT, G: *Introducción a Wallon*. Barcelona: Médica y Técnica. Vol. 2, pp. 5-21
- BOURDIEU, P. (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BURMAN, E. (1998): *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CADORET, A. (2003): *Padres como los demás: Homosexualidad y parentesco*. Barcelona: Gedisa.
- CAREAGA, P. (2002): *El libro del buen hablar: Una apuesta por un lenguaje no sexista*. Madrid: Fundación Sexista.

- CÓRDOBA, A.I., DESCALS, A. y GIL, M.D. (2006): *Psicología del Desarrollo en Edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CRESPO, E. y SOLDEVILLA, C. (Eds.) (2001): *La constitución social de la subjetividad*. Madrid. Libros de la Catarata. Espacios experienciales y subjetividad de género, pp. 57-78.
- DELVAL, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. 2 Vols. (Vol. I: “Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano”: Vol. II: “El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente”). Madrid: Alianza Universidad.
- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. (2011): *El mono inmaduro: el desarrollo psicológico humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. (2007): *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana (Cuba): Editorial “Félix Varela”.
- ERIKSON, E. (1980): *Identidad: Juventud y crisis*. Madrid: Taurus. (Vers. Orig. 1968).
- FAIRBAIRN, W.R.D. (1976): *Estudio Psicoanalítico de la Personalidad*. Buenos Aires: Hormé. (Vers. Orig. 1952).
- FENICHEL, O (1945): “Las etapas y caracteres de la sexualidad infantil”. En Delval, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de psicología del niño*. Vol. II. Madrid: Alianza Universidad, pp. 217-236.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (1984): “Ortodoxia y Complejo de Edipo. Revisiones a la Ortodoxia”. *Folia Neuropsiquiátrica*. Vol. XIX, Nº 2, Mayo-Agosto. Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica de la Facultad de Medicina de Granada: Hospital Clínico San Cecilio. Universidad de Granada, pp. 165-180.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (1989): “Psicoanálisis y Escuela de Padres: la relación familiar como organizadora del psiquismo”. En M. Velázquez (Comp.): *Actas II Jornadas Andaluzas de Escuelas de Padres*. Edita la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, pp. 93-97.
- FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- FOUCAULT, M. (1995): *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI. (Tres volúmenes: Vol. 1: La voluntad de saber; Vol. 2: El uso de los placeres; Vol. 3: La inquietud de sí).
- FREUD, S. (1973): *Obras Completas*. Tres tomos. (3ª ed.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- FROMM, E. (1966): *El corazón del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

- GARCÍA-MINA FREIRE, A. (2003): *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- GARCIA-MINA, A. y CARRASCO GALÁN, M. J. (eds.) (2003): *Violencia y género*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- GOODY, E. (2002): ¿Por qué la ley tiene que ser la fuerza? Observaciones acerca del dominio sexual. En M. Cole, y Engeström y O. Vásquez: *Mente, cultura y actividad*. Méjico: Oxford.
- HORNEY, K. (1981): *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*. Barcelona: Paidós.
- KLEIN, M. (1969): *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Hormé.
- KLEIN, M. (1980): *Envidia y gratitud: Emociones básicas del hombre*. Buenos Aires: Hormé.
- KLEIN, M. (1983): *Principios del análisis infantil*. Buenos Aires: Hormé, 3ª ed. (Ed. Orig. 1932).
- KOHUT, H. (1986): *¿Cómo cura el análisis?* Buenos Aires: Paidós.
- KOHUT, H. (1977): *Análisis del Self*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J.B. (1971): *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- LOMAS, C. (Comp.) (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós. (Capítulo 3: Lenguaje, identidades de género y educación, pp. 81-112; Capítulo 5: Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas, pp. 147-172).
- MAHLER, M. (1984): *Estudios, 2: Separación—Individuación*. Buenos Aires: Paidós.
- MAZET, PH. y HOUZEL, D. (1981): *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica S.A. (2 Vols.: Vol II).
- MEAD, M. (1999): *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- MORENO, M. (1993): *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- MORRIS, D. (2000): *Masculino y femenino. Claves de la sexualidad*. Barcelona: Plaza & Janés: Libros de bolsillo.
- MUÑOZ GARCÍA, A. (Coord.) (2010): *Psicología del Desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.

- NOGUÉS, R. Ma. (2003): *Sexo, cerebro y género: diferencias y horizontes de igualdad*. Barcelona: Paidós.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (Comps.) (1999): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol I. Psicología Evolutiva* (2ª edición). Madrid: Alianza Psicología.
- PAPALIA, D.E., FELDMAN, R.D. y MARTORELL, G. (2012): *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- RODRIGAÑEZ, C. y CACHAFEIRO, A. (1995): *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*. Madrid: Nossa y Jara.
- RUBIA, FRANCISCO J. (2007): *El sexo del cerebro. La diferencia fundamental entre hombres y mujeres*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- SCHEIDER, M. (2003): *Genealogía de lo masculino*. Buenos Aires: Paidós.
- SAU, V. (1993): *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- SPITZ, R. (1973): *El primer año de vida en el niño*. Madrid: Aguilar, 3ª Ed. (Ed. Orig. 1958).
- SRAML, W.J. (1981): *Psicología profunda para educadores*. Barcelona: Heider.
- VASTA, R., HAITH, M.M. y MILLER, S.A. (1996): *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel. (Capítulo 15: Desarrollo del papel del género y diferencias entre los sexos, 662-707).
- VILLOTA, P. de (edit.) (1999): *Globalización y género*. Madrid: Síntesis.
- WALLON, H. (1979): *La evolución psicológica del niño*. (3ª ed.). Barcelona: Crítica.
- WINNICOTT, D.W. (1981): "Objetos y fenómenos transicionales. Estudio de la primera posesión `No Yo`". En: D.W. Winnicott: *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona. Ed. Laia (1ª Ed. Londres, 1958), pp. 313-330.
- WINNICOTT, D.W. (1987): *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.
- WINNICOTT, D.W. (1978): *Vrai Soi et faux Soi*. En *L'identification*. Paris: Tchou Éditeur.
- YALOM, M. (2003): *Historia de la esposa*. Barcelona: Salamandra.

anexo

POESÍA E INFANCIA

1. Poesía e infancia

En general, entre Psicología y Arte hay una gran afinidad, un nexo común que une ambas disciplinas pues en el cine, la literatura, la pintura e incluso en la música se reflejan aspectos muy profundos del espíritu humano. En mi libro *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*, yo escribí lo siguiente: “En muchas ocasiones hemos tenido oportunidad de discutir con los colegas de cómo, los descubrimientos del psicoanálisis no han hecho sino traducir en un lenguaje científico cierto número de observaciones que podemos hallar en el arte mismo, y más concretamente en la literatura y el cine. Cómo olvidar el carácter psicofílico (psicológico) que para Baroja tenía la novela. Cómo no reparar en la nada trivial evidencia de que sólo tras la invención de la novela (y posteriormente del cine) el hombre no había tenido la oportunidad de enfrentarse a una vida humana como proceso de vivencias y comportamientos entrelazados en una biografía. Cómo no reconocer que a la postre, el psicoanálisis lo que ha procurado es engendrar un lenguaje capaz de traducir esa manera práctica y cotidiana de entender y quizá de manejar a los otros, ese hallarle su torcedor a cada uno del que perspicazmente nos habló Gracián, y que encierra el misterio (tan tenazmente buscado por pitonisas, magos o quiromantes) de la vida humana, su naturaleza, sus avatares. ¿No es esta (a poco atentos que estemos a nuestra realidad cotidiana con los demás) la demanda que la gente profana le hace a la psicología y por ende, a su lenguaje?” (Fernández Lópiz, 2000: 20). Y en esa misma obra, en el último capítulo sobre metodología también apunto: “Nos permitimos señalar en este punto la interesante idea, expuesta en conferencias y simposios por ilustres personas de la psicología como Mariano Yela o Carlos Castilla del Pino, sobre las relaciones entre el conocimiento psicológico logrado por el arte y el origen, desarrollo y sentido de la psicología científica. O incluso, en sentido opuesto, cómo, al decir de Einstein, el científico en general (y el investigador del comportamiento en particular, pues) es (sin olvidar la pragmática), un poeta. Y lo es como inventor de hipótesis, como constructor de “esbozos libres” de explicación (al decir de Zubiri), como individuo necesariamente creativo, inventor. Como señala Yela: ‘El científico es, literalmente, un poeta humilde, un inventor que somete sus invenciones a comprobación rigurosa.

Sin invención, sin poesía, no hay ciencia; sin comprobación tampoco. La comprobación más rigurosa de hipótesis anodinas es estéril. Las hipótesis más ingeniosas que no se comprueban son inútiles. El desarrollo de la ciencia y del método científico que a ella conduce ha consistido en la articulación coherente entre la invención y la comprobación. Las diversas maneras heurísticas, lógicas, matemáticas e instrumentales que adopta esta articulación se concretan en las múltiples técnicas específicas del método científico' (Yela, 1994, 4)." (Fernández Lópiz, 2000: 256)

De manera que esta estrecha relación entre Psicología y Arte siempre ha estado en mi pensamiento y ha sido motivo de interés. De hecho, cuando estudiaba Psicología en Salamanca, tuve dos asignaturas que me llamaron poderosamente la atención en su momento: *Psicoanálisis y Literatura* y *Psicología del Arte*, en las que además de ideas psicoanalíticas como las de Freud y otros, también estudiábamos las aportaciones de insignes psicólogos de otras escuelas como Fechner, la escuela de la Gestalt (dentro de la que destacan los trabajos de Rudolph Arnhem), las ideas de Gardner y la obra del genial psicólogo ruso Lev Vigotsky que escribió su famosa obra "*Psicología del arte*" durante el período comprendido entre los años 1915 a 1922, texto en el que recopila y sintetiza todos los estudios sobre arte a los que dedicó la primera parte de su obra.

Pues bien, una vez dicho esto, quiero en estas páginas centrarme en una parcela del Arte, la Literatura, y dentro de ésta, la Poesía. Por esto, me dispongo ahora a escribir y comentar brevemente algunas poesías que hablan sobre la infancia, nuestro objeto de estudio en esta asignatura. Y veremos que hay muchos perfiles, ideas y calificativos que definen, esta vez en un lenguaje bello y breve, las cualidades y la naturaleza de la niñez. Por supuesto no están todos los que son, ni son todos los que están. Ésta es una recopilación personal que no pretende ser exhaustiva, pero sí quiere gustar y también que sirva de motivación para que busquemos nuevos poemas sobre la infancia, como complemento a la ciencia psicológica, y que el arte y el hacer poético completen y contrabalanceen lo sesudo de la pura disciplina científica. Aliviar el peso de la pura disciplina psicológica, con la etérea poesía que habla con mucha agudeza sobre la niñez y la infancia, con bellas y medidas palabras.

2. Textos poéticos de autores diversos sobre la infancia

A continuación, iré haciendo un recorrido libre en cuanto a autores/as de diferentes estilos y épocas, sobre poemas que tocan el mundo de la infancia; veremos poetas nuestros consagrados, otros autores centroeuropeos con textos líricos, muchos poetas hispanoamericanos e incluso algún famoso cantautor como el que viene a continuación. En todo este poemario el niño es el protagonista.

Una parte de la Psicología de la infancia ha de hablar necesariamente de la satisfacción que produce sobre todo en los padres, que los hijos se parezcan a ellos; de cómo éstos les transmiten, muchas veces sin darse cuenta, no ya la lengua, sino las formas de pensar, la religión, las actitudes, las aficiones, las frustraciones, etc., e infinidad de cosas más, previendo que al final volarán del nido; pero cómo, además, los padres, a veces se ven desbordados por la extrema actividad de sus vástagos, su falta de orden, de disciplina, y la necesidad que sienten de educarlos para que se comporten comedidamente. A eso se refiere esta letra bien conocida de una canción de **Joan Manuel Serrat** (1943) llamada “*Esos locos bajitos*”.

Esos locos bajitos

*A menudo los hijos se nos parecen,
así nos dan la primera satisfacción;
esos que se menean con nuestros gestos,
echando mano a cuanto hay a su
alrededor.*

*Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que
domesticar.*

*Niño,
deja ya de joder con la pelota.
que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.*

*Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
nuestros rencores y nuestro porvenir.
Por eso nos parece que son de goma*

*y que les bastan nuestros cuentos
para dormir.*

*Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada
y en cada canción.*

*Niño,
deja ya de joder con la pelota.
que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.*

*Nada ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos, que se equivoquen,
que crezcan y que un día
nos digan adiós*

Y qué decir de la realidad que implacablemente se le va imponiendo al niño, que al principio no sabe siquiera cómo se conforma su cuerpo: “*El pie del niño aún no sabe que es pie*”; y cómo, en un continuo proceso de descubrimiento y aprendizaje a veces duro, “*los vidrios, las piedras, las calles, las escaleras*” van enseñando al niño la realidad, no ya de su cuerpo, sino de las limitaciones que la realidad impone: “*fue conociendo el mundo a su manera*”, hasta llegar a hombre, a viejo. Es lo que la genial pluma del insigne poeta chileno, Premio Nobel de Literatura en 1963, **Pablo Neruda** (1904-1973) expresa en su poema “*Al pie desde su niño desnudo*”.

Al pie desde su niño desnudo

*El pie del niño aún no sabe que es pie,
y quiere ser mariposa o manzana.*

*Pero luego los vidrios y las piedras,
las calles, las escaleras,
y los caminos de la tierra dura
van enseñando al pie que no puede volar,
que no puede ser fruto redondo en una rama.*

*El pie del niño entonces
fue derrotado, cayó
en la batalla,
fue prisionero,
condenado a vivir en un zapato.*

*Poco a poco sin luz
fue conociendo el mundo a su manera,
sin conocer el otro pie, encerrado,
explorando la vida como un ciego.*

*Aquellas suaves uñas
de cuarzo, de racimo,
se endurecieron, se mudaron
en opaca substancia, en cuerno duro,
y los pequeños pétalos del niño
se aplastaron, se desequilibraron,
tomaron formas de reptil sin ojos,
cabezas triangulares de gusano.*

*Y luego encallecieron,
se cubrieron*

*con mínimos volcanes de la muerte,
inaceptables endurecimientos.*

*Pero este ciego anduvo
sin tregua, sin parar
hora tras hora,
el pie y el otro pie,
ahora de hombre
o de mujer,
arriba,
abajo,
por los campos, las minas,
los almacenes y los ministerios,
atrás,
afuera, adentro,
adelante,
este pie trabajó con su zapato,
apenas tuvo tiempo
de estar desnudo en el amor o el sueño,
caminó, caminaron
hasta que el hombre entero se detuvo.*

*Y entonces a la tierra
bajó y no supo nada,
porque allí todo y todo estaba oscuro,
no supo que había dejado de ser pie,
si lo enterraban para que volara
o para que pudiera
ser manzana.*

Cuando yo era un niño, mi madre, hija de un Catedrático universitario en Salamanca en la época en que **Miguel de Unamuno** (1864-1936) fue Rector de esa Universidad, allá por los años treinta del pasado siglo, nos contaba anécdotas de las conversaciones que mi abuelo Pedro Lópiz tenía con Unamuno mientras paseaban por la chopera y el puente romano salmantino. En general, mi madre decía que Don Miguel era muy serio, dramático y poco dado al humor, o sea, era poco “niño” porque como escribió Antonio Gala de Unamuno: “con dificultad se lo imagina uno de niño o de joven”. Pues bien, ese atormentado gran escritor de lo trágico y pensador, tal vez por esto que decimos, escribió un poema titulado “Agrandando la puerta padre”, donde añora la infancia como mundo feliz en el que la vida es un sueño lleno de fantasías sin cargas morales o de pensamientos profundos:

Agranda la puerta padre

*Agranda la puerta, Padre,
porque no puedo pasar.*

*La hicieron para los niños,
yo he crecido a mi pesar.*

*Si no me agrandan las puertas,
achícame por piedad.*

*Vuélveme a la edad aquella
en que vivir es soñar.*

Y era también en aquellos entonces, cuando uno de nuestro grandes poetas de todos los tiempos, Don **Antonio Machado** (1875-1939), escribía en dos versos toda su infancia: “Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla/ y un huerto claro donde madura el limonero”. Pero Machado se refirió mucho a los niños, por ejemplo en su poema a “*Las moscas*”, o el que lleva por título “*Recuerdo infantil*”, soberbio poema donde habla como en ensueños, de ese escuchar los cantos de los niños con sus cadencias, con sus risas, con su ingenuidad.

Las moscas

*Vosotras, las familiares,
inevitables golosas,
vosotras, moscas vulgares,
me evocáis todas las cosas.*

*¡Oh, viejas moscas voraces
como abejas en abril,
viejas moscas pertinaces
sobre mi calva infantil!*

*¡Moscas del primer hastío
en el salón familiar,
las claras tardes de estío
en que yo empecé a soñar!*

*Y en la aborrecida escuela,
raudas moscas divertidas,
perseguidas
por amor de lo que vuela,
—que todo es volar—, sonoras
rebotando en los cristales
en los días otoñales...*

*Moscas de todas las horas,
de infancia y adolescencia,
de mi juventud dorada;
de esta segunda inocencia,
que da en no creer en nada,
de siempre...*

*Moscas vulgares,
que de puro familiares
no tendréis digno cantor:
yo sé que os habéis posado
sobre el juguete encantado,
sobre el librote cerrado,
sobre la carta de amor,
sobre los párpados yertos
de los muertos.*

*Inevitables golosas,
que ni labráis como abejas,
ni brilláis cual mariposas;
pequeñitas, revoltosas,
vosotras, amigas viejas,
me evocáis todas las cosas.*

Recuerdo infantil

*Yo escucho los cantos
de viejas cadencias
que los niños cantan
cuando en coro juegan
y vierten en coro
sus almas que sueñan
cual vierten sus aguas
las fuentes de piedra:
con monotonías
de risas eternas
que no son alegres,
con lágrimas viejas
que no son amargas
y dicen tristezas
tristezas de amores
de antiguas leyendas.*

*En los labios niños,
las canciones llevan
confusa la historia
y clara la pena;*

*como el agua clara
lleva su conseja
de viejos amores
que nunca se cuentan.*

*Jugando a la sombra
de una plaza vieja
los niños cantaban...*

*La fuente de piedra
vertía su eterno
cristal de leyenda.*

*Cantaban los niños
canciones ingenuas
de un algo que pasa
y que nunca llega:
la historia confusa
y clara la pena.*

*Seguía su cuento
la fuente serena:
borrada la historia,
contaba la pena.*

Y también, con relación a este enorme poeta nuestro, **Antonio Machado**, quiero recordar este bellísimo poema de sus Parábolas, la primera, titulada “*Era un niño que soñaba*”, donde se habla de la paulatina evolución que va desde la extrema ilusión que está presente en la infancia, al lánguido proceso de desilusión, lo cual se va produciendo con el transcurrir de la existencia del hombre. Y así lo dice nuestro poeta:

PARÁBOLAS: I

Era un niño que soñaba

*Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballito no vio.*

*Con un caballito blanco
el niño volvió a soñar;
y por la crin lo cogía...
¡Ahora no te escaparás!*

*Apenas lo hubo cogido,
el niño se despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!*

*Quedóse el niño muy serio
pensando que no es verdad
un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar.*

*Pero el niño se hizo mozo
y el mozo tuvo un amor,
y a su amada le decía:
¿Tú eres de verdad o no?*

*Cuando el mozo se hizo viejo
pensaba: Todo es soñar,*

*y el caballito soñado
y el caballo de verdad.*

*Y cuando le vino la muerte,
el viejo a su corazón
preguntaba: ¿Tú eres sueño?
¿Quién sabe si despertó!*

Otro grande, nuestro genial e irrepetible **Federico García Lorca** (1898-1936), como siempre con toda su creatividad y frescura, escribió un poema que él tituló “*El niño mudo*”, donde un niño busca su voz que *la tenía el rey de grillos*:

El niño mudo

*El niño busca su voz.
(La tenía el rey de los grillos.)*

*En una gota de agua
buscaba su voz el niño.*

*No la quiero para hablar;
me haré con ella un anillo*

*que llevará mi silencio
en su dedo pequeñito.*

*En una gota de agua
buscaba su voz el niño.*

*(La voz cautiva, a lo lejos,
se ponía un traje de grillo.)*

E igual **García Lorca** habla de este niño testigo y expectante en su conocido y bellísimo poema “*Romance de luna, luna*”.

Romance de luna, luna

*La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.
El niño la mira, mira.
El niño la está mirando.*

*En el aire conmovido
mueve la luna sus brazos
y enseña, lúbrica y pura,
sus senos de duro estaño.*

*- Huye, luna, luna, luna.
Si vinieran los gitanos,
harían con tu corazón
collares y anillos blancos.
- Niño, déjame que baile.*

*Cuando vengan los gitanos,
te encontrarán sobre el yunque
con los ojillos cerrados.
- Huye, luna, luna, luna,
que ya siento sus caballos.*

*- Niño, déjame, no pises
mi blancor almidonado.
El jinete se acercaba
tocando el tambor del llano.*

*Dentro de la fragua el niño
tiene los ojos cerrados.
Por el olivar venían,
bronce y sueño, los gitanos.
Las cabezas levantadas
y los ojos entornados.*

*Cómo canta la sumaya,
¡ay, cómo canta en el árbol!
Por el cielo va la luna
con un niño de la mano.*

*Dentro de la fragua lloran,
dando gritos, los gitanos.
El aire la vela, vela.
El aire la está velando.*

Ahora nos vamos lejos, a Bohemia (Checoslovaquia), al lugar donde nació de una refinada y culta madre el gran **Franz Kafka** (1883-1924), autor de obras tan importantes como “*El proceso*”, “*El castillo*” o “*La metamorfosis*”. Pues bien, este insigne escritor era una persona singular que tuvo una vida con altibajos, cuya literatura muchos críticos y escritores han querido descifrar racionalmente, siendo que en mi opinión Kafka escribía con un profundo sentido onírico. Sus novelas y escritos asemejan sueños y por lo tanto sus contenidos e ideas son libres, libres como un niño, libres como el relato cuasi infantil que a continuación transcribo y que parece redactado desde la pura fantasía y que tituló con un deseo infantil: “*El deseo de ser niño*”:

“Si uno pudiera ser un piel roja, siempre alerta, cabalgando sobre un caballo veloz, a través del viento, constantemente sacudido sobre la tierra estremecida, hasta arrojar las espuelas, porque no hacen falta espuelas, hasta arrojar las riendas, porque no hacen falta riendas, y apenas viera ante sí que el campo era una pradera rasa, habrían desaparecido las crines y la cabeza del caballo”. Franz Kafka: ‘El deseo de ser piel roja’.

Hay también una sabiduría que procede de la naturaleza infantil que con el tiempo aparentemente se pierde al salir de la infancia, pero que se mantiene en lo más recóndito de nosotros. La sabiduría del niño se deja guiar por sus intuiciones e instintos, esto es, por el elemento que nos vincula a la naturaleza. Pues bien, vayamos a Alemania. **Johann Christian Friedrich Hölderlin** (1770-1843) fue un gran escritor lírico nacido en Wurtemberg (Alemania) con influencias clásicas y románticas. Entre otras escribió su famosa novela romántica dedicada a su amada Susette, conocida como “*Hiperión*” o “*El eremita de Grecia*”, una novela de alto contenido lírico escrita entre 1794 y 1795. En esta obra podemos comprobar esa conciencia infantil de pérdida de la sabiduría natural por el flagelo escolar:

“¡Ojalá no hubiera ido nunca a vuestras escuelas!, pues en ellas es donde me volví tan razonable, donde aprendí a diferenciarme de manera fundamental de lo que me rodea; ahora estoy aislado entre la hermosura del mundo, he sido así expulsado del jardín de la naturaleza, donde crecía y florecía, y me agosto al sol del mediodía.

¡Oh, sí! El hombre es un dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona, y cuando el entusiasmo desaparece, ahí se queda como un hijo pródigo a quien el padre echó de la casa, contemplando los miserables céntimos con que la compasión alivió su camino.”

En este relato la razón es expulsada del “*jardín de la naturaleza*”; la razón anula la sabiduría real sustituyéndola por una falsa sabiduría, apariencia de conocimiento, que pronto demuestra sus carencias. La ciencia del hombre adulto no lleva ni a la verdad ni a la felicidad, con lo cual el resultado será siempre la insatisfacción y la infelicidad. La felicidad de la infancia es la de la inconsciencia armónica: el niño *no sabe*, tal como la Naturaleza no sabe. En el no saber se encuentra la auténtica sabiduría, que no es conocimiento de las cosas sino de *ser en el mundo*. En el mismo “*Hiperión*” **Hölderling** exclama:

“Cuando yo era un niño callado y no sabía nada de todo lo que nos rodea, ¿no era entonces más que ahora, tras todas las fatigas del corazón y todos sus esfuerzos y afanes? Sí, el niño es un ser divino hasta que no se disfraza con los colores de camaleón del adulto. Es totalmente lo que es, y por ello es tan hermoso.

La coerción de la ley y del destino no le anda manoseando; en el niño sólo hay libertad. En él hay paz; aún no se ha destrozado consigo mismo. Hay en él riqueza; no conoce su corazón la mezquindad de la vida. Es inmortal, pues nada sabe de la muerte.”

Y cambiando de cultura y de óptica, he aquí al popular poeta uruguayo **Mario Benedetti** (1920-2009), cómo hace un recorrido desde la infancia a la vejez, haciendo un relato lírico sobre la percepción de la edad y la muerte en los niños, y cómo evolucionan estas ideas.

Cuando éramos niños

*Cuando éramos niños
los viejos tenían como treinta
un charco era un océano
la muerte lisa y llana
no existía.*

*Luego cuando muchachos
los viejos eran gente de cuarenta
un estanque era un océano
la muerte solamente
una palabra.*

*Ya cuando nos casamos
los ancianos estaban en los cincuenta
un lago era un océano
la muerte era la muerte
de los otros.*

*Ahora veteranos
ya le dimos alcance a la verdad
el océano es por fin el océano
pero la muerte empieza a ser
la nuestra.*

No quiero olvidar al escritor de moda, de Buenos Aires (Argentina) **Jorge Bucay** (1949), que escribe a su hija Claudia, como en su momento el excelente poeta Goytisolo a quien luego leeremos, escribió a su hija Julia. Veamos qué le dice Bucay a su hija:

Palabras de Bucay a su hija

*Antes de morir, hija mía...
Quisiera estar seguro de haberte enseñado a
disfrutar del amor
A enfrentar tus miedos y confiar en tu fuerza
A entusiasmartte con la vida
A pedir ayuda cuando la necesites
A decir o callar según tu conveniencia
A ser amiga de ti misma
A no tenerle miedo al ridículo
A darte cuenta de lo mucho que mereces ser
querida*

*A tomar tus propias decisiones
A quedarte con el crédito por tus logros
A superar la adicción a la aprobación de los
demás
A no hacerte cargo de las responsabilidades
de todos
A ser consciente de tus sentimientos y actuar
en consecuencia
A dar porque quieres y nunca porque estás
obligada a hacerlo*

*Antes de morir, hija mía...
Quisiera estar seguro de haberte enseñado a
exigir
que se te pague adecuadamente por tu trabajo
A aceptar tus limitaciones y vulnerabilida-
des sin enojo
A no imponer tu criterio ni permitir que te
impongan el de otros
A decir que sí solo cuando quieras y a decir
que no sin culpas
A tomar más riesgos
A aceptar el cambio y revisar tus creencias
A tratar y exigir ser tratada con respeto
A allanar primero tu culpa y recién después
la de los demás
A planear el futuro sin intentar vivir en
función de el*

*Quisiera hija mía...
Estar seguro que has aprendido a valorar tu
intuición
Que celebras la diferencia entre los sexos
Que haces de la comprensión y el perdón tus
prioridades
Que te aceptas así, tal como eres
Que creces aprendiendo de los desencuentros
y de los fracasos
Que te permitas reír a carcajadas por la calle
sin ninguna razón
Pero sobre todo, hija mía...
Porque te amo más que a nadie en el mundo
Quisiera estar seguro de haberte enseñado
A no idolatrar a nadie
Y a mí, menos que a nadie.*

Y he aquí, como decía, lo que le escribe ese enorme poeta barcelonés que fue **José Agustín Goytisolo** (1928-1999) a su hija Julia, en su conocido poema “Palabras para Julia”:

Palabras para Julia

*Tú no puedes volver atrás
porque la vida ya te empuja
como un aullido interminable.*

*Hija mía es mejor vivir
con la alegría de los hombres
que llorar ante el muro ciego.*

*Te sentirás acorralada
te sentirás perdida o sola
tal vez querrás no haber nacido.*

*Yo sé muy bien que te dirán
que la vida no tiene objeto
que es un asunto desgraciado.*

*Entonces siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti como ahora pienso.*

*La vida es bella, ya verás
cómo a pesar de los pesares
tendrás amigos, tendrás amor.*

*Un hombre solo, una mujer
así tomados, de uno en uno
son como polvo, no son nada.*

*Pero yo cuando te hablo a ti
cuando te escribo estas palabras
pienso también en otra gente.*

*Tu destino está en los demás
tu futuro es tu propia vida
tu dignidad es la de todos.*

*Otros esperan que resistas
que les ayude tu alegría
tu canción entre sus canciones.*

*Entonces siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti
como ahora pienso.*

*Nunca te entregues ni te apartes
junto al camino, nunca digas
no puedo más y aquí me quedo.*

*La vida es bella, tú verás
cómo a pesar de los pesares
tendrás amor, tendrás amigos.*

*Por lo demás no hay elección
y este mundo tal como es
será todo tu patrimonio.*

Pablo García Baena, el excelente y ya consagrado gran poeta nacido en 1923 en Córdoba, escribe así la añoranza en su *“Antiguo muchacho”*, recordando a Sandokán, a Robinson, la Semana Santa y tantos lugares de su infancia y juventud, en una poesía de enorme calidad:

Antiguo muchacho

*Entre la noche era la madre selva como de
música
y el sueño en nuestros párpados abejas que
extraían
de las lluviosas arpas del otoño
un panal de violetas y silencio.
Con un escalofrío se presentía entonces el
amor fugitivo
como un trovador, bello de lazos y de cintas,
que, junto a un cenador donde una tea
alumbra,
bajara por la escala del desmayado cuerpo
de la infanta
al par que entre la fronda el ruiñeñor per-
fuma de armonía la noche.
Erraba en las almenas un vago suspirar de
abandonados velos,
de cabelleras lánguidas flotando en los es-
tanques
y un ajimez quedaba solo frente a la luna
adormecida por el laúd de los besos.
Revivo la mirada pálida de los espejos
y mi rostro preguntando en su oráculo,
y la mano que repasaba, lenta, mis mejillas,
mis labios.
Había una ventana donde el mar convertía
en espumas sus cisnes,
y en los aparadores bandejas con membri-
llos cocidos
y el tarro de las guindas,
y las cidras frías por el mármol de la ma-
drugada,
y los dulces de piñonate en su estrella de pa-
pel rizado.*

*Perdóname no sé decirte
nada más pero tú comprende
que yo aún estoy en el camino.*

*Y siempre siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti como ahora pienso.*

*El domingo escalaba con su luz amarilla,
con su parra latiendo de áureos cimbalillos,
los álamos sombríos del invierno,
y las horas, veloces, agitaban sus pétalos
como rosas que deja su nieve por el aire.
Y la noche llegaba al campo reclinando su
cabeza en los montes,
y un miedo suave bajaba con el ladrido de
los perros por las cañadas,
y la última garza de la tarde dormía entre
los juncos.
Decidme dónde tengo aquel niño con el cue-
llo sujeto de bufandas
y la enorme mosca negra de la fiebre ale-
teando en mis sienes,
y en torno de mi lecho, Sandokán con la
perla roja en su turbante
y Aramis perfumado de unción episcopal,
y Robinsón bajo el verde loro balanceante de
los bambúes.
Aquel cerrado mirador, entre lutos,
donde paraban todos los años la Oración del
Huerto
cuando el Jueves Santo gemía en su larga
trompeta morada.
Y la Virgen Dormida, en un agosto de ben-
galas,
y los muertos contemplando desde su balaus-
trada de ausencias
las débiles lamparillas de la noche de Todos
los Santos.
Llovía en los cristales. Ahora, silenciosos,
vuelven tristes perfiles,
voces que pálidas renacen,*

*como hojas arrastradas a un otoño de olvido.
Y como el nadador, dichosamente cansado,
deja escurrir los dedos del agua por su
cuerpo desnudo
volviendo su mirada hacia la playa,
así a ti me vuelvo,*

*buscado tu sonrisa en mi sonrisa,
tu mirar en mis ojos
y tu honda voz pura, antiguo muchacho,
fluyendo como un agua fresquísima
del manantial cegado de los días.*

Y qué decir de este ya clásico poeta de El Puerto de Santa María (Cádiz), **Rafael Alberti** (1902-1999), que tanto cantó al mar y a su pueblo: “Castilla tiene castillos/ pero no tiene una mar./ Pero sí una estepa grande,/ mi amor, donde guerrear./ Mi pueblo tiene castillo / pero además una mar,/ una mar añil y grande,/ mi amor, donde guerrear”. Con relación a la infancia estos bonitos versos: “*La rosa, sentada*”:

La rosa sentada

*La niña rosa, sentada.
Sobre su falda,
como una flor,
abierto, un atlas.
¡Cómo la miraba yo
viajar, desde mi balcón!
Su dedo, blanco velero,
desde las islas Canarias
iba a morir al mar Negro.*

*¡Cómo la miraba yo
morir, desde mi balcón!
La niña, rosa sentada.
Sobre su falda,
como una flor,
cerrado, un atlas.
Por el mar de la tarde
van las nubes llorando
rojas islas de sangre.*

Quiero ahora traer a estas páginas a un poeta muy popular en su momento, **José María Gabriel y Galán** (1870-1905), poeta nacido en Frades de la Sierra (Salamanca), pero que vivió gran parte de su vida en Extremadura donde es muy querido, en Guijo de Granadilla (Cáceres). Fue maestro y tenía un alma melancólica y sensible. Y traigo aquí su famoso poema titulado “*Mi vaquerillo*”, un poema que pretende ser tierno, sobre un niño vaquero, pero que resulta con un trasfondo de denuncia social. Ahí va:

Mi vaquerillo

*He dormido esta noche en el monte
con el niño que cuida mis vacas.
En el valle tendió para ambos,
el rapaz su raquítica manta
¡y se quiso quitar -¡pobrecillo!-
su blusilla y hacerme almohada!
Una noche solemne de junio,
una noche de junio muy clara...*

*Los valles dormían,
los búhos cantaban,
sonaba un cencerro;
rumiaban las vacas...,
He dormido esta noche en el monte
con el niño que cuida mis vacas.
En el valle tendió para ambos,
el rapaz su raquítica manta*

*¡y se quiso quitar -¡pobrecillo!-
su blusilla y hacerme almohada!*

*Una noche solemne de junio,
una noche de junio muy clara...
Los valles dormían,
los búhos cantaban,
sonaba un cencerro;
rumiaban las vacas...,
y una luna de luz amorosa,
presidiendo la atmósfera diáfana,
inundaba los cielos tranquilos
de dulzuras sedantes y cálidas.
¡Qué noches, qué noches!
¡Qué horas, qué auras!
¡Para hacerse de acero los cuerpos!
¡Para hacerse de oro las almas!
Pero el niño, ¡qué solo vivía!
¡Me daba una lástima
recordar que en los campos desiertos
tan solo pasaba
las noches de junio
rutilantes, medrosas, calladas,
y las húmedas noches de octubre,
cuando el aire menea las ramas,
y las noches del turbio febrero,
tan negras, tan bravas,
con lobos y cárabos,
con vientos y aguas!...
¡Recordar que dormido pudieran
pisarlo las vacas,
morderle en los labios
horrendas tarántulas,
matarlo los lobos,
comerlo las águilas!...
¡Vaquerito mío!*

¡Cuán amargo era el pan que te daba!

*Yo tenía un hijito pequeño
-hijo de mi alma,
que jamás te dejé si tu madre
sobre ti no tendía sus alas!-*

Cuán amargo era el pan que te daba!

*Yo tenía un hijito pequeño
-hijo de mi alma,
que jamás te dejé si tu madre
sobre ti no tendía sus alas!-
y si un hombre duro
le vendiera las cosas tan caras!*

*Pero ¿qué van a hablar mis amores,
si el niño que cuida mis vacas
también tiene padres
con tiernas entrañas?*

*He pasado con él esta noche,
y en las horas de más honda calma
me habló la conciencia
muy duras palabras...
y le dije que sí, que era horrible...,
que llorándolo el alma ya estaba.
El niño dormía
cara al cielo con plácida calma;
la luz de la luna
puro beso de madre le daba,
y el beso del padre
se lo puso mi boca en su cara.*

*Y le dije con voz de cariño
cuando vi clarear la mañana:
-¡Despierta, mi mozo,
que ya viene el alba
y hay que hacer una lumbre muy grande
y un almuerzo muy rico!... ¡Levanta!
Tú te quedas luego
guardando las vacas,
y a la noche te vas y las dejas...
¡San Antonio bendito las guarda!...
Y a tu madre a la noche le dices
que vaya a mi casa,
porque ya eres grande
y te quiero aumentar la soldada.*

Ahora voy a otro de los grandes de nuestra literatura, **Miguel Hernández** (1910-1942), el principal poeta de la llamada Generación del '36, prematuramente muerto en una cárcel tras la Guerra Civil española. Un poeta autodidacta, pues apenas pudo estudiar, dedicando su infancia y juventud al pastoreo; un poeta, pues, naturalista, apegado a la tierra y a la lectura de los clásicos mientras cuidaba las cabras. Nacido en Orihuela (Alicante), entre otros muchos, escribió un poema de denuncia social sobre aquellos niños trabajadores del campo en los años treinta del pasado siglo; y otro dramático sobre el hambre que su hijo tuvo que pasar en la difícil época de postguerra civil. Un hombre valiente, “*un poeta generoso y luminoso*”, como en su día dijera de él Pablo Neruda. Hernández escribió estos bellos y duros poemas titulados “*El niño yuntero*” y “*Nanas de la cebolla*”:

El niño yuntero

*Carne de yugo, ha nacido
más humillado que bello,
con el cuello perseguido
por el yugo para el cuello.*

*Nace, como la herramienta,
a los golpes destinado,
de una tierra descontenta
y un insatisfecho arado.*

*Entre estiércol puro y vivo
de vacas, trae a la vida
un alma color de olivo
vieja ya y encallecida.*

*Empieza a vivir, y empieza
a morir de punta a punta
levantando la corteza
de su madre con la yunta.*

*Empieza a sentir, y siente
la vida como una guerra
y a dar fatigosamente
en los huesos de la tierra.*

*Contar sus años no sabe,
y ya sabe que el sudor
es una corona grave
de sal para el labrador.*

*Trabaja, y mientras trabaja
masculinamente serio,
se unge de lluvia y se alhaja
de carne de cementerio.*

*A fuerza de golpes, fuerte,
y a fuerza de sol, bruñido,*

*con una ambición de muerte
despedaza un pan reñido.*

*Cada nuevo día es
más raíz, menos criatura,
que escucha bajo sus pies
la voz de la sepultura.*

*Y como raíz se hunde
en la tierra lentamente
para que la tierra inunde
de paz y panes su frente.*

*Me duele este niño hambriento
como una grandiosa espina,
y su vivir ceniciento
revuelve mi alma de encina.*

*Lo veo arar los rastros,
y devorar un mendrugo,
y declarar con los ojos
que por qué es carne de yugo.*

*Me da su arado en el pecho,
y su vida en la garganta,
y sufro viendo el barbecho
tan grande bajo su planta.*

*¿Quién salvará a este chiquillo
menor que un grano de avena?
¿De dónde saldrá el martillo
verdugo de esta cadena?*

*Que salga del corazón
de los hombres jornaleros,
que antes de ser hombres son
y han sido niños yunteros.*

Nanas de la cebolla

*La cebolla es escarcha
cerrada y pobre:
escarcha de tus días
y de mis noches.*

*Hambre y cebolla:
hielo negro y escarcha
grande y redonda.
En la cuna del hambre
mi niño estaba.
Con sangre de cebolla
se amamantaba.*

*Pero tu sangre,
escarchada de azúcar,
cebolla y hambre.
Una mujer morena,
resuelta en luna,
se derrama hilo a hilo
sobre la cuna.*

*Ríete, niño,
que te tragas la luna
cuando es preciso.*

*Alondra de mi casa,
ríete mucho.*

*Es tu risa en los ojos
la luz del mundo.*

*Ríete tanto
que en el alma al oírte,
bata el espacio.*

*Tu risa me hace libre,
me pone alas.*

*Soledades me quita,
cárcel me arranca.*

*Boca que vuela,
corazón que en tus labios
relampaguea.*

*Es tu risa la espada
más victoriosa.*

*Vencedor de las flores
y las alondras.*

*Rival del sol.
Porvenir de mis huesos
y de mi amor.*

*La carne aleteante,
súbito el párpado,
el vivir como nunca
coloreado.*

*¡Cuánto jilguero
se remonta, aletea,
desde tu cuerpo!*

*Desperté de ser niño.
Nunca despiertes.
Triste llevo la boca.
Ríete siempre.
Siempre en la cuna,
defendiendo la risa
pluma por pluma.*

*Ser de vuelo tan alto,
tan extendido,
que tu carne parece
cielo cernido.*

*¡Si yo pudiera
remontarme al origen
de tu carrera!*

*Al octavo mes ríes
con cinco azahares.*

*Con cinco diminutas
ferocidades.*

*Con cinco dientes
como cinco jazmines
adolescentes.*

*Frontera de los besos
serán mañana,
cuando en la dentadura
sientas un arma.*

*Sientas un fuego
correr dientes abajo
buscando el centro.*

*Vuela niño en la doble
luna del pecho.*

*Él, triste de cebolla.
Tú, satisfecho.*

*No te derrumbes.
No sepas lo que pasa
ni lo que ocurre.*

Cambiando a nuestros hermanos hispanoamericanos, de **Gabriela Mistral** (1889-1957), una de las principales figuras de la literatura chilena que ganó el Premio Nobel de Literatura en 1945, estos bellos poemas sobre niños titulados “*Encantamiento*”, “*El corro luminoso*” y “*Hallazgo*”.

Encantamiento

*Este niño es un encanto
parecido al fino viento:
si dormido lo amamanto,
que me bebe yo no siento.*

*Es más travieso que el río
y más suave que la loma:
es mejor el hijo mío
que este mundo al que se asoma.*

*Es más rico, más, mi niño
que la tierra y que los cielos:
en mi pecho tiene armiño
y en mi canto terciopelos...*

*Y es su cuerpo tan pequeño
como el grano de mi trigo;
menos pesa que su sueño;
no se ve y está conmigo.*

El corro luminoso

*Corro de mil niñas
a mi alrededor:
¡oh Dios, yo soy dueña
de este resplandor!*

*En la tierra yerma,
sobre aquel desierto
mordido de sol,
¡mi corro de niñas
como inmensa flor!*

*En el llano verde,
al pie de los montes
que hería la voz,
¡el corro era un solo
divino temblor!*

*En la estepa inmensa,
en la estepa yerta
de desolación,
¡mi corro de niñas
ardiendo de amor!*

*En vano queréis
ahogar mi canción:
¡un millón de niños
la canta en un corro
debajo del sol!*

*En vano queréis
quebrarme la estrofa
de tribulación:
¡el corro la canta
debajo de Dios!*

Hallazgo

*Me encontré este niño
cuando al campo iba:
dormido lo he hallado
en unas espigas...*

*O tal vez ha sido
cruzando la viña:*

*buscando los pámpanos
topé su mejilla...*

*Y por eso temo,
al quedar dormida,
se evapora como
la helada en las viñas...*

Luis Cané (1897-1957) fue un escritor y poeta argentino nacido en la ciudad de Mercedes. Estuvo muy influido por el Siglo de Oro español, sobre todo por Góngora, Quevedo y Lope de Vega. De él estos poemas titulados “*Romance de la niña negra*” y “*Romance del camino de mi infancia*”:

Romance de la niña negra

*Toda vestida de blanco,
almidonada y compuesta,
en la puerta de su casa
estaba la niña negra.*

*Un erguido moño blanco
decoraba su cabeza;
collares de cuentas rojas
al cuello le daban vueltas.
Las otras niñas del barrio
jugaban en la vereda;
las otras niñas del barrio
nunca jugaban con ella.*

*Toda vestida de blanco,
almidonada y compuesta,
en un silencio de lágrimas
lloraba la niña negra.*

*Toda vestida de blanco,
almidonada y compuesta,
en su féretro de pino
reposa la niña negra.*

*A la presencia de Dios
un ángel blanco la lleva;
la niña negra no sabe
si ha de estar triste o contenta.*

*Dios la mira dulcemente,
le acaricia la cabeza,
y un lindo par de alas blancas
a sus espaldas sujeta.*

*Los dientes de mazamorra
brillan a la niña negra.*

*Dios llama a todos los ángeles,
y dice: ¡Jugad con ella!*

Romance del camino de mi infancia

*Dicha de cerrar los ojos
y recordar el camino
lejano —como en un sueño—
que recorrí siendo niño.*

*Mi infancia no fue dichosa,
pero tuvo aquel camino:
corto para mis carreras,
largo para mi silbido,
húmedo y gris en invierno,
azul y ardiente en estío.
Íbame por él, cantando,
como al andar canta el río;
acá trepábame a un árbol
para reparar un nido
y allá cortaba una rama
que, asegurándola al cinto,
sería el arma hazañosa
para vencer los peligros
creados por mis temores
en mi corazón de niño.*

*Lo bueno que hay en mi vida
lo tengo de aquel camino:
sueños de largas andanzas
por rumbos desconocidos,
mi estímulo a los que parten,
mi esperanza en lo imprevisto,
mi resignación callada
para acatar el destino.*

*Por eso cuando la vida
me pone torvo y sombrío,
cierro los ojos cansados
y recuerdo aquel camino.*

*En él recorro mi infancia;
oigo mi propio silbido
que despierta muchas cosas
dormidas en el olvido,
y haciendo saltar del alma
la herrumbre del pesimismo,
vuelvo a emprender la vida
con mi corazón de niño.*

Éste es un grillo

*Éste es un grillo, éste es un gallo,
éste es mi niño montado a caballo.*

*Ésta es una rosa, éste es el clavel,
ésta es mi niña bordando un mantel.*

*Ésta es la Luna, éste es el Lucero,
éste es mi niño en el mar marinero.*

*Ésta que canta es la pájara pinta,
ésta es mi niña que se ata una cinta.*

*Ésta es una espiga, éste es un manzano,
éstos son mis niños que van de la mano.*

Aramís Quintero Segovia, es un poeta, narrador y ensayista cubano radicado en Chile desde 1999. Es especialista en literatura para niños y jóvenes y en técnicas de animación a la lectura. Cofundador de la Corporación Lectura Viva ha publicado numerosos libros en Cuba y ha obtenido importantes premios en su país. En Chile ha publicado *“Rimas de Sol y Sal”* y *“Todo el cielo un juguete”*, ambos de poesía para niños. Él afirma y yo comparto que *“Sin lectura vivimos de una manera muy primaria”*. Veamos este bonito poema de Aramís: *“Ritmo”*:

Ritmo

Los niños siempre quieren:

*Del estanque,
los patos.*

*De la fuente,
la estatua.*

*Del flamenco,
su cuello.*

*De los magos,
la capa.*

*Del colegio,
el maestro.*

*Del león,
la mirada.*

*De las niñas, el modo
como juegan y cantan.*

Coni Salgado, poeta y escritora de cuentos argentina. De ella este poema titulado *“La vaquita”*, no referido al cuadrúpedo, sino a la Vaquita de San Antonio o “chinita”, un insecto de colores que nosotros llamamos *“mariquita”*.

La vaquita

*La vaquita de San Antonio
no tiene manchas ni lleva moños
solo pintitas que colorean
un poco más, la primavera*

*Pedí un deseo, a ver si vuelvo,
a ver si cumplo con lo que pedís*

*con aquello que guardas en tu alma,
con eso que crees imposible*

*Soñá despierto, volá conmigo
y no te olvides si estás herido,
tomarme en tus manos, pedir un deseo
soñar todo aquello que es verdadero*

*Confía en mi vuelo
confía en mi ser
porque tu deseo
voy a defender*

*Y quizá mas tarde, otra primavera,
entre tus manitos me vuelvas a ver*

*traeré de regalo tu sueño cumplido,
tu brillo en los ojos y luego me iré...*

*La vaquita de San Antonio
no tiene manchas ni lleva moños
sueña volando
vive viajando
mientras un sueño
la está esperando...*

Ninah Basich (1980), Ana Teresa Martínez, nació en Monterrey (México). Desde pequeña mostró gran interés y dedicación en la ilustración, y a temprana edad participaba en concursos de dibujo. En 1998 se publican una serie de tiras cómicas en un diario de circulación local. Escribe también poesía infantil. Veamos este “*Romance de la niña bola*”:

Romance de la niña bola

*En una casa cuadrada
vive una niña redonda
redonda de redondeces
de pies de manos de cara*

*Juega con aros la niña
con muñecas, con guirnaldas
por ser cuadrados los dados
a la niña no le agradan*

*Su sonrisa es una curva
iluminando su cara
y en sus ojos se distingue
el color de la avellana*

*Como rueda de fortuna
gira la niña mimada
la gordita gira y gira
rueda sobre sus pisadas.*

Luz del Olmo (1949) nace en Pardilla (Burgos), es psicóloga, profesora, escritora y poeta dirigida al público infantil. De ella son estos bonitos versos titulados: “*El cuento de la niña perdida*”:

El cuento de la niña perdida

*Silencio de luna,
silencio de noche.
Todo está oscuro,
nadie responde.*

*Una nota de laúd
se oye lejana arriba,
es un pájaro que busca
a una niña perdida.*

*Silencio de luna,
silencio de noche.*

*Todo está oscuro,
nadie responde.*

*Por el valle del olvido
es el viento el que la llama,
sólo se oyen los ecos
por las colinas del alba.*

*Silencio de luna,
silencio de noche.*

*Todo está oscuro,
nadie responde.*

*Ha llegado un emisario
de los lugares remotos.*

*Trae noticias tristes
en el agua del otoño.*

*Silencio de luna,
silencio de noche.*

*Todo está oscuro,
nadie responde.*

*No ha visto a la niña
ni ha encontrado su rastro.*

*La lluvia empieza a llorar
y sigue, sigue llorando.*

*Silencio de luna,
silencio de noche.*

*Todo está oscuro,
nadie responde.*

*Cuando nadie lo esperaba
la niña ha aparecido,
se entretuvo jugando
con las zarzas del camino.*

*No hay silencio en la luna
no hay silencio en la noche.*

*Ya se oye la alegre risa
de la niña por el monte.*

Francisco López Merino, “Panchito” (Argentina, 1904-1928), poeta que publicaba sus poesías en diferentes diarios y revistas de su país, fundamentalmente en los periódicos *El Día*, *El Argentino de La Plata*, en la revista *Crónica Social*, de la misma ciudad, y en la revista *Valoraciones*, editada por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Aquí, este bonito poema, “*Pupilas de niño*”:

Pupilas de niño

*Niño pequeñito
que asombrado miras:
hoy el verso mío
canta a tus pupilas.*

*Ya cantó a las rosas
suaves y divinas
y a las madre selvas
y a las sensitivas...*

*Hoy el verso mío
canta a tus pupilas
que han seguido el vuelo
de las golondrinas
por entre esa senda
celeste y tranquila
donde la mirada
se torna caricia...*

*Hoy el verso mío
canta a tus pupilas
que miraron una*

*mariposa herida
y después lloraron
lágrimas benditas.*

*Hoy el verso mío
canta a tus pupilas
que se detuvieron
ante las hormigas
que por una senda
iban y venían...*

*Hoy el verso mío
canta a tus pupilas
que en el sueño puro
de la noche tibia
sueñan con el oro
de las estrellitas...*

*Niño pequeñito
que asombrado miras:
hoy el verso mío
canta en tus pupilas.*

Baldomero Fernández Moreno (Buenos Aires, 1886-1950). Poeta argentino, considerado uno de los más importantes exponentes de la corriente o tendencia denominada *Sencillismo*. Hijo de padres españoles, vivió unos años en España, donde estudió humanidades. De él este breve pero hermoso poema titulado “*Del palo de tu cuna*”:

Del palo de tu cuna

<i>Del palo de tu cuna cuelgan alegremente tu caballo de plomo, tu conejo de lana.</i>	<i>¡Cuántos, al despertarse, no hallarán mu- ñeco,</i>
<i>En cuanto abras los ojos darás con tus juguetes barnizados con luz de la mañana.</i>	<i>ni pan siquiera, hijo, para su hambre atrasada!</i>

Vicenta Castro Cambón (1882-1928), fue una poeta nacida en Buenos Aires (Argentina). A los seis años quedó ciega y padeció otros severos problemas físicos. Pero a pesar de todos sus males, inclinó su vida a la lectura y la escritura de poemas a través del Braille. Está entre los fundadores de la “*Biblioteca Argentina de Ciegos*” creada en 1924, donde se incorporó como educadora y colaboradora. Leamos este poema suyo, “*Por la calle vamos*”:

Por la calle vamos

<i>Por la calle vamos, un niño me guía. Su pequeña mano sostiene la mía; peligro y tropiezos me advierte con celo y el camino hacemos contentos los dos.</i>	<i>El, porque los niños no saben de duelo; ¡a Dios busco y hallo, y en la manecita de mi guía beso la mano de Dios!</i>
--	---

José Sebastián Tallón (1904-1954), poeta nacido en Barracas (Argentina), boxeador, músico, caricaturista, pintor y sobre todo poeta. Va este poema “*La nena pobre*”:

La nena pobre

<i>La nena pobre, que nunca tuvo juguetes, se alegra.</i>	<i>Está el muñeco tan roto, tan sucio está, que da pena.</i>
<i>Canta una canción de cuna más linda que las estrellas.</i>	<i>¡Pero qué caliente está en los brazos de la nena!</i>
<i>Contra su pecho, apretado, tiene su bebé sin cabeza.</i>	<i>Canta una canción de cuna más linda que las estrellas.</i>

Alejandro Gil, poeta y escritor nacido en la ciudad de Salta, en el noroeste argentino en 1964 y criado en Tucumán. Actualmente vive en EEUU. Publicó siete libros y miles poesías. La mayoría de su obra permanece inédita. He aquí una muestra en su “*Infancia*”:

Infancia

*Se encontraron en la plaza
por primera vez, y ya,
como viejos conocidos,
se pusieron a jugar;
y de pronto, por un cobre,
se pegaron sin piedad.*

*Terminada la reyerta,
cada cual se fue a su hogar,
incubando la venganza
más terrible y ejemplar.
Y al hallarse al otro día...
¡se pusieron a jugar!*

Javier Villafaña (Buenos Aires, 1909-1996) fue un titiritero, recibió una beca de la Comisión Nacional de Cultura argentina para “divulgar la actividad titiritera”. Pero además, fue un poeta que recibió varios importantes premios en su país. De su obra leemos ahora “*Domingo en el zoológico*”:

Domingo en el zoológico

— *Un globo, un globo, quiero un globo
— pidió un niño.
La madre le compró un globo.
El niño soltó el globo y lo vio volar.*
— *Un globo, un globo, quiero un globo
— volvió a pedir el niño.
El padre le compró un globo.
El niño soltó el globo y lo vio volar.*
— *Un globo, un globo, quiero un globo
— pidió otro niño.
La madre dijo:
— No.*

*El padre dijo:
— No.
Y el niño voló
se fue de los brazos de la madre
de los brazos del padre
volando con los globos.
Esto pasó en el Jardín Zoológico
la tarde de un domingo.
Son testigos: un elefante,
dos leones,
un águila
y un vendedor de globos.*

María Rosa Serdio nació en Langreo (Asturias) en 1953. Es una docente con una doble faceta: maestra y poeta. Además es una gran promotora de la cultura en las aulas y ha recibido premios como “*Leer es vivir*” concedido por la editorial Everest. De María Rosa Serdio este conmovedor poema sobre la infancia por su día, que es el 20 de Noviembre: “*Día Universal de la infancia*”:

Día universal de la infancia

*La ley me protege,
yo puedo crecer,
jugar, divertirme
leer y comer.*

*Y tú, ese otro niño
de igual corazón,
trabajas y sufres
discriminación.*

*La ley te ha olvidado
no existe igualdad
No tienes ni nombre
¡lo mismo les da!*

*Eres explotado,
trabajas de más,
te mueres de hambre
y sin libertad.*

*Siempre que te miro
siento el corazón
roto en dos pedazos:
amor, rebelión.*

*Y hoy quiero decirlo
en voz alta y clara.
¡Si yo soy futuro
tú eres el mañana!*

*Y si los mayores,
que dicen que saben,
no te dan derechos
quizá el mundo acabe.*

*Al mundo redondo
deben sustentar
las manos de niños
en justicia, en paz.*

María Alonso Santamaría es una escritora contemporánea segoviana y orgullosa de serlo, es archivera y escribe bellos cuentos y poemas infantiles. He aquí uno que lleva por título: “*Soy sólo un niño*”:

Soy sólo un niño

*Si me gritas,
me haces sordo.*

*Si me callas,
me haces mudo.*

*Si me ignoras,
invisible.*

*Miedoso,
cuando estoy solo.*

*Desconfiado,
al mentirme.*

¡Quiéreme, soy sólo un niño!

*Si me escuchas,
me haces fuerte.*

*Cuando jugamos,
amigos.*

*Dame pan
si tengo hambre.*

*Tápame
si tengo frío.*

*Si lloro,
dame consuelo.*

*Si río,
ríe conmigo.*

*Edúcame
con cariño.*

*Necesito tus abrazos,
tus caricias y tus mimos.*

*Cuidame
si estoy enfermo.*

¡Quiéreme, soy sólo un niño!

Juvenal Ortiz Saralegui (1907-1959), fue una poeta uruguaya nacida en Barriga Negra (Lavalaja), donde su padre dirigía una escuela rural. Fue una importante poeta

que además de numerosos reconocimientos, también ocupó posiciones en el ámbito literario y cultural. De ella, esta “*Canción de los niños callejeros*”:

Canción de los niños callejeros

*La esquina es como un árbol,
como un árbol de niños;
en las trenzas del juego
se enlazan sus ramajes.*

*Árbol de voces puras
alzadas en los gritos.*

*La esquina es un brotar
melodioso de niños.*

*A la hora de la siesta,
cuando los árboles duermen*

*bajo el rayo del sol,
los niños se despiertan.*

*Canción de los niños
que brotan en las esquinas;
pájaros de la calle
con los ojos del día.*

*La esquina es como un árbol,
como un árbol de niños,
con sus hojitas de niños verdes
jugando todo el día.*

Fryda Schultz de Mantovani (1912-1978), cuentista, poeta, dramaturga y ensayista argentina, casada con el escritor y pedagogo Juan Mantovani, dedicó su faceta de escritora al mundo infantil. Dirigió la revista titulada *Mundo Infantil* y participó en los festivales de Necochea. Leemos su poema “*Canción del abanico*”:

Canción del abanico

*Con un gran clavel
pasaba la niña, falda de papel;
por el puentecito, sobre la laguna
color de aceituna.*

¡Ay, niña, el clavel!

¡Mira que la brisa se queda con él!

*Detrás de la torre hay un caballero
que agita el sombrero.*

*La niña que pasa
no sabe si el viento la empuja o rechaza...*

¡Cuidado la falda, porque es de papel!

¡Ay, niña, el clavel!

Manuel de Castro Pardiñas (1896-1970) fue sacerdote, escritor, renombrado poeta en Uruguay, su tierra natal. De vida azarosa, escribió preciosos versos como los de este poema titulado “*Invitación a la ronda de niños*”:

Invitación a la ronda de niños

*Ronda de los niños
—a la ronda, ronda—
con celestes guiños
de luna redonda.*

*A ronda, de noche,
no falte ninguna,
con el haz de brazos
a formar la luna.*

*La luna que ronda
sueño de pesebre;
júbilo celeste
que la noche abonda!*

*Río de frescura
la niñez se expande
bajo el árbol quieto
de la plaza grande.*

*Venid, venid todos
a cercar la hermana,*

*que en sus ojos trae
luz de la mañana.*

*Cantará la hermana
con su voz alegre.
Guirnaldas de brazos
formarán la ronda;*

*Ronda de los niños
—a la ronda, ronda—
con celestes guiños
de luna redonda.*

Róbinson Saavedra Gómez (1907-1992), nacido en Temuco (Chile). Poeta, profesor y autor de reconocidas obras poéticas como *“Poesías: selección para niños”* (1934), *“Cancionero”* (1938) o *“Cantata”* (1947), entre otras. De este poeta leemos *“El tiempo de la niña”*:

El tiempo de la niña

*La niña en el alba de oro
sale a encender los jardines,
a abrir los ojos del lirio
y a despertar los clarines.*

*La niña en el mediodía
almuerza manjares de hada
y bebe licor del cielo
en una copa dorada.*

*La niña al atardecer
rondas y juegos desgrana
con los gnomos de las flores
y el duende de la campana.*

*La niña en la noche duerme
bajo sábanas de lilas
mientras ángeles celestes
le perfuman las pupilas.*

Jaime Mario Torres Bodet (México, D.F. 1902-1974), fue un diplomático, escritor y reconocido poeta. Además, fue Director General de la Unesco de 1948 a 1952. De su obra reseñamos este poema *“Naranjas”*:

Naranjas

*Naranjitas de China,
naranjitas doradas
que caían, maduras,
al corral de mi casa,
de una casa vecina,
rodando por las tapias...*

*Naranjitas de oro
que trae, en su canasta,
una niña que viene
cantando desde el alba.*

*Naranjitas de China,
¿no me compran naranjas?'*

*¡Ay, cómo me recuerdan
el solar de mi casa,*

*con el color alegre
de sus hojitas agrias!*

*¡Cuántas cosas me dice
de mi vida lejana
esa niña que viene
vendiendo unas naranjas!*

*'Naranjitas de China,
¿no me compran naranjas?'*

Sol..., provincia..., canciones...

*¡Esa niña que pasa
no comprende que, a gritos,
va vendiendo mi infancia!*

Luís Felipe Contardo (1880-1921), poeta chileno que cantó también a la infancia en este poema “*Pequeños*”:

Pequeños

*En la tarde, al amparo del alero,
que en una paz de égloga se asila,
miro el grupo infantil que en el estero
mezcla al harapo gris la gasa lila.*

*Vuela al monte un zorzal, bala un cor-
dero,
y en el agua un fulgor trémulo oscila;
todos los niños buscan el lucero
y es una estrella azul cada pupila.*

*todos los niños buscan el lucero
y es una estrella azul cada pupila.*

*Después, en el misterio vespertino,
se abren, como alas los pequeños brazos,
y en todas las gargantas tiembla un trino.*

*Y esfumado el paisaje lugareño,
la noche ya descende a los ribazos,
mientras los niños ríen y yo sueño...*

Manuel Baldomero Ugarte (Buenos Aires, 1878-Niza, 1951). Escritor y político argentino, escribió libros de viajes, escritos políticos, novelas, cuentos y poemas, algunos de los cuales fueron traducidos al francés, inglés, italiano y ruso. De su obra poética, de corte modernista, destacan *Palabras* (1893), *Versos* (1894) y *Vendimias juveniles* (1907). De él leemos “*Burbujas de la infancia*”.

Burbujas de la infancia

*¡Cuán lejos estamos de los infantiles
sueños de gloria, de dicha y placer!
Las gaitas antiguas y los tamboriles,
los juegos incautos, las risas de ayer,
se borran y escapan en vagos perfiles.*

¡Hacia ellos nuestra alma quisiera volver!

*La casa, la escuela, la verde campiña,
los vagos estudios, la sed de gozar,
y las amistades que empiezan en riña
y los amoríos sin saber amar...*

*¡Cuán lejos! ¡Cuán lejos está aquella niña
con quien nunca solos pudimos hablar!*

*La madre muy joven el padre muy fuerte,
la luna llorando sobre un mandolín,
la iglesia muy grande, muy lejos la muerte,
jazmines y rosas en todo el jardín,
y en nuestra esperanza la estrella que advierte
venturas y triunfos, sin tregua ni fin...*

*¡Cuán lejos estamos de los infantiles
ensueños de gloria, de dicha y placer!*

*Las gaitas antiguas y los tamboriles,
los juegos incautos, las risas de ayer,
se borran y escapan en vagos perfiles...*

¡Hacia ellos nuestra alma quisiera volver!

Arturo Capdevila (1889-1967), fue un poeta cordobés, de la Córdoba argentina, hombre de letras que obtuvo el Premio Nacional de las Letras en los años 1920, 1923 y 1931. De entre sus poemas sobre la infancia he elegido el titulado “*Umbral*”:

Umbral

*En el umbral sentado
de niño, discurría:*

*En un caballo negro,
una tarde me iría.*

*Mi madre, por la casa,
¿cómo me llamaría!*

*Por la ciudad mi padre
¿cómo me buscaría!*

*Andando en mi caballo
con mucha gallardía,
a no sé qué comarca
sin nombre llegaría.*

*Una princesa rubia,
rubia me esperaría.*

*Proezas del camino
sin fin le contaría.*

*Y como bien se sabe
que la enamoraría,
con ella en una iglesia
blanca me casaría.*

*Mi madre, bien sabido
que nos bendeciría.*

*Mi padre, por seguro
que nos perdonaría,
y a todos los amigos
mi historia contaría.*

¡Bandido de muchacho!

¡Quién nunca lo diría!

*Y la ciudad entera
se maravillaría.*

*Con esto abro los ojos
ebrios de fantasía.*

*Pero del propio sueño
corriendo, ya corría.*

*Corría por la casa:
“Ven madre”, repetía.*

*Madre, la dulce madre,
jamás la dejaría.*

Me le colgaba al cuello...

Nadie por qué sabía...

Faumelisa Manquepillán Calfuleo es nacida en 1960 en la localidad de Puquiñe (Chile), donde hoy vive. Faumelisa se autodefine como artesana en piedra, madera y textil, además de poeta y cantautora. Es educadora tradicional y defensora de la cultura indígena Mapuche. Abajo tenemos su poema infantil “Melina”:

Melina

*Melina,
juguemos a que somos niñas.*

*Ven, vamos al río, ya nada nos frena,
hagamos diez panes de trigo y arena.*

*Melina,
juguemos aunque el sol nos quema.*

*No hay mar cercano, ni tampoco viñas;
pero hay ríos claros y no existe pena.*

*Melina,
descalzas corramos, no hay guerra,
el cielo es inmenso y ya no hay problema.*

*Camino sin fines, las verdes praderas,
floridos jardines son nuestros emblemas.*

*Melina,
juguemos entre el agua clara,
los juncos, Melina, son capas de seda,
juguemos, Melina, a que somos niñas.*

*Nuestras manos vuelan, entre las estrellas;
nuestro pelo es brisa, que alcanza el cielo,
juguemos, Melina, a que somos bellas.*

*Llamemos al eco, es un hada buena, haga-
mos un lago,
un lago pequeño, Melina, es hermosa la flor
del canelo.*

*Blancas nubes vienen, en ellas viajemos,
hablemos al río, nos responde luego,
gritemos tan fuerte que a Dios asustemos,
nos regañará... o despierta risueño.*

*Juguemos, Melina, hagamos un juego,
juguemos por siempre a que niñas seremos.*

Y ahora transcribimos unos bellos versos del conocido cantautor chileno, muerto prematuramente tras el golpe militar en Chile que derrocó al Presidente Salvador Allende, **Víctor Jara** (1932-1973), poeta y artista emblemático de la Nueva Canción Chilena. Su poema “Niño Luchín”.

Niño Luchín

*Frágil como un volantín
en los techos de Barrancas
jugaba el niño Luchín
con sus manitos moradas
con la pelota de trapo
con el gato y con el perro
el caballo lo miraba.*

*En el agua de sus ojos
se bañaba el verde claro
gateaba a su corta edad
con el potito embarrado
con la pelota de trapo
con el gato y con el perro
y el caballo lo miraba.*

*El caballo era otro juego
en aquel pequeño espacio
y al animal parecía
le gustaba ese trabajo
con la pelota de trapo
con el gato y con el perro
y con Luchito mojado.*

*Si hay niños como Luchín
que comen tierra y gusanos
abramos todas las jaulas
pa' que vuelen como pájaros
con la pelota de trapo
con el gato y con el perro
y también con el caballo.*

Teresa Calderón, nacida en La Serena (Chile) en 1955 es una poeta y narradora, considerada de la *Generación de los 80*, que ha publicado una amplia variedad de cuentos, poemas, novelas y antologías, y ha sido galardonada con importantes premios del mundo literario. De ella, el poema “Infancia”:

Infancia

*¿Qué niño se escabulle
por la vieja cerradura de la casa
y en qué espejo se hunde?*

*El sol se descuelga
entre las tumbas de noviembre
y entre los lirios todavía
busca un mapa.*

*Pero Hamelin está muy lejos
y la astucia de una flauta
no tiene el poder de regresarnos.*

*La espada es sólo el sueño
de la piedra en otro tiempo.*

*El pasado nada más
todo el olvido.*

Gloria Fuertes (Madrid, 1917-1998) es una de nuestras grandes poetas del pasado siglo, una poeta inclasificable (aunque algunos la ubican en la *Generación del '50* o en el *Postismo*) y original al máximo, y que tanto ha escrito sobre la infancia y para la infancia. Creo que no se hizo justicia con esta autora en nuestro país, no así en el extranjero, donde fue muy tenida en cuenta y estudiada. Para corroborar lo que digo, nuestro último Premio Nobel de Literatura Camilo José de Cela dijo de ella: «La angélica y alta voz poética a la que los hombres y las circunstancias putearon inmisericordemente». La efectividad expresiva de Gloria Fuertes reside en su carácter marcadamente oral y un buscado desaliño. En sus versos, recurre a la ironía, los juegos de palabras o los ripios, para tratar sobre temas universales como la soledad, el amor; siempre con una auténtica alma de niña. Multipremiada, fue considerada en vida, entre otros, una de las grandes autoras universales de literatura infantil. De Fuertes leemos los poemas “*Autobiografía*” y “*No perdamos el tiempo*”.

Autobiografía

*Gloria Fuertes nació en Madrid
a los dos días de edad,
pues fue muy laborioso el parto de mi madre
que si se descuida muere por vivirme.
A los tres años ya sabía leer
y a los seis ya sabía mis labores.
Yo era buena y delgada,
alta y algo enferma.
A los nueve años me pilló un carro
y a los catorce me pilló la guerra;
A los quince se murió mi madre, se fue
cuando más falta me hacía.
Aprendí a regatear en las tiendas
y a ir a los pueblos por zanahorias.
Por entonces empecé con los amores,
-no digo nombres-,*

*gracias a eso, pude sobrellevar
mi juventud de barrio.
Quise ir a la guerra, para pararla,
pero me detuvieron a mitad del camino.
Luego me salió una oficina,
donde trabajo como si fuera tonta,
-pero Dios y el botones saben que no lo soy-.
Escribo por las noches
y voy al campo mucho.
Todos los míos han muerto hace años
y estoy más sola que yo misma.
He publicado versos en todos los calendarios,
escribo en un periódico de niños,
y quiero comprarme a plazos una flor natural
como las que le dan a Pemán algunas veces.*

No perdamos el tiempo

*Si el mar es infinito y tiene redes,
si su música sale de la ola,
si el alba es roja y el ocaso verde,
si la selva es lujuria y la luna caricia,
si la rosa se abre y perfuma la casa,
si la niña se ríe y perfuma la vida,
si el amor va y me besa y me deja temblando.*

*Qué importancia tiene todo esto,
mientras haya en mi barrio una mesa sin
patas,
un niño sin zapatos o un contable tosiendo,
un banquete de cáscaras,
un concierto de perros,
una ópera de sarna... ,*

*Debemos inquietarnos por curar las simientes,
por vendar corazones y escribir el poema
que a todos nos contagie.*

*Y crear esa frase que abraza todo el mundo;
los poetas debiéramos arrancar las espadas,
inventar más colores y escribir padrenuestros.*

*Ir dejando las risas en la boca del túnel,
y no decir lo íntimo, sino cantar al corro;
no cantar a la luna, no cantar a la novia,
no escribir unas décimas, no fabricar sonetos.*

*Debemos, pues sabemos, gritar al poderoso,
gritar eso que digo, que hay bastantes viviendo
debajo de las latas con lo puesto y aullando,
y madres que a sus hijos no peinan a diario,*

*y padres que madrugan y no van al teatro.
Adornar al humilde poniéndole en el hom-
bro nuestro verso;
cantar al que no canta y ayudarle es lo sano.*

*Asediar usureros y con rara paciencia con-
vencerles sin asco.*

*Trillar en la labranza, bajar a alguna mina;
ser buzo una semana, visitar los asilos,
las cárceles, las ruinas; jugar con los párvulos,
danzar en las leproserías.*

*Poetas, no perdamos el tiempo, trabajemos,
que al corazón le llega poca sangre.*

Antología y poemas del suburbio, 1954.

Poemas elegíacos¹. A veces la muerte de un niño o de un hijo azota sin piedad, y entonces el poeta canta y llora al niño, hijo o hija perdida. También estas son visiones de amor, del amor materno-paterno, que nos arrojan luz sobre la niñez. En estas líneas vamos a leer algunos poetas que han escrito poemas elegíacos, entre ellos una mujer. Su poesía dramática no resta enseñanza a quienes nos preocupamos por el espíritu humano. Leemos a Rafael Alberti (de quien antes ya leímos unos versos), Joan Margarit, Javier Sicilia Zardain y Mary Jo Bang en sus respectivas elegías al hijo perdido. Con esta poesía elegíaca pongo un punto y suspensivos a este *Anexo* sobre Poesía e Infancia.

Del conocido poeta de la generación del '27 y egregio poeta portuense **Rafael Alberti** (1902-1999), va este poema: "*Elegía al niño marinero*":

Elegía al niño marinero

*Marinerito delgado,
Luis Gonzaga de la mar,
qué fresco era tu pescado,
acabado de pescar!*

*Té fuiste, marinerito,
en una noche lunada,
tan alegre, tan bonito,
cantando, a la mar salada!*

*Qué humilde estaba la mar!
¡Él cómo la gobernaba!
Tan dulce era su cantar,
que el aire se enajenaba.*

*Cinco delfines remeros
su barca le cortejaban.
Dos ángeles marineros,
invisibles, la guiaban.*

1. La **elegía** es un subgénero de la poesía lírica que designa poemas de lamento. La actitud elegíaca consiste en lamentar cualquier cosa que se pierde: la ilusión, la vida, el tiempo, un ser querido, un sentimiento, etc. La elegía funeral adopta la forma de un poema de duelo por la muerte de un personaje público o, por lo común, de un ser querido.

*Tendió las redes, ¡qué pena!
por sobre la mar helada.
Y pescó la luna llena,
sola, en su red plateada.
¡Qué negra quedó la mar!
¡La noche qué desolada!
Derribado su cantar,
la barca fue derribada.

Flotadora va en el viento
la sonrisa amortajada
de su rostro. ¡Qué lamento
el de la noche cerrada!*

*¡Ay mi niño marinero,
tan morenito y galán,
tan guapo y tan pinturero,
más puro y bueno que el pan!

¿Qué harás, pescador de oro,
allá en los valles salados
del mar? ¿Hallaste el tesoro
secreto de los pescados?

¡Deja, niño, el salinar
del fondo, y súbeme el cielo
de los peces, y, en tu anzuelo,
mi hortelanita del mar!*

Joan Margarit (1938) es un poeta español nacido en Sanaüja (Lérida). Es además arquitecto y está considerado uno de los mejores poetas en lengua catalana. Poeta muy reconocido y uno de mis favoritos líricos vivos, escribió una obra dramática titulada «*Joana*», en memoria de una de sus hijas así llamada, hija que padecía el llamado *Síndrome de Rubinstein-Taybi*, un síndrome de origen genético que va asociado a retraso mental y del desarrollo. Joana finalmente moriría. Tras la muerte de su hija, Margarit escribió “*Joana*”, un libro que llegó desde el ‘desamparo’ y ‘el terror’ que sobreviene cuando ‘las cosas cotidianas no se reconocen y se vuelven amenazadoras’. Este libro es la tentativa de reparar una ausencia, de llenar con palabras un vacío. En él se manifiesta la necesidad del otro para no sucumbir a la compulsión del deseo, que nos despersonaliza, ni al impulso de la dominación, que nos deshumaniza. El que sólo vive para sí pierde su humanidad. Dice Margarit: “No hay nada comparable a poder cuidar de una persona a la que se ama, pero es difícil encontrar a alguien como Joana con quien establecer unas relaciones a la vez de una alegría y una ternura tan profundas que, al cabo de los años, ya no se sepa quién cuida a quién. El sentimiento que ahora me domina es el desamparo”. Son versos conmovedores y como también dijo el poeta: “... un poema es poca cosa, pero fuera de la poesía, del arte, está la intemperie, no hay nada”: “Veía en todas partes a Joana:/ surgía en todas partes la mirada/ del cuerpo contrahecho/ donde aprendí qué era la belleza.”

Leamos estos bellos poemas de Joan Margarit, poemas de amor y ternura a su desaparecida hija.

La espera

*Te están echando en falta tantas cosas.
Así llenan los días
instantes hechos de esperar tus manos,
de echar de menos tus pequeñas manos.*

*que cogieron las mías tantas veces.
Hemos de acostumbrarnos a tu ausencia.
Ya ha pasado un verano sin tus ojos
y el mar también habrá de acostumbrarse.*

*Tu calle, aún durante mucho tiempo,
esperará, delante de tu puerta,
con paciencia, tus pasos.
No se cansará nunca de esperar:
nadie sabe esperar como una calle.*

No hay milagros

*Llovía con desidia.
Diecinueve de octubre, las nueve de la noche.
Joana iba asustada hacia el quirófano
rodeada por nosotros, que quedamos
en la salita mal iluminada junto a los as-
censores.
Dicen que en un intento
de salvarse le dijo te quiero al cirujano.*

Recuento

*Una farola rota y apagada.
Su cometido no es iluminar la acera,
sino ser ese poste
de hierro puesto en pie en la oscuridad.
En la calle, quemado, hay un contenedor
negruzco, roto, corrompido el plástico.
Él mismo es, también,
retorcido y volcado, un desperdicio.
Nuestra hija es la angustia por el paso del
tiempo
que, despacio, va helándonos la vida.
Ahora su objetivo no es amar*

Madre e Hija

*Todo el pasado de ella son tus manos:
treinta amorosos años al fondo de tus pal-
mas.
La has velado a lo largo de la noche:
te tiendes en la cama junto a ella,
tu pecho cálido contra su espalda,
sus cansados cabellos en tu rostro.
La abrazas y le hablas en voz baja
y, mientras, la acaricias.*

*Y a mí me colma esta voluntad
de que me toques y de que me mires,
de que me digas qué hago con mi vida,
mientras los días van, con lluvia o cielo azul,
organizando ya la soledad.*

*Creíamos que un hada podría devolvernos
la Joana tranquila, la de siempre,
con sus confiados ojos centelleantes.
A las once mirábamos
las gotas de la lluvia en el cristal
como si resbalaran por la noche.
La noche era una hora de guadaña.*

*ni ser amada, sino ser el polvo
de una materia gris y sin sentido.
Todo pierde su frágil misión.
Y, mira, amor, nada me importa el nombre
que acabemos por darle a todo esto:
de ahí es de donde viene nuestra fuerza.
Esta parte de mí que te es desconocida,
la del dolor desordenado y frío,
la que más te repugna,
es la que ha estado siempre junto a ti,
la que, sin condiciones, más te ha amado.*

*Son las últimas noches, y sientes el calor
de su cuerpo agotado que tú tan bien cono-
ces.
Ahora aprenderás a cuidarla en la muerte.
Siempre ha sido una niña: debes velar su
sueño,
que se va pareciendo, más y más,
a la profunda sombra de alegría
por donde ella se desliza entre tus manos.*

Un cuento

*No digas nada, Joana,
tan sólo escúchalo y no digas nada.
Íbamos caminando en la lluviosa
mañana por el pueblo adormecido,
entrábamos despacio
por una larga calle de adoquines
que no llevaba hacia ninguna parte.
Los niños nos llamaban con canciones
para acercarnos al canal, que viésemos
su casa reflejándose en el agua.*

Primer verano sin ti

*I
Acantilados de un verdoso gris,
igual que grandes hachas prehistóricas,
se hunden en el agua.
Como quien pela fruta,
la carretera ciñe una curva, y otra,
por las viejas colinas abrasadas.
El coche se detiene ante la playa
y en el retrovisor no están tus ojos.
Enfrente, blanco, La Gambina
con su letrero -HOTEL- color azul
mirando, en la azotea, hacia el mañana.*

*II
Estás sentada enfrente de las olas:
las nubes se amontonan sobre el pueblo,
pero tú estás de cara al horizonte,
debajo aún del cielo del pasado,
que es nuestro mejor tiempo.
El mar, la gente, las embarcaciones,
todo se está moviendo
en esta última postal de ti.*

*Te gustaba, ¿recuerdas?,
ver a los niños. Al marcharnos
quedaban sus caritas pegadas al cristal,
sus voces apagándose en el agua.
Llegamos tarde. Demasiado. Tanto
que siempre volveremos separados:
ese es el precio por haber podido
entrar dentro de un cuento.
Y qué suerte encontrarte ahora aquí,
de madrugada, convertida en patio:
esto quiere decir que todo el tiempo
estabas junto a mí en la oscuridad.*

*El viento ensaya ráfagas
que se llevan volando una sombrilla.
Gotas frías de lluvia sobre la piel caliente
son como la advertencia de las madres
recogiendo en los ojos la sombra del peligro
en una playa abandonada al viento.*

*III
Joana, ahora el temporal resbala
bajo tus pies cansados.
Te veo huir: vas con tu lentitud
cruzando la mirada de la lluvia.
De pronto ya no estás ni en casa ni en la
playa,
tus retratos sonrientes
los baten tramontanas del espanto.
Muchos años clavaste tus muletas
entre cantos rodados para llegar al mar.
Bajo el puente de hierro
-te lo dirán las golondrinas muertas-
tu amado pueblo de Colera
nunca más cambiará para tus ojos.*

Mientras tú duermes

A Joana

*En la plaza humillada por la lluvia
miro la alta ventana iluminada
que no quiero perder: no he de rendirme
a la condena de la vida.*

*Este no es ni un lugar de la ciudad:
nadie en los bancos y, sobre la arena,
los charcos que reflejan
la luz del rótulo del hospital.*

*El cristal de las puertas automáticas,
que la luz del vestíbulo ilumina,
de vez en cuando se abre y deja paso
a una oscura figura rutinaria.*

*Unas muletas cruzan,
invisibles, la calle y se aproximan
a uno de los coches aparcados,
el nuestro, en el que iremos en silencio
bajo la lluvia hacia el dolor futuro.
Tu calidez ha sido tan efímera.
Triste felicidad la de esta calma
mientras recuerdo
cuando tú y yo teníamos mañanas
que nos guardaban las miradas.
Tenía tanto miedo
a tener que dejarte sola un día.
Por débil y pequeña que la luz
sea en la oscuridad, es mi consuelo:
no habrá más desamparo ya que el mío.*

Javier Sicilia Zardain (Méjico, 1956) es un escritor y poeta que tras el asesinato de su hijo decidió dejar de escribir más poesía. “Es mi último poema. No puedo escribir más poesía. La poesía ya no existe en mí”, escribió tras el brutal crimen, a la par que hacía un llamamiento a la sociedad mejicana a rebelarse contra la violencia que infesta al país y contra la corrupción política.

Tras el dolor

El mundo ya no es digno de la palabra

Nos la ahogaron adentro

Como te asfixiaron

Como te desgarraron a ti los pulmones

Y el dolor no se me aparta

Sólo queda un mundo

Por el silencio de los justos

Sólo por tu silencio y por mi silencio, Juanelo

Mary Jo Bang (Missouri, 1946) comenzó a escribir *Elegía*, el libro que siguió a la muerte de su hijo, garabateando palabras en un papel para distraer la aflicción y la soledad que la invadieron mientras aguardaba en sucesivos pasillos la conclusión de la autopsia y el esclarecimiento de la muerte de Michael. La necesidad de hablar desesperadamente la impulsaba a escribir, que era un modo de conversación íntima con su memoria y sus sentimientos. Mary, tras enterrarlo, dedicó un año a escribir una elegía, un homenaje al hijo desaparecido para exorcizar la culpa, la nostalgia y los demonios. Esa elegía se convirtió en un poemario galardonado con el *National Book Critics Circle Award*. Este libro es poesía pura porque nace de la necesidad, de esa terapia que consiste en aliviar el martirio mediante la escritura. Jaime Priede nos proporciona la clave de

sus metáforas en el prólogo: “Bulle el léxico por la carga de doble sentido. Surgen juegos fónicos en los lugares menos esperados”. Todos conocemos el dolor de perder a alguien. Por ese motivo, además de por sus intensos poemas, el lector empatiza desde los primeros versos con la agonía y el tormento de la poeta. Veamos un ejemplo en este fabuloso texto:

Fuiste elegía

*Frágil como un niño es frágil.
Destinado a no durar siempre.
Destinado a convertirse en otro
para la madre. Aquí estoy
sentada en una silla, pensando
en ti. Pensando
en cómo era
hablar contigo.
Cómo a veces era maravilloso
y otras veces horrible.
Cómo las drogas cuando había drogas
deshacían lo bueno casi por completo
pero no por completo
porque lo bueno siempre podía ser visto
brillar como brilla el lamé
en el escaparate de una tienda
llamada Las Cosas
Hermosas Nunca Duran Siempre.
Te amé. Te amo. Eras.
Y eres. La vida es experiencia.
Así de simple es todo. La experiencia es
la silla en que nos sentamos.
Sentarse. Pensar
en ti donde eres un vacío
que llenar
por la añoranza. Te amaba.*

*Te amo como amo
todas las cosas hermosas.
La auténtica belleza rara vez es auténtica.
Eras. Eres
en mayo. Mayo mirando
hacia junio que llega.
Así es como mudo
el año. Todo Fue Culpa Mía
es el título de la canción
que he estado cantando.
Incluso cuando me pedías calma.
No he tenido calma alguna,
he estado llorando. Creo que tú
me has perdonado. Todavía me pones
la mano en el hombro
cuando lloro.
Gracias por eso. Y
por tu inefable sentido
de la continuidad. Eras. Eres
la cosa más brillante en el escaparate de la
tienda,
lo más singular y hermoso que he visto en mi
vida.*

