

CAPITULO 3

Las teorías del desarrollo infantil

Faas, A.E.

Existe actualmente una multiplicidad de teorías que explican el desarrollo infantil desde la psicología contemporánea. En todas ellas subyacen viejos y a la vez actuales debates: ¿prima en el desarrollo la herencia o el ambiente?, ¿el desarrollo es innato o adquirido?, ¿el desarrollo es un proceso continuo o discontinuo?, ¿se ajusta a un modelo mecanicista u organicista?, ¿tiene el niño un rol activo o pasivo? Los aportes de todas ellas han brindado luz sobre el conocimiento del desarrollo del niño y su visión en la actualidad. Veremos aquí como cada teoría se conecta con las demás, buscaremos los principales aspectos de convergencia y divergencia entre ellas y trataremos de evitar cualquier reduccionismo que atomice la mirada sobre el desarrollo del niño. A medida que se avance en el presente capítulo el lector comprenderá los aportes de cada teoría a los distintos aspectos del desarrollo infantil entendiendo como cada posicionamiento teórico, aún con justificadas críticas, ha aportado conocimientos válidos.

Si el desarrollo infantil se entiende como un proceso continuo y a la vez discontinuo en donde el niño es entendido como ser bio-psico-social, ello implica que necesariamente debe ser entendido desde el aporte de diversas miradas y conceptualizaciones. Estas miradas deben trabajar sosteniéndose mutuamente, en un sistema interdependiente, en donde todas en su conjunto, se conformen como marco explicativo. En el desarrollo del presente capítulo el lector podrá responderse cuestiones tales como: ¿Cuáles son las principales teorías del desarrollo infantil que debemos discutir en la actualidad? ¿Cómo se relacionan entre sí? ¿Cómo se interrelacionan con las diferentes esferas del desarrollo del niño? ¿Cómo transversalizan estas teorías los diversos aspectos del desarrollo evolutivo para brindar un sostén comprehensivo del desarrollo?

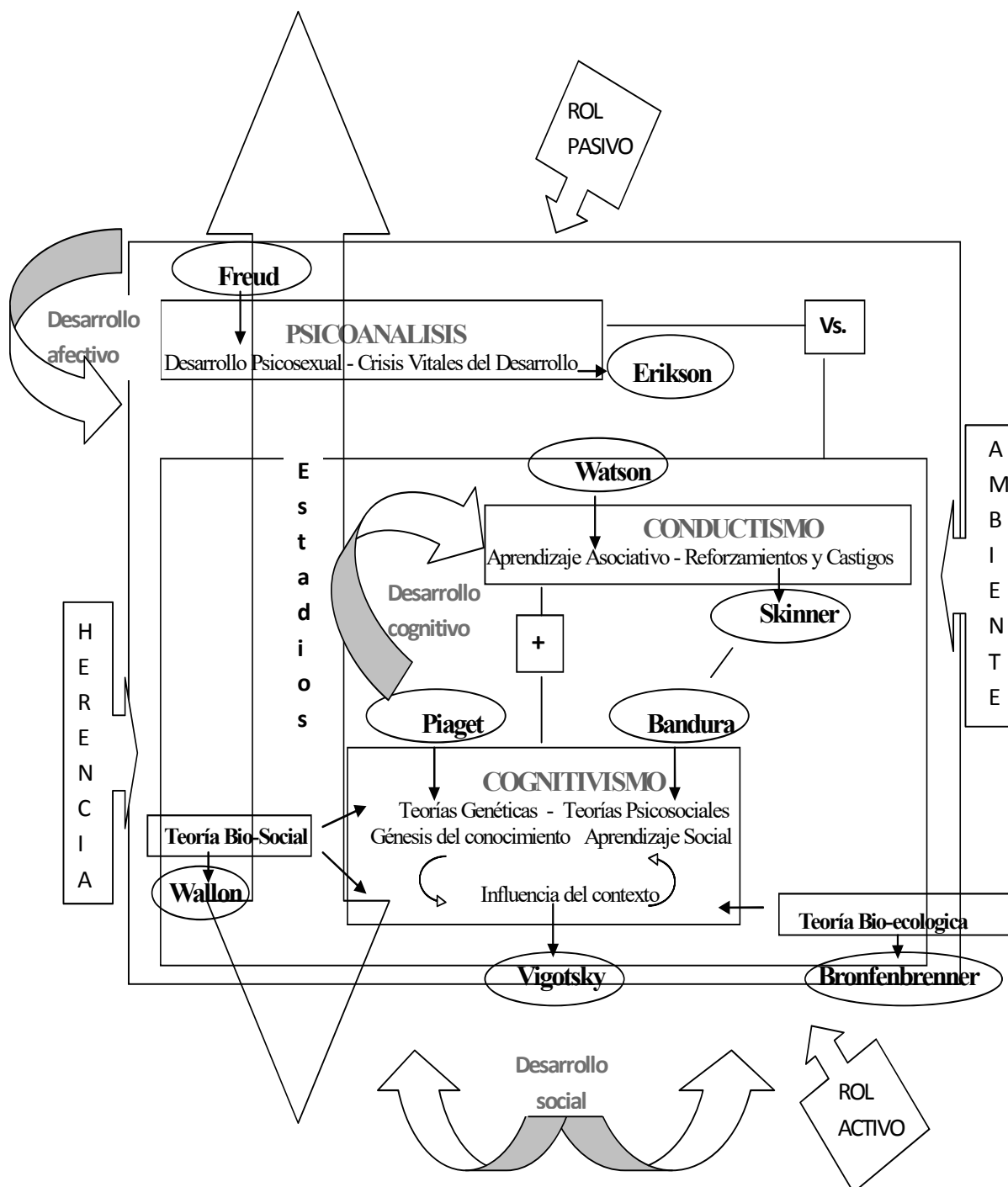
Expondremos aquí los principales aspectos brindados por las teorías contemporáneas intentando comprender cómo cada una sitúa su punto de vista particular en relación a los debates previamente expuestos.

Comenzaremos con la Teoría Psicoanalítica desde Freud y Erikson vinculando esto con el desarrollo afectivo y emocional del niño. Posteriormente se expondrán las teorías clásicas del aprendizaje desde los aprendizajes asociativos simples destacando los aportes de Watson hasta los aprendizajes mediatizados por refuerzos y castigos destacando los aportes de Skinner, como principales representantes. Estos aprendizajes se vincularán con el desarrollo cognitivo del niño y con su desarrollo social por su relación con la formación de hábitos y conductas sociales. Introduciremos posteriormente algunos aspectos de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, la que puede considerarse como un puente entre las teorías conductistas y las cognitivas

desde sus aportes en el aprendizaje por imitación de modelos. Seguiremos con la Teoría Cognitiva comenzando por Piaget quien puede considerarse el padre de dicha teoría por los aportes realizados en relación a la psicogénesis del conocimiento aplicados al desarrollo infantil. Luego se presentará la teoría socio-histórica de Vigotsky, vinculando la construcción de conocimiento con el desarrollo social del niño. Se hará hincapié en las semejanzas y diferencias entre ambas posturas atendiendo al concepto de estadios, la relación entre desarrollo y aprendizaje y el rol del medio y las interacciones sociales. Se presentará luego la teoría bioecológica de Bronfenbrenner, haciendo hincapié en el papel que juega en el desarrollo del niño el entorno social y cultural. Por **último** se expondrá la teoría biosocial de Wallon quien nos permite una integración de paradigmas desde una postura bio-psico-social.

La interrelación dialéctica entre las teorías se presenta en el cuadro que sigue. Como puede verse ha sido realizado desde las grandes teorías clásicas de la psicología que también han atravesado las explicaciones sobre el desarrollo del niño: psicoanálisis, conductismo, cognitivismo, cada una de ellas relacionada con los aspectos del desarrollo en los que han generado sus principales aportes: afectivo, cognitivo y social. A su vez, del lado de las teorías que destacan el rol de lo biológico sobre lo ambiental se coloca el papel de la herencia (teoría libidinal de Freud, teoría epigenética de Wallon, teoría genética de Piaget) y del lado de las que destacan el rol del medio externo se bordea el cuadro con lo ambiental (teoría psicosocial de Erikson, teorías conductistas de Watson y Skinner, teoría del aprendizaje social de Bandura, teoría socio-histórica de Vigotsky y teoría ecológica de Bronfenbrenner). Los principales representantes han sido englobados en un círculo mientras que las teorías aparecen en rectángulos. Entre la teoría psicoanalítica y las conductistas y cognitivistas se presenta un “versus” en función de sus fundamentos epistemológicos mientras que entre las conductistas y las cognitivas un “+” considerando a estas **últimas** como una extensión actual del conductismo (Leahey, 2005). Bordeando el cuadro aparecen, a su vez, la posición del rol activo o pasivo del niño como sujeto de su desarrollo, donde puede verse que desde las posturas psicoanalíticas y conductistas el niño presenta un rol más bien pasivo mientras que desde las posturas que se basan en teorías cognitivas constructivistas el niño adquiere un rol activo. Wallon y Bronfenbrenner se ubican cerca de las teorías cognitivas, el primero por compartir la visión de desarrollo infantil desde un punto de vista genético y contextual y el segundo por destacar la importancia de los contextos del desarrollo para explicar la conducta del niño. La influencia del contexto que define a la teoría vigotskyana lleva una flecha hacia Bandura que también instala en el papel de los otros los fundamentos de la conducta infantil. La teoría genética piagetiana subestima el papel de los otros en el desarrollo cognoscitivo del niño postulando un desarrollo más bien individual, sin embargo, siendo esta una de sus grandes limitaciones, abre el camino para la reconsideración y surgimiento de teorías que rescatan el papel del contexto en el desarrollo infantil, por eso la flecha sale hacia allí. A su vez, Bandura está conectado con Skinner por la importancia de los refuerzos en el aprendizaje por imitación. Todo el cuadro está a su vez atravesado por una flecha que contiene la palabra “estadios” y que implica considerar cómo atraviesan los estadios del desarrollo a cada una de estas teorías.

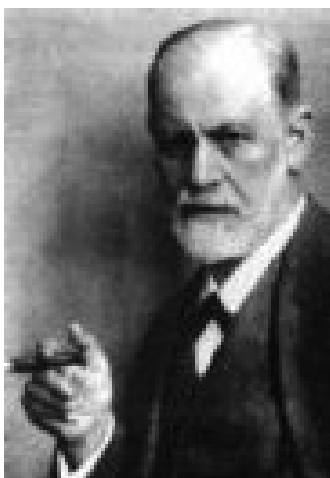
Este esquema no pretende ser exhaustivo y ofrece sólo un modelo de cómo conectar las teorías entre sí para entender el desarrollo del niño desde un punto de vista integral.



Fuente: elaboración propia

I. La Teoría Psicoanalítica

I.1. Freud y la Teoría Psicosexual



Sigmund Freud nace en Viena, Austria en 1856 y muere en Londres en 1939. Neurólogo, psiquiatra y psicólogo austriaco. Comenzó sus trabajos en el campo de la fisiología del sistema nervioso, estudió los avances en la terapia de la histeria, utilizó el método de la hipnosis y fue creador del psicoanálisis. Realiza grandes aportes a la psicología infantil entre los que se encuentran las fases del desarrollo psicosexual, el complejo de Edipo y la relevancia de los primeros años de infancia la formación del aparato psíquico y la personalidad.

La principal idea de Freud radica en que el principal motivador de la conducta humana tiene origen inconsciente. Freud explica el origen de toda conducta en el inconsciente y en los residuos primitivos de la infancia. Establece una postura dualista mente-cuerpo en el que el segundo se encontraría a merced de la dominación del primero.

Freud planteaba que el psicoanálisis debía considerarse como “el tercer gran golpe a la autoestima de la humanidad”, el primero era la revolución copernicana, el segundo la revolución darwiniana y el tercero el psicoanálisis ya que el hombre no era amo y señor en su propia casa sino que estaba dominado por impulsos inconscientes (Leahey, 2007).

Las ideas de Freud toman gran impulso de diversos autores. Toma de Goethe la lucha de emociones conflictivas en el ser humano, de Herbart la idea de un umbral para las ideas conscientes e inconscientes y el concepto de represión, de Fechner la analogía entre la mente humana y un iceberg en donde sólo la punta correspondería al consciente, de Darwin la concepción de los seres humanos como animales dominados por instintos, de Shopenhauer y Nietzsche el gobierno de lo irracional sobre la razón y el concepto de sublimación, de Helmholtz la idea de que la energía física se distribuye de diferentes maneras y de Brentano la de factores motivadores oponiendo realidad subjetiva a objetiva.

Freud establece una postura centrada en mentes anormales que mostraba a la conciencia como una marioneta a merced de impulsos primarios. Atribuye la creación del psicoanálisis a Breuer a partir del caso Anna O. quien postula el método catártico así como los procesos de transferencia y contratransferencia. Se funda oficialmente la escuela del psicoanálisis en 1895. La influencia del método catártico de Breuer y de la hipnosis de Charcot dará luego paso a la asociación libre. Con la observación

de las históricas Freud establece que la causa del comportamiento se encontraba en experiencias traumáticas no exteriorizadas (reprimidas) que se traducían en síntomas (representaciones simbólicas). El material reprimido debía pasar a la conciencia para poder ser tratado y esto ocurría mediante la libre asociación.

En relación a cómo trabaja el inconsciente en el sujeto Freud elabora dos teorías:

Primera Teoría:

El interjuego consciente, preconsciente, inconsciente.

Esta primera teoría (o primera tópica) recibe el nombre de “Modelo Topográfico” porque concibe la mente como un espacio donde las ideas se mueven entre consciente e inconsciente. En el espacio inconsciente residen las ideas y los deseos cuando no están presentes en la conciencia. El inconsciente se compone de pulsiones innatas, deseos y recuerdos que están reprimidos y que pugnan por encontrar satisfacción (se rigen por el principio del placer). El preconsciente está compuesto por recuerdos y aprendizajes que no son conscientes pero pueden llegar a serlo fácilmente: está disponible y se rige por el principio de realidad. La satisfacción del placer no se hace por el camino más corto, sino mediante rodeos o aplazamientos en función de condiciones exteriores. Este principio de realidad es el fundamento del orden social. Entre preconsciente e inconsciente Freud sitúa a la censura, una especie de guardián vigilante que no permite pasar a la conciencia lo que se encuentra en el inconsciente. La conciencia, por lo tanto (y en esto Freud comparte la visión de Nietzsche) es una superficie que se extiende sobre un vasto y desconocido ámbito presentido de forma muy vaga. Todas las percepciones y pensamientos se registran primero en el inconsciente, donde se comprueba si son o no aceptables para la conciencia. Sólo los que pasan esa censura pueden llegar a ser conscientes. Pero este paso no es directo, las ideas así disponibles residen en el preconsciente, que para Freud no se diferenciaba significativamente de la conciencia. Pero las ideas y deseos que no superaban el examen de la censura suelen ser muy intensos y procuran permanentemente manifestarse. Pero como son repugnantes deben ser obligados a permanecer en el inconsciente. Este inconsciente dinámico es producido por la represión que consiste en el acto de impedir activa y enérgicamente el acceso a la conciencia de pensamientos inaceptables (Leahey, 2007)

Segunda Teoría: El interjuego ello, yo, super-yó

Esta segunda teoría (o segunda tópica) recibe el nombre de “Modelo Estructural”. Aquí Freud supera el modelo anterior y propone un verdadero modelo del aparato psíquico. La personalidad se explica ya no por un “espacio” sino un conjunto de estructuras que interactúan entre sí. Según esta teoría la personalidad se compone de tres sistemas diferentes: El primero es el *Ello*, que es innato, irracional y orientado hacia la satisfacción (esto estaría en la antigua concepción de inconsciente de la primera tópica). El segundo es el *Yo*, aprendido, racional y orientado a la realidad (lo que en la primera tópica sería consciente y preconsciente). El tercero es el *Súper-Yo*, que es

irracional y moralista (la censura), compuesto de imperativos morales heredados. Freud reemplazó la antigua dicotomía inconsciente-consciente por la propuesta desde este punto de vista estructural. Si pensamos en el niño, al bebé recién nacido lo gobierna el Ello. Los lactantes y bebés recién nacidos están orientados a la búsqueda de satisfacción inmediata mediante la alimentación. El yo se desarrolla durante el primer año de vida y se fortalece entre los 2 y 3 años. El super-yó se desarrolla entre los 4 y 5 años, por lo que en los primeros 5-6 años de vida el niño tendrá la totalidad de su aparato psíquico formado.

Para Freud todos los síntomas tenían origen sexual. Decía que el organismo generaba estados de tensión interior en búsqueda permanente de la satisfacción, estas exigencias que plantea el cuerpo a la vida psíquica son las *pulsiones* y constituyen el motor del psiquismo. Distinguía pulsiones del yo (autoconservación) y pulsiones sexuales (conservación de la especie). Las primeras se satisfacen de manera directa pero las segundas no sólo se satisfacen de manera indirecta sino que pueden lograr su satisfacción a partir de una variedad de formas, por lo que revisten gran relevancia psicológica para esta teoría. Las pulsiones sexuales se apoyan en las de autoconservación proporcionando una base orgánica, una dirección y un objeto. Cuando el bebé es alimentado obtiene satisfacción, que implicará satisfacción oral y sexualidad oral. El chupeteo que primero es para saciar la alimentación posteriormente implica satisfacción en sí mismo. La pulsión se satisface mediante la oralidad. La energía pulsional es la “libido”. Las fases del desarrollo psicosexual están determinadas por los avatares de la libido, es decir, en dónde la libido encuentra su satisfacción.

La personalidad, por lo tanto, se forma en los primeros años de la vida cuando los niños enfrentan conflictos inconscientes entre sus impulsos biológicos innatos y las maneras de satisfacerlos según las exigencias del entorno.

Freud plantea una secuencia invariable en la que estos conflictos ocurren definiendo las “etapas del desarrollo psicosexual”, que están basadas en la maduración del individuo pero que dependen de cómo la satisfacción transita de una zona corporal a otra. El comportamiento del niño está ligado, por lo tanto, a la zona erógena de gratificación propia de cada etapa evolutiva.

Las etapas del desarrollo psicosexual van de la infancia a la adolescencia, pero considerando la niñez las tres primeras son las que tienen una importancia fundamental. Las describiremos aquí brevemente ya que se ahondará en las mismas en los capítulos siguientes.

Estas etapas son:

Etapas Oral: La etapa oral involucra al primer año de vida del bebé. La boca es la principal zona erógena, fuente de información primaria. No sólo la otorga al bebé la satisfacción de alimentarse, sino sobre todo el placer de succionar. El placer se origina al mover los labios, la lengua y el paladar en una alternancia rítmica. Chupar, morder, succionar objetos son las conductas típicas de esta etapa. La exploración del mundo ocurre a través de la boca.

Etapla Anal: Va del primer a los tres años de vida. Aquí la principal zona erógena es el ano y región esfinteriana. La fuente principal de placer y conflicto potencial es la actividad relacionada con el control de esfínteres. El placer se encuentra en la retención y eliminación de las heces. El control de esfínteres representa el primer intento del niño en convertir una actividad involuntaria en voluntaria, logrando dominio sobre su cuerpo. Con el control de los esfínteres el niño juega entre atender o resistirse a la educación y demandas de los adultos. El interjuego entre retención-expulsión impacta en su yo y en su entorno social.

Etapla Fálica: Va de los tres a los cinco-seis años. La zona erógena son los genitales. En esta fase los niños tienen un interés especial por las diferencias entre los sexos y se descubren a sí mismos como niños o niñas. Son habituales las actividades masturbatorias que producen al niño un placer autoerótico. Freud establece las características principales de esta fase dando un papel primordial al órgano sexual masculino sosteniendo que el clítoris es considerado por la niña como una forma de falo inferior. Al inicio de la fase, niños y niñas creen que todas las personas poseen falo y la diferencia entre tener o no falo se percibe como una oposición por castración. Luego cada uno toma un rumbo diferente al entrar en lo que Freud denomina **Complejo de Edipo**. Freud sostiene que tanto para la niña como para el niño el primer objeto de amor es la madre. El niño siente deseos sexuales hacia su madre, y al percibir a las niñas como castradas abandona sus deseos por temor a que le ocurra lo mismo, creándose en el varón la *angustia de castración* que lo lleva a identificarse con su padre. La niña abandona a la madre porque la cree culpable de su castración y surge la *envidia del pene*. Sin embargo, se da cuenta que si es como su madre puede acceder a un falo, a lo cual reacciona identificándose con ella y aparece el deseo de engendrar un hijo de su padre. El Complejo de Edipo deja como herederos la identificación de género y el Super-Yo al instaurarse la prohibición por el deseo del progenitor del sexo opuesto.

Etapla de Latencia: Va de los 6 a los doce años. En este período se desarrollan fuerzas psíquicas que inhiben el impulso sexual y reducen su dirección. Los impulsos sexuales inaceptables son canalizados a niveles de actividades aceptables culturalmente. Esta reorientación de la libido que gobierna los impulsos sexuales se denomina “sublimación” y en el niño en edad escolar se traduce en el aprendizaje y la producción de conocimiento. Esta característica de la sexualidad de esta etapa como no manifiesta y reprimida es lo que lleva a Freud a nombrar el período como de calma sexual. No lo consideraba una etapa, ya que no surgía nada dramáticamente nuevo.

Etapla Genital: Surge en la adolescencia cuando maduran los órganos genitales y se extiende hasta la vida adulta. Hay un surgimiento de los deseos sexuales y agresivos. El impulso sexual, que antes era autoerótico, se vuelca hacia el otro, busca su satisfacción a partir de una interacción genuina con los demás. Freud creía que los individuos maduros buscan satisfacer sus impulsos sexuales sobre todo por la actividad genital reproductora con miembros del sexo opuesto.

I.2. Erikson y la Teoría Psicosocial



Erik Erikson nace en Alemania el 15 de junio de 1902 y muere en EEUU en 1994. En su formación psicoanalítica influyen P. Blos y A. Freud, con quien se psicoanalizara. Es académico de Harvard, Yale y Berkeley. Toma las influencias de K. Lewin y de antropólogos como M. Mead. En la práctica privada se desempeña como psicoanalista de niños. En 1950 publica “Childhood and Society” donde reúne estudios sobre las tribus americanas Dakota y Yurok, realiza un análisis de la personalidad de Hitler estableciendo conexiones con la cultura, cuestiona la personalidad americana y la teoría de Freud. Como psicólogo del Yo acepta las ideas de Freud pero se orienta más hacia la sociedad y la cultura.

Erikson plantea una visión del desarrollo que abarca el ciclo completo de la vida humana extendiendo así la visión freudiana en el *tiempo*, ya que lleva el desarrollo hasta la vejez, pero también en los *contenidos*, ya que integra a lo psicosexual lo psicosocial. La teoría eriksoniana amplía y redefine, por lo tanto, la teoría de los estadios de Freud estableciendo que el desarrollo funciona a través de un principio epigenético. El principio epigenético afirma que todo ser vivo tiene un plano básico de desarrollo, y es a partir de este plano que se agregan las partes, teniendo cada una de ellas su propio tiempo de ascensión, maduración y ejercicio, hasta que todas hayan surgido para formar un todo en funcionamiento. Este principio se aplica en tres procesos complementarios: a) en el proceso biológico de la organización de los sistemas de órganos que constituyen un cuerpo (soma); b) en el proceso psíquico que organiza la experiencia individual a través de la síntesis del yo (psique); c) en el proceso social de la organización cultural e interdependencia de las personas (ethos). Supone que la persona se desarrolla de acuerdo con etapas estructuralmente organizadas y conforme a sus disposiciones y capacidades internas y la sociedad interactúa en la formación de la personalidad en cuanto a los aspectos de las relaciones sociales significativas, así como en los principios relacionados de orden social.

Erikson postula la existencia de ocho estadios del desarrollo que se extienden a lo largo de todo el ciclo vital, desde que nacemos hasta la vejez. Estos estadios son jerárquicos y funcionan integrando las limitaciones y cualidades de los estadios anteriores, por lo que el modelo epigenético de Erikson es también un modelo ontogenético. Cada estadio implica un proceso en continuo desarrollo que se transforma como un todo e implica cada vez mayor diferenciación interna, complejidad, flexibilidad y estabilidad. El desarrollo humano se presenta en forma similar al desarrollo de un embrión, en el que

cada estadio es resultado de la maduración anterior. Este modelo tiene dos premisas básicas:

1. La personalidad humana se desarrolla de acuerdo con los pasos determinados por la capacidad de progresar, saber y relacionarse en una esfera social que se hace más extensa entre más avanza la edad de la persona.

2. La sociedad, en principio, está constituida de manera que cumple y estimula la sucesión de aparición de potencialidades y el desarrollo de virtudes, en ritmo adecuado al desarrollo de la persona.

Cada etapa tiene componentes psicológicos, biológicos y sociales, y es el resultado de la que la precede. Asimismo, cada etapa se caracteriza por una tarea de desarrollo específica o **crisis**, que debe resolverse antes de pasar a la siguiente. Las crisis comprenden el paso de un estadio a otro y pueden implicar en mayor o menor grado un proceso progresivo de cambio o un estancamiento. Las crisis son una oportunidad en el desarrollo humano para avanzar y, por lo tanto, si la tarea de desarrollo no se completa satisfactoriamente, se puede presentar un retroceso o un retraso en el desarrollo. Implican también la relación dialéctica entre las fuerzas sintónicas (virtudes o potencialidades) y distónicas (defectos o vulnerabilidad). De la resolución positiva de una crisis emerge una fuerza o potencialidad específica para cada estadio. Por lo que, cuando la tarea a desarrollar se cumple en forma satisfactoria, la persona se fortalece y despliega una virtud psicológica que la ayuda a resolver la crisis siguiente. Cuando no se resuelve de manera satisfactoria emerge una fragilidad específica para ese estadio. Nuestros progresos a través de cada estadio están determinados en parte por nuestros éxitos o fracasos en los estadios precedentes. La teoría sostiene que las capacidades y recursos que se desarrollan en cada uno de los estadios influyen en la personalidad total.

Cada fase comprende:

- Funciones o tareas que son de naturaleza psicosocial y siguen un cierto orden genéticamente determinado.
- Un tiempo óptimo que debemos respetar en cada niño, acelerar el desarrollo en cualquiera de ellas promoviendo la adultez puede ser tan perjudicial como retrasarlo mediante sobreprotección
- Virtudes o fuerzas psicosociales que se desarrollan cuando atravesamos exitosamente una fase y nos ayudarán en el resto de las siguientes
- Maladaptaciones o malignidades que se desarrollan cuando fracasamos en el desarrollo de una fase impactando en el desarrollo de las siguientes. La malignidad implica un gran número de aspectos negativos de la función y muy pocos de los positivos mientras que la maladaptación comprende un exceso de aspectos positivos sobre los negativos. Ninguna de las dos implica un equilibrio saludable entre los polos que plantea la función, siendo la peor, por su carga negativa, la malignidad.

Los estadios del Desarrollo planteados por Erikson son:

0 a 1 año: Confianza Básica versus Desconfianza Básica

En este estadio el niño necesita recibir cuidados, atención y afecto al tiempo que le son satisfechas sus necesidades. El desarrollo de la confianza se establece a través de lo que el niño recibe de su madre o la persona que lo cuida, es decir, de la calidad del cuidado que se recibe y del vínculo que se establece entre ambos, en caso contrario primará en él un sentimiento de desconfianza. De la resolución positiva de la antítesis confianza-desconfianza surge la virtud de la esperanza. En la dinámica del dar y recibir de la relación del niño con su madre, éste sabrá que puede expresar sus demandas y que hay otro que las satisfará.

2-3 años: Autonomía versus Vergüenza-Duda

El segundo estadio corresponde al llamado estadio **anal-muscular** de la niñez temprana, desde alrededor de los 18-24 meses hasta los 3-4 años de edad. Período de la *maduración muscular* –aprendizaje de la autonomía física; del *aprendizaje higiénico* – del sistema retentivo y eliminativo y del *aprendizaje de la verbalización* – de la capacidad de expresión oral. El ejercicio de estos aprendizajes se vuelve la fuente ontogenética para el desarrollo de la *autonomía*, esto es, de la auto-expresión de la libertad física, de locomoción y verbal; bien como de la *heteronimia*, esto es, de la capacidad de recibir orientación y ayuda de los otros. El niño aprenderá a controlar esfínteres, descubrirá sus habilidades y limitaciones: aprende a hablar, a caminar, a trepar, a correr y a comunicarse con los demás mediante el lenguaje hablado. Aprenderá a relacionarse de otra forma lo que le ayudará a ejercer control sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea. Si se desarrolla la confianza en la etapa anterior, los niños ahora se darán cuenta que son entes separados de su madre y comienzan a comprender que ellos pueden tener efecto en las personas que los rodean; es la época del “yo puedo solito”, y la virtud que se desarrolla es la **determinación y voluntad**.

3-5 años: Iniciativa versus Culpa

La edad preescolar corresponde al aprendizaje y el descubrimiento sexual (masculino-femenino), mayor capacidad locomotora y perfeccionamiento del lenguaje. Estas capacidades predisponen al niño para *iniciarse* en la realidad o en la fantasía, en el aprendizaje *psicosexual* (identidad de género y respectivas funciones sociales y complejo de Edipo), en el aprendizaje *cognitivo* (forma lógica preoperacional y comportamental) y *afectivo* (expresión de sentimientos). Este es el estadio **genital-locomotor** o la edad del juego. Desde los 3-4 hasta los 5-6 años, la tarea fundamental es la de aprender la **iniciativa** sin una **culpa exagerada**. La iniciativa sugiere una respuesta positiva ante los retos del mundo, asumiendo responsabilidades, aprendiendo nuevas habilidades y sintiéndose útil. La virtud que surge de la resolución positiva de la iniciativa versus la culpa es el **propósito**. La virtud psicosocial del **propósito** o **coraje** implica la capacidad para la acción a pesar de conocer claramente nuestras limitaciones y los fallos anteriores.

6-12 años: Laboriosidad-Industriosidad versus Inferioridad

Esta es la etapa del comienzo formal de la escuela. Aquí el niño inicia la *edad escolar* y el aprendizaje sistemático. Desde los estadios freudianos se corresponde con la etapa

de latencia. En la etapa de *latencia* disminuyen los intereses por la sexualidad personal y social, acentuándose los intereses por el grupo del mismo sexo. El niño desarrolla un sentido de competencia para el aprendizaje cognitivo, para la iniciación científica y tecnológica; para la formación del futuro profesional, la productividad y la creatividad. Puede acoger instrucciones sistemáticas de los adultos en la familia, en la escuela y en la sociedad; tiene condiciones para observar los ritos, normas, leyes, sistematizaciones y organizaciones para realizar y dividir tareas, responsabilidades y compromisos. La tarea principal es desarrollar una capacidad de **laboriosidad** al tiempo que se evita un sentimiento excesivo de **inferioridad**. Los niños deben “domesticar su imaginación” y dedicarse a la educación y a aprender las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad. De la resolución de esta crisis nace la **competencia** personal y profesional para la iniciación científica-tecnológica y la futura identidad profesional.

2. La Teoría Conductista

El Conductismo se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática. Gran parte de la adquisición de hábitos en los niños puede explicarse en base a los principios del conductismo.

La teoría conductista surge a principios del S.XX y tiene su época de pleno desarrollo entre 1920 y 1950, fecha en que se data los comienzos de la psicología cognitiva. Representa una verdadera ruptura en la Psicología considerada hasta ese entonces tradicional. A partir del primer laboratorio de psicología experimental fundado por Wilhem Wundt, en Alemania en 1879 el objeto de estudio de la psicología comienza a ser el estudio de la conciencia mediante el método introspectivo. Hasta ese momento el estudio de la psicología se realizaba desde el marco general de la filosofía. A partir de Wundt nace la moderna psicología experimental y científica centrando su interés especialmente en la experiencia humana conciente. Quería comprender las sensaciones, pensamientos y sentimientos del ser humano, captando el flujo continuo de la experiencia conciente analizándola en sus componentes fundamentales. El ánimo de dar aplicación concreta y práctica a los conocimientos derivados de la psicología y la pretensión de romper con los moldes tradicionales de la tradición alemana generaron el puntapié para desarrollar una psicología orientada hacia la conducta objetiva y su utilidad práctica: el conductismo.

El conductismo considera que básicamente toda conducta es aprendida poniendo el énfasis en los estímulos externos (o ambiente) para explicar la conducta humana.

El **principio básico** de esta teoría es que la psicología es una rama objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. Se puede estudiar al hombre con los mismos métodos empleados en animales. El conductismo opone el **experimento** a la antigua introspección estableciendo una psicología con una fuerte base positivista. La psicología debía ser entendida como ciencia de la **conducta**. Establece el estudio de la **conducta adaptativa** versus los contenidos conscientes. Porque en sus objetivos últimos plantea una descripción de la conducta en

términos de **estímulos y respuestas**, sin procesos mentales funcionales con un papel causal sino sólo proponiendo cadenas previsibles de conductas, el conductismo plantea una visión **mecanicista y fisiológica** de la conducta.

Dentro de los grandes aportes de esta teoría se encuentran las teorías sobre el **aprendizaje** y el **moldeamiento**: Condicionamiento clásico (asociación E-R) y operante (contingencias de reforzamiento). Los representantes más notorios del conductismo fueron J. B. Watson (1878-1958) desde el llamado Condicionamiento Clásico y B.F. Skinner (1904-1990) desde el condicionamiento operante.

2.1. Watson y el condicionamiento clásico



Aprendizaje por condicionamiento clásico

Definición: Tipo de aprendizaje en el que un estímulo previamente neutro llega a evocar una respuesta por medio de su asociación con un estímulo que genera la respuesta por vía natural.

En 1913 se solicita a Watson una conferencia en la universidad de Columbia, en Nueva York, la cual comienza así:

“La psicología tal como la ve el conductista es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no forma parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la facilidad con que se presten a ser interpretados en términos de conciencia. En sus esfuerzos por llegar a obtener una imagen unitaria de la respuesta animal, el conductista no reconoce línea divisoria alguna entre el hombre y el bruto. La conducta del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, sólo constituye una parte del plan de investigación total del conductista” (1913a, p. 158)

El principal objetivo de Watson era entonces llevar el objeto de estudio de la psicología al estudio de toda aquella conducta que sea posible de ser observada, medida y cuantificada.

La conciencia y los aspectos inconscientes de la conducta quedaban totalmente fuera del interés de estudio, del mismo modo toda aquella manifestación humana que no sea traducida en “conducta objetiva y posible de medir”. La oposición de Watson para admitir cualquier análisis subjetivo en la Psicología, lo llevó a rechazar mucho más que el estudio de la conciencia: tal el caso de la emoción y motivación y los instintos humanos.

Watson creía que los hombres heredaban algunos reflejos y ciertas estructuras relacionadas con emociones básicas como el miedo, la rabia y el amor. No obstante, la verdadera expresión y aprendizaje de estas emociones para Watson estaba asociado con aquellos estímulos con que la persona se va relacionando en su medio ambiente.

En lo que refiere a los instintos, negaba la idea de que estuvieran presentes en los hombres afirmando que eran simples reflejos y no patrones de conducta innatos y complejos. De hecho plantea que más bien son el resultado del entrenamiento perteneciente a la conducta aprendida.

Watson se apoyaba en los trabajos de Iván Pavlov (1849-1936), un fisiólogo ruso que investigando la fisiología de las glándulas salivales en un perro descubre que antes de que la comida llegara a él, el tubo con el que medía la salivación ya se había llenado. Pavlov descubre que el perro anticipaba el advenimiento de la comida mediante la escucha de sus pasos acercándose y que por lo tanto comenzaba a salivar antes de que la comida estuviera frente a él. Luego reemplaza los pasos por el sonido de una campana (estímulo condicionado) y presenta la campana junto a la comida (estímulo incondicionado) varias veces, midiendo la respuesta de salivación (respuesta incondicionada). Posteriormente presenta solamente el sonido de la campana y observa la respuesta de salivación (respuesta condicionada). El perro logró asociar el sonido de la campana con el advenimiento de la comida, por lo tanto manifestó un aprendizaje condicionado de salivación frente al sonido que no produciría “naturalmente” esta respuesta.

Watson lleva estos conceptos al ámbito del comportamiento humano siendo considerado un ambientalista radical porque sostenía que era la experiencia y no la herencia la que hacía a las personas como eran. Si se cambiaba la experiencia por ende, se cambiaba la personalidad. Por eso cuando enfrentó la pregunta de por qué las personas actúan como lo hacen, teniendo conductas similares en algunos casos y muy diferentes en otros, descarta en su respuesta el concepto de instinto como fuerza impulsora de acciones determinadas o de deseo, como energía interior volcada a poseer determinada cosa o situación; y explica estos fenómenos del comportamiento por la vía de los reflejos condicionados y el aprendizaje. Watson afirmaba que las personas actúan del modo que lo hacen porque *aprendieron* a responder de determinado modo mediante un proceso de condicionamiento.

Watson y la educación infantil

Desde la teoría conductista el niño es considerado una “tabula rasa” en la que la educación imprime y moldea la conducta y personalidad. Watson sostenía que diferencias de estructura heredables de padres a hijos podían influir en la personalidad del niño pero la simple presencia de estas estructuras no nos dice nada de su función ya que la estructura heredada está preparada para formarse de miles de maneras dependiendo de la manera en que el niño se eduque. Sostenía la verdad de su ambientalismo radical diciendo “...dadme una docena de niños sanos...y dejadme criarlos en mi propio mundo particular. Os garantizo que escogeré a cualquiera de ellos al azar y lo adiestraré para convertirlo en cualquier tipo de especialista que yo elija: médico, abogado, artista,

comerciante e incluso mendigo o ladrón” (Watson, 1930, p. 104)

Watson volcó sus ideas sobre la crianza de los niños escribiendo en 1928 “El cuidado psicológico del bebé y el niño” dedicado a “la primera madre que cría un hijo feliz”. Su libro se convirtió en best-seller inmediatamente y fue considerado el Dr. Spock de los años 30. Sus métodos de crianza implicaban de alguna manera tratar a los niños como pequeños adultos otorgando rigurosos consejos a cerca de la disciplina y el amor impartido de padres a hijos. En su libro escribe:

“Nunca le abrace ni le bese, nunca le deje sentarse en su regazo. Si tiene que hacerlo, bésele una vez en la frente al dar las buenas noches. Dele la mano por las mañanas. Dele un golpecito en la cabeza si ha realizado muy bien el trabajo de una tarea difícil. Inténtelo. En el transcurso de una semana se dará cuenta de lo fácil que es ser perfectamente objetivo con su hijo y, a la vez, amistoso. Se sentirá absolutamente avergonzado de la manera empalagosa y sentimental con la que le había estado tratando” (pp. 81-82)

Finalmente Watson da el siguiente consejo:

“...No olvide, cuando se sienta tentada de acariciar a su hijo, que el amor de madre es un instrumento muy peligroso. Un instrumento que puede infligir una herida que nunca se curará, que puede hacer que sea infeliz en la infancia, convertir la adolescencia en una pesadilla o que puede arruinar a su hijo adulto...”

Watson también dio consejos sobre educación sexual, animando a que se impartiera una información abierta y objetiva a los niños sobre el sexo, expresando de alguna manera su gratitud a Freud por romper el mito y secreto que había en torno al sexo.

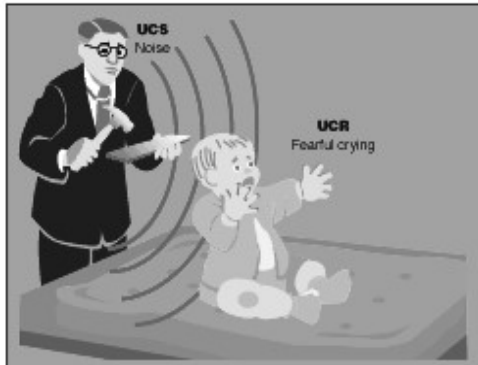
El caso del pequeño Alberto

Watson sostenía que las tres emociones fundamentales con que el ser humano nace eran el miedo, la ira y el amor y que toda la complejidad subsecuente provenía de las modificaciones de éstas en función de los estímulos del entorno. Para demostrar cómo estímulos diferentes a los originales podían generar determinados repertorios emocionales, Watson y Rayner realizaron un experimento en 1920 con un niño de 11 meses: “Albert”.

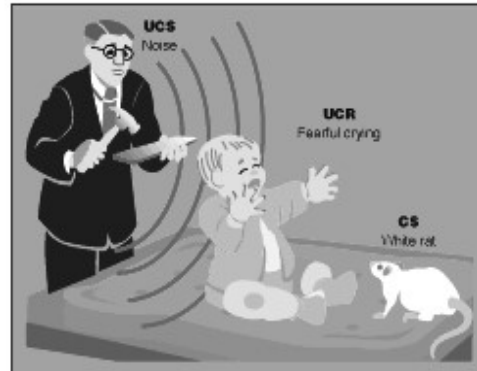
En un comienzo mostraron al niño una rata blanca y no expresó ningún tipo de miedo, quiso acercarse y jugar con ella. Cuando alcanzó la rata hicieron sonar detrás de él una barra de hierro al golpearla con un martillo. El sonido intenso sobresaltó a Albert, quien soltó la rata y cayó hacia atrás. Este procedimiento se repitió varias veces. Luego dejaron transcurrir una semana de tiempo y expusieron al niño a la rata. Este se mantuvo distanciado del animal. Cinco veces más repitieron el procedimiento de la barra de hierro cuando la rata estaba cerca del niño. Albert, quien al principio se sentía atraído por la ratita ahora tenía miedo de ella.

El procedimiento se esquematiza en el cuadro siguiente:

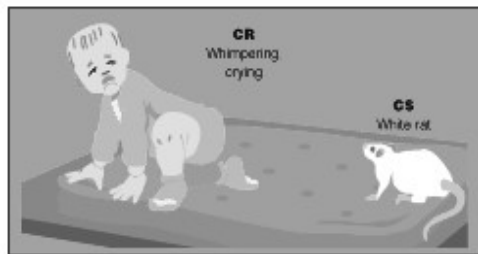
Condicionamiento clásico del pequeño Alberto



Inicialmente, Alberto no mostraba miedo a los animales, pero sí exhibía miedo si un fuerte sonido se producía detrás de él (martillo pegando en vara de metal)



Luego, los investigadores presentan una rata blanca (CS) y producen el fuerte sonido (UCS)



Luego de 5 presentaciones de CS y UCS, el pequeño Alberto desarrolla una fobia a las ratas – él comienza a temblar y retrocede (la respuesta emocional condicionada) tratando de evitar la rata. Luego de 2 presentaciones más CS y UCS, inmediatamente comienza a llorar frente a la visión de la rata. “El se fue rápidamente a la esquina izquierda y empezó a alejarse gateando tan rápidamente que le atrapamos justo antes de que alcanzara el borde de la mesa” (Watson y Rayner, 1920, p. 5)

Copyright © by Allyn & Bacon

Watson y Rayner descubrieron que el miedo a la rata era tan intenso que se generalizaba a otros objetos similares tales como peluches de color blanco, un abrigo de piel o una Barba de Papá Noel. Más aún, el miedo a la rata estaba presente aún un mes después. Watson no pudo disponer del pequeño Albert luego para tratar de eliminar el miedo mediante procesos de contracondicionamiento. Sin embargo una de sus alumnas, Mary Cover Jones (1896-1987), demostró años más tarde cómo se podía eliminar sistemáticamente el miedo de un niño. Jones, bajo la supervisión de Watson, trabajó en la eliminación del miedo a un conejo en un niño de 3 años llamado Peter. El procedimiento implicó aproximaciones sucesivas al animal, primero en una jaula y a una distancia considerable del niño para luego acercarlo paulatinamente cada vez más hasta que llegó el día en que Peter jugaba con el conejo libremente. Observaron que esta eliminación del temor se generalizaba a la mayoría de los miedos que el niño tenía.

Aunque los métodos de investigación usados por Watson en la actualidad serían cuestionados, su trabajo demostró el papel del condicionamiento en el desarrollo de la respuesta emocional para ciertos estímulos lo que puede dar explicación a determinados sentimientos, fobias y prejuicios que desarrollan las personas.

La controversia naturaleza-educación, queda para Watson resuelta, inclinándose su

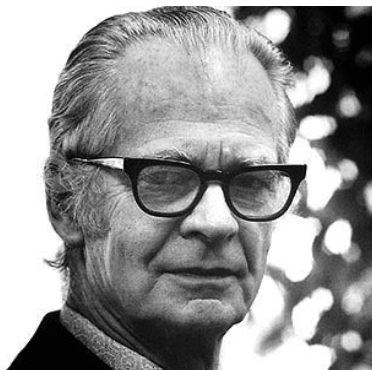
pensamiento a que sólo tiene influencia en la conducta del hombre y sus capacidades, el medio ambiente.

Lo que somos depende enteramente de lo aprendido, y dado que lo aprendido puede desaprenderse, la conducta humana estaría sujeta entonces a cambios perfectibles, si se la condiciona adecuadamente.

Esta combinación de objetividad y fe en el poder del aprendizaje invadió gran parte de las formulaciones psicológicas norteamericanas de principio de siglo. El optimismo y pragmatismo reinante en la época produjo además la aplicación de estos principios en el ámbito de la educación formal; de la publicidad y la propaganda; en el tratamiento del comportamiento alterado; y en cierto modo, en la organización social toda.

Esta importante gama de aplicaciones, se debe además, a que las ideas de Watson se ajustan perfectamente a la creencia norteamericana de la igualdad de oportunidades, el énfasis en el pragmatismo sin estar afectado por lo emocional/ interno y la fe en la perfectibilidad y el progreso.

2.2. Skinner y el condicionamiento operante



Definición: Aprendizaje en el que una respuesta voluntaria se fortalece o debilita según sus consecuencias sean positivas o negativas. El organismo “opera” en su ambiente con el fin de producir un resultado específico

Mientras que Watson basó su psicología en la de los fisiólogos rusos, Skinner modeló la suya después de la de Thorndike (1874-1949). Thorndike hizo grandes aportes a la psicología del aprendizaje planteando el “conexionismo”, según el cual la probabilidad de una respuesta en presencia de un estímulo estaba determinada por la fuerza de la asociación entre el estímulo y la respuesta, y esta fuerza cambiaba en función de la experiencia. Thorndike plantea la *ley de asociación* según la cual las situaciones similares se asocian y se transfieren a experiencias parecidas, la *ley de ejercicio* según la cual toda conexión es proporcional a la cantidad de tiempo en que se realiza y a la fuerza y duración de esta conexión (esta ley plantea mejoras en la conducta con la ejercitación) y la *ley del efecto* según la cual cualquier acto que produzca un efecto satisfactorio en una situación, tenderá a repetirse en esa misma situación (esta ley plantea que la respuesta asociada a satisfacción produce conexiones más fuertes y la

que se asocia a displacer genera conexiones más débiles). Skinner toma de Thorndike la idea de que toda conducta genera una acción sobre el ambiente y que la conducta está controlada por sus consecuencias. Thorndike planteó un tipo de aprendizaje denominado “instrumental” en el que una respuesta contribuía a la producción de determinadas consecuencias, sin preocuparse demasiado por los orígenes de la conducta que esta respuesta implicaba (Hergengham, 2001).

Tanto Watson como Skinner intentaron correlacionar la conducta con los estímulos del entorno. Como conductistas radicales, buscaban las causas de la conducta fuera del ser humano. Skinner rechazaba una psicología cuya explicación radicara en procesos internos y siguió a Watson en situar la responsabilidad de la conducta directamente en el entorno.

El entorno es quien brinda el contexto adecuado para reforzar (premiar) o castigar conductas. Cuando las condiciones del entorno son reforzantes es probable que la conducta se repita ya que la misma se ve fortalecida, mientras que si la conducta se castiga es probable que esta disminuya o tienda a desaparecer porque el castigo la debilita. La clase o momento en que las consecuencias del ambiente se asocian a una conducta determinada fortalecen o debilitan la misma. Las consecuencias que fortalecen un comportamiento se denominan *reforzadores*, mientras que las consecuencias que debilitan la misma se denominan *castigos*. Un **reforzador positivo** *añade algo agradable* del ambiente con el objetivo de *fortalecer* una conducta, un **reforzador negativo** *quita algo desagradable* del ambiente también con el objetivo de *fortalecerla*. Un **castigo positivo** (por aplicación) *añade algo desagradable* del ambiente con el objetivo de *debilitar* una conducta mientras que un **castigo negativo** (por remoción) *quita algo agradable* del ambiente también con el objetivo de *debilitarla*.

En el cuadro siguiente puede verse como los cuatro tipos de consecuencias sobrevienen de presentar o quitar un estímulo positivo o negativo con el objetivo de fortalecer o suprimir una conducta.

	La conducta es fortalecida	La conducta es suprimida
Se presenta el estímulo	Reforzamiento Positivo (“Recompensa”) <i>Ejemplo: altas calificaciones en la tarea de inglés</i>	Castigo Positivo (Castigo tipo I) <i>Ejemplo: tener que permanecer en la escuela después de clase</i>
Se remueve o retiene el estímulo	Reforzamiento Negativo (“Escape”) <i>Ejemplo: Quedar exento de las tareas domésticas</i>	Castigo Negativo (Castigo tipo II) <i>Ejemplo: No ver televisión por una semana</i>

Skinner denominó **conducta operante** a aquellas acciones que operan en el entorno de manera tal que producen determinadas consecuencias.

Igual que Watson, Skinner buscó la aplicación de los principios de su teoría a la solución de problemas prácticos bajo la regla general “cambie las contingencias de refuerzo y cambiará la conducta”.

Su teoría tuvo aplicaciones en el ámbito de la educación mediante el denominado “aprendizaje programado”. Sostenía que muchos de los problemas del sistema educativo se podían solucionar aplicando principios operantes y criticaba la amenaza del castigo para forzar a los estudiantes a aprender en lugar de manejar cuidadosamente las contingencias del refuerzo. Según Skinner la conducta que se refuerza es más probable que se fortalezca pero no necesariamente la conducta que se castiga se debilita por lo que era necesario manejar las contingencias del refuerzo para obtener las conductas deseadas.

En el ámbito educativo, proponía presentar a los estudiantes el material de estudio en una serie de pequeños pasos, reforzando paulatinamente y de manera creciente los logros y permitiendo al estudiante ir a su propio paso. Los principios de modificación de conducta utilizados por Skinner y sus seguidores fueron aplicados en distintos tipos de trastornos psicológicos como las fobias, los desórdenes del habla, la ansiedad, etc. Desde esta teoría se supone que las personas “aprenden” la conducta anormal de la misma manera que aprenden la conducta normal por lo que el tratamiento consiste en eliminar los refuerzos que mantienen la conducta indeseable manejando aquellos que mantienen la conducta deseable.

Actualmente existen distintas estrategias aplicables en “terapia de conducta” que se desprenden de los postulados del condicionamiento operante (Arancibia, 2005).

Algunas de las más conocidas son:

- **Priming:** se provoca un comportamiento deseado que es infrecuente de manera deliberada para que pueda ser reforzado.
- **Shaping o Moldeamiento:** se enseñan conductas complejas mediante “aproximaciones sucesivas” que refuerzan cada vez más las conductas que se parecen a la deseada.
- **Encadenamiento:** reforzamiento secuencial de componentes parciales hasta lograr la conducta total. Puede ser hacia delante o hacia atrás.
- **Contracondicionamiento:** se sustituye un comportamiento indeseado por uno deseado dejando de reforzar el primero y reforzando este último.
- **Extinción:** un comportamiento previamente reforzado se anula cuando se elimina el refuerzo que lo mantenía.

3. La Teoría Cognitiva

La psicología cognitiva trata de “*cómo las personas incorporan la información, cómo la codifican y la recuerdan, cómo toman decisiones, cómo transforman sus estados cognoscitivos internos y cómo traducen estos estados en emisiones conductuales*”

En la segunda mitad del siglo XX la teoría conductista comienza a declinar y comienza a surgir la psicología cognitiva. La psicología cognitiva toma sus antecedentes de los estudios experimentales sobre la cognición, el funcionalismo y el estructuralismo. Surge como corriente psicológica en los años 50 y 60 como reacción al conductismo pero tomando los aportes del conductismo metodológico. Opone a la caja negra del conductismo radical la idea de procesos mentales propios del funcionamiento cerebral que intervienen y median la conducta humana. Así como el conductismo plantea que la mente no puede ser estudiada debido a la imposibilidad de un acercamiento a través del método científico, el cognitivismo hace uso de procesos mentales internos para explicar la conducta (a diferencia de tan sólo asociaciones entre estímulos y respuestas). La psicología cognitiva toma de la Gestalt algunas cuestiones claves como el rol activo del sujeto, las maneras en que se produce la organización perceptiva, el concepto de estructura cognitiva y el pensamiento creador.

La Psicología Cognitiva del procesamiento de la información que surge durante los años 60 y 70 debe entenderse como **la última forma del comportamentalismo**, más que como una revolución científica kuhniana que derrocó al conductismo. “La Psicología Cognitiva representa la continuación de la evolución conceptual sufrida por la psicología de la adaptación porque entiende los procesos cognitivos como funciones conductuales adaptativas. Es una reafirmación del funcionalismo estadounidense inicial” (Leahey, 2007)

Desde esta teoría, los E-R del conductismo radical son reemplazados por input-*procesos mentales*-output. Los estados mentales se entienden como realidades objetivas traducibles en fenómenos mensurables y repetibles. Mediante la conducta *observable* se pueden *inferir* los procesos mentales centrales.

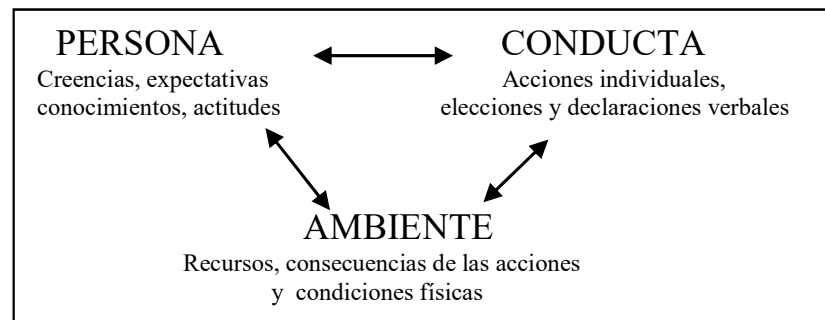
3.1. La teoría social cognitiva de Albert Bandura: Aprendizaje Social u Observacional



La teoría de Albert Bandura puede considerarse como un “puente” entre el conductismo y el cognitivismo. Podría decirse que los contenidos respetan algunos postulados de las teorías clásicas del aprendizaje pero metodológicamente se acerca más a las teorías cognitivas.

A los postulados conductistas, que centran su explicación de la conducta en variables externas ambientales, observables y medibles, donde el entorno causa por lo tanto el comportamiento, Bandura agrega que el comportamiento también causa el ambiente. Definió este concepto con el nombre de **determinismo recíproco** postulando el modelo de reciprocidad triádica: la conducta, las variables ambientales y los factores personales como las cogniciones interjuegan mutua-mente

en el comportamiento de una persona. Véase el Modelo de Reciprocidad Triádica en el cuadro que sigue:



Fuente: Bandura, A. Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, N. Prentice Hall, 1986, p. 24.

A diferencia de los conductistas, Bandura destaca la importancia de la cognición. Establece que la persona más que responder automáticamente a refuerzos o castigos responde cognitivamente a las percepciones de su ambiente. Si bien la mayoría de la conducta es controlada por fuerzas ambientales, existen mecanismos *internos de representación* de la información que son centrales para que se genere el aprendizaje.

Bandura plantea que la persona aprende no sólo por asociación de estímulos y por las contingencias de los refuerzos que se asocian a una conducta dada, sino que muchos de nuestros aprendizajes devienen de la imitación u observación de modelos sociales. El aprendizaje por la observación (modelado) y la auto-regulación son los pilares básicos de la teoría.

Las principales semejanzas y diferencias entre la teoría conductista y la teoría del aprendizaje observacional pueden apreciarse en el siguiente cuadro:

Semejanzas	Diferencias
La conducta es aprendida.	El aprendizaje no necesariamente está mediado por refuerzos concretos y observables (como por ej. el aprendizaje vicario).
Mecanismo de aprendizaje: por estímulos y respuestas. Adquisición de conductas de modo operante e instrumental.	Contenido de aprendizaje: la “caja negra” conductista es reemplazada por la cognición o imágenes internas entre E-R.
El ambiente causa el comportamiento.	El comportamiento causa también al ambiente. Reciprocidad, determinismo recíproco.
Experimentación de laboratorio.	Las personas aprenden en un “contexto social”, el aprendizaje humano es más complejo que el simple condicionamiento.
Las consecuencias fortalecen o debilitan una conducta.	Las consecuencias brindan información sobre las acciones apropiadas, crean expectativas e influyen en la motivación. Aprendizaje activo y aprendizaje observacional o vicario.

Aprendizaje por la observación o modelado

Bandura realizó una serie de estudios que sirvieron de base para demostrar el aprendizaje social u observacional. Uno de los más conocidos fue el realizado con el “muñeco bobo”, un muñeco inflable con base de plomo que lo hace mantenerse en pie pero tambalearse cuando se lo golpea. En este estudio se filma un joven pegando al muñeco, gritando ¡“estúpidooooo”!, sentándose encima de él, dándole con un martillo y demás acciones violentas y agresivas. Bandura les enseñó la película a un grupo de niños de guardería. Posteriormente se les dejó jugar. En el salón de juegos, por supuesto, había varios observadores con bolígrafos y carpetas, un muñeco bobo y algunos pequeños martillos. Los observadores registraron que un gran número de niños golpeaban al muñeco bobo, le pegaban con puños y martillo y se sentaban sobre él reproduciendo las agresiones verbales. En otras palabras, imitaron lo que veían en la película y de una manera bastante precisa. Lo llamativo de este experimento es que los niños cambiaron su comportamiento luego de sólo observar la película. Esto demostraba otra forma de aprendizaje diferente al planteado por las teorías de aprendizaje conductuales estándares. Bandura llamó al fenómeno aprendizaje por observación o modelado, y su teoría usualmente se conoce como la teoría social del aprendizaje. Bandura llevó a cabo un largo número de variaciones sobre el estudio en cuestión: el modelo era recompensado o castigado de diversas formas de diferentes maneras; los niños eran recompensados por sus imitaciones; el modelo se cambiaba por otro menos atractivo o menos prestigioso y así sucesivamente. En respuesta a la crítica de que el muñeco bobo estaba hecho para ser “pegado”, Bandura incluso rodó una película donde una chica pegaba a un payaso de verdad. Cuando los niños fueron conducidos al otro cuarto de juegos, encontraron lo que andaban buscando ¡un payaso real! Procedieron a darle patadas, golpearle, darle con un martillo, etc.

Bandura estableció que los elementos básicos para que el aprendizaje observacional ocurra son: un nivel de *atención* que implique orientación y observación del modelo, la *retención* de la información modelada que requiere codificarla y transformarla para almacenarla en la memoria, la *producción* de lo aprendido que consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas y la *motivación y reforzamiento*, que implica que lo adquirido por observación se exhibe si hay motivación. En el aprendizaje observacional el reforzamiento motiva las conductas.

Según esta teoría el aprendizaje observacional puede ocurrir por:

- **Reforzamiento vicario:** cuando el niño imita conductas que son reforzadas en otros de su entorno, como sus compañeros o grupo de pares, muchas veces sin ser demasiado consciente de ello. El observador ve que otros son reforzados por una conducta particular y luego intenta realizarla con más frecuencia. En estos casos se dice que el individuo ha recibido un reforzamiento vicario.
- **Imitación de modelos:** cuando el niño imita un modelo a seguir que actúa como “demostrativo” o “modeliza” una conducta dada. La imitación ocurrirá si

el refuerzo que obtiene el modelo resulta interesante para el niño. El observador reproduce las conductas del modelo y recibe **reforzamiento directo**.

- En ocasiones la persona controla sus propios reforzadores mediante **autorreforzamiento**. Los criterios de autoevaluación, sentimientos de autoeficacia y expectativas puestas en una tarea condicionan estos reforzamientos.

Una serie de *factores influyen en el aprendizaje observacional*, tal como los que se detallan en siguiente cuadro:

Característica	Efectos sobre el moldeamiento
Estado del desarrollo	Mayor desarrollo implica más atención, mayor capacidad para procesar la información, mejoras en el uso de estrategias y motivadores intrínsecos.
Prestigio y competencia del modelo	Se presta mayor atención a modelos competentes y de estatus elevado. Las consecuencias de las conductas modeladas ofrecen información acerca del valor funcional. Los observadores intentan aprender las acciones que creen que necesitarán.
Consecuencias vicarias	Las consecuencias que reciben los modelos sobre la pertinencia conductual y los resultados de las acciones. Las consecuencias valoradas motivan a los observadores. La similitud en los atributos o competencias señalan la conveniencia y aumentan la motivación.
Expectativas de los resultados	Es más probable que los observadores realicen acciones modeladas que consideran apropiadas y que producirán resultados reforzantes.
Establecimiento de metas	Es probable que los observadores atiendan a modelos que demuestran conductas que ayuden a los observadores a conseguir metas.
Autoeficacia	Los observadores atienden a los modelos cuando creen que son capaces de aprender o realizar la conducta modelada. La observación de modelos similares influye en la conducta (“si ellos pueden, yo también”).

Fuente: Psicología Educativa Séptima Edición, A. Woolfolk; 1999. Pearson Ed.

Según la corriente cognoscitiva social “observar modelos no garantiza el aprendizaje ni la capacidad para exhibir más tarde las conductas, sino que cumple funciones de información y motivación: comunica la probabilidad de las consecuencias los actos y modifica el grado de motivación de los observadores para actuar del mismo modo”. (Schunk, 1997.p. 141).

3.2. La epistemología genética de Jean Piaget



Piaget nace en Suiza en 1896 y muere en Ginebra en 1980. Realiza estudios en filosofía, biología, psicología experimental. Su interés en la epistemología genética lo vincula con la psicología evolutiva, la infancia y el desarrollo cognitivo del niño. Su teoría sobre la naturaleza del conocimiento se desprende de los trabajos con Binet en París, donde nota que algunos niños “equivocaban” sus respuestas de manera sistemática y consistente. Plantea así una teoría del proceso cognitivo basada en que los individuos exhiben ciertos patrones de cognición comunes y diferenciables en cada período de su desarrollo.

Intentando responder a la pregunta ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento? Piaget establece una serie de estadios sucesivos en la evolución de la inteligencia desde el niño hasta el adulto.

Como representante de la teoría cognitiva, Piaget fue un constructivista, esto lo diferencia de otras posturas cognoscitivas como así también de los postulados que ya mencionáramos de la teoría conductista. Como dijimos, el **conductismo** se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto y se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática. El **cognitivismo**, se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta, los que son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende. El **constructivismo** se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados, se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas (Schuman, 1996).

El conocimiento implica para Piaget transformar y actuar sobre la realidad concreta. Su teoría es clasificada como constructivista ya que parte de considerar la interacción entre

la persona y el medio como el instrumento básico para desarrollar las capacidades cognitivas, que a su vez nos permitirán conocerlo y actuar sobre él. Se trata de un proceso activo que se encuentra presente desde que el niño nace. El niño, a partir de su juego con los objetos, irá desarrollando su percepción de las cualidades que éstos poseen y que le facilitan su acción y la posterior creación de la estructura mental que le va a permitir comprenderlo y actuar sobre su entorno.

Conceptos Claves:

Maduración: la maduración se centra en el desenvolvimiento progresivo del programa genético que posibilita la complejización del comportamiento humano, pero para la teoría piagetiana el conocimiento no es innato, sino que supone una construcción individual obtenida a partir de la interacción con el medio, es decir, por aprendizaje. Factores provenientes del medio interactúan, por lo tanto, con la maduración.

Inteligencia: para Piaget la inteligencia implica la capacidad adaptativa de la relación que el individuo establece con su medio ambiente. Se traduce mediante la adaptación de los esquemas del sujeto al mundo que lo rodea.

Esquema: Los esquemas son las estructuras cognitivas básicas consistentes en los patrones organizados de comportamiento y utilizados en diferentes clases de situaciones. Implican estructuras de conocimiento internas en las que se incorpora y compara la nueva información. El esquema se puede combinar, ampliar o alterar para dar espacio a la nueva información.

Invariantes funcionales: son las funciones de la inteligencia caracterizadas por ser innatas y estables que generan las estructuras cognoscitivas. Operan mediante dos procesos complementarios: la organización y la adaptación.

Organización: la organización integra las estructuras y sus partes. La información se ordena en sistemas o categorías mentales.

Adaptación: la adaptación implica el ajuste a la nueva información del entorno mediante los procesos complementarios de asimilación y acomodación. La **asimilación** se podría definir como la modificación que ha de sufrir la comprensión para abarcar lo nuevo. Implica la incorporación de información nueva a una estructura cognitiva existente, nos ayuda a interpretar la realidad desde los esquemas mentales que ya se poseen. La **acomodación** implica cambios en una estructura cognitiva existente para incluir información nueva. Cuando nos acomodamos reconocemos objetivamente la realidad y nos adaptamos a ella modificando nuestro desarrollo cognitivo en función del contacto con el medio.

Equilibración: la equilibración es la tendencia a buscar el balance entre los elementos cognitivos del organismo así como entre éste y el mundo exterior. Implica el paso de un estadio inferior a otro superior como consecuencia de la maduración y de las experiencias con el medio ambiente. A medida que el niño se desarrolla va logrando un nivel de equilibrio superior, advirtiéndose que la equilibración necesita de la abstracción, sea ésta simple o reflexiva. Para Piaget, la inteligencia pasa por cuatro estadios que se suceden en un orden de nivel de equilibración superior de uno con respecto al anterior. Cada período completa al anterior y lo supera.

Estadios de la inteligencia:

Mencionaremos aquí sólo brevemente los estadios propuestos por Piaget ya que los mismos se desarrollarán con mayor detalle en las secciones posteriores que exponen las diferentes etapas de la evolución infantil.

El período sensoriomotriz (nacimiento a 2 años)

Piaget publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes del espacio, del tiempo y de la causa. Para Piaget, los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio. En este estadio Piaget plantea que los bebés aprenden a través de su actividad sensorial y motora en desarrollo. Los bebés ponen en juego estas actividades mediante la práctica repetitiva y sostenida que los ayudará a lograr sus objetivos de descubrimiento y exploración del mundo. La inteligencia sensorio-motriz se subdivide en 6 subestadios:

- a. Ejercicio reflejo (0-1 mes): En este momento prevalece el uso de los esquemas reflejos, por ejemplo reflejo de succión. Los reflejos se van afinando con el sucesivo ejercicio.
- b. Reacciones circulares primarias (1-4 meses): Aparecen los primeros hábitos repetitivos (por ej. chuparse el pulgar), que establecen un patrón básico de comportamiento y contribuyen a la formación de la noción del tiempo y espacio. Ocurren las primeras adaptaciones aprendidas.
- c. Reacciones circulares secundarias (4-8 meses): Además de persistir los movimientos que tienden a la satisfacción de necesidades, se presenta un nuevo componente: la intencionalidad. Aparecen las acciones intencionadas pero originalmente no dirigidas a un objetivo.
- d. Coordinación de Esquemas Secundarios (8-12 meses): El comportamiento es más deliberado e intencional. Coordinan conductas aprendidas previamente logrando la coordinación visomotriz, por ejemplo, al asir un juguete. Aplica lo conocido a situaciones nuevas.
- e. Reacciones circulares terciarias (12-18 meses): Experimentación activa: muestra una mayor curiosidad por los objetos que le rodean y un mayor grado de comprensión de lo que sucede a su alrededor. Es capaz de construir nuevos esquemas basados en la experimentación. Surge la modificación intencional de las acciones para observar los resultados.
- f. Combinaciones mentales (18-24 meses): Los bebés superan el ensayo y error y ya pueden representar mentalmente eventos.

El período preoperacional (2 a 6/7 años)

En este periodo el niño desarrolla un sistema de imágenes y utiliza los símbolos para representar personas, lugares y eventos. Fuertemente egocéntrico, representará el mundo en función de su propia perspectiva y establecerá relaciones entre los hechos más basadas en sus propias percepciones y creencias que en la realidad objetiva. El lenguaje y el juego simbólico e imaginativo son importantes manifestaciones en esta

etapa. El pensamiento es fuertemente intuitivo y aún no es lógico.

Abarca dos subestadios:

- Preconceptual o pensamiento simbólico (2 a 4 años)
- Intuitivo (4 a 7 años)

El período de las operaciones concretas (7 a 12 años)

Aquí el niño realiza el tránsito de la centración subjetiva y el egocentrismo propios de la edad preescolar a la descentración cognitiva y social.

El proceso de descentración que el niño lleva a cabo en su ingreso a la escolaridad formal le permite la construcción de las operaciones lógicas, los sistemas operatorios de transformaciones y las nociones de conservación. El gran logro de esta etapa es la reversibilidad de pensamiento.

El período de las operaciones formales (12 años en adelante)

El tipo de pensamiento se caracteriza por ser hipotético – deductivo, abstracto y formal. El principal logro de esta etapa es el pensamiento abstracto.

Piaget plantea esta etapa hacia el final de la niñez y comienzo de la adolescencia y será la que caracterizará también al pensamiento adulto.

4. La Perspectiva Contextual

4.1. La teoría socio-histórica de Lev Vigotsky

Lev Vigotsky (1896–1934) fue un psicólogo ruso que, a diferencia de Piaget, enfatizó el **rol del contexto** en el desarrollo cognitivo del niño. Actualmente se lo considera uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo. A pesar de que sus ideas impregnaron la reflexión teórica en psicología y en pedagogía, su obra recién fue divulgada en el mundo occidental luego de la década de 1960, ya que sus textos fueron víctimas de la censura por las autoridades estalinistas a partir de 1936. El carácter prolífico de su obra y su temprano fallecimiento ha hecho que se le conozca como el “Mozart de la psicología”.



Vigotsky fue un filósofo y psicólogo ruso, vinculado con la teoría del constructivismo social, que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en la adquisición del conocimiento. La idea fundamental de su obra es la de que el desarrollo de los

humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social.

Como Piaget fue un constructivista porque sus postulados plantean que las *personas, tanto individual como colectivamente, “construyen” sus ideas sobre su medio físico, social o cultural.* Puede denominarse como teoría constructivista toda aquella que entiende que *el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por tanto, la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad.*

Lo fundamental del enfoque de Vigotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales como el lenguaje que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el cual nacemos. Estos humanos nos transmiten estos productos culturales a través de la interacción social. El “Otro”, pues, toma un papel preponderante en la teoría de Vigotsky.

Tanto Vigotsky como Piaget destacan la compenetración activa de los niños con su entorno pero mientras que Piaget describió la construcción de conocimiento a partir de cómo los niños toman e interpretan la información del entorno, Vigotsky concibió al desarrollo cognitivo como un proceso *cooperativo*, planteando una perspectiva donde la persona y el entorno contribuyen a una actividad, donde la adaptación no es del individuo al ambiente, sino que individuo y ambiente se modifican mutuamente en una interacción dinámica.

La teoría de Vigotsky plantea la existencia de funciones mentales inferiores y superiores. Las funciones mentales **inferiores** son innatas y el comportamiento que de ellas se deriva es limitado; mientras que las funciones mentales **superiores** se adquieren y desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad y cultura específicas, las funciones mentales superiores están determinadas por la sociedad: es decir son *mediadas culturalmente*. En este nivel, el comportamiento está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es el resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el significado y uso de los signos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vigotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar y funciones mentales más complejas. De acuerdo con esta perspectiva, por lo tanto, el ser humano es ante todo un ser *cultural* y esto es lo que establece la diferencia del ser humano con respecto a otras especies. Al existir una separación entre funciones mentales inferiores y superiores, el individuo no sólo se relaciona en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos. Para Vigotsky la psicología propiamente humana es un *producto mediado por la cultura*.

Vigotsky plantea que evolutivamente se dan dos caminos paralelos: La **línea natural del desarrollo** de procesos elementales, como el crecimiento, la atención, la percepción o la motivación y la **línea cultural del desarrollo**, que evoluciona hacia las conductas superiores ligadas estrechamente a la vida social. A lo largo de la segunda,

la organización cultural del desarrollo general y cognitivo es la acción educativa en sentido amplio en procesos naturales de crianza y, más específicamente, en la enseñanza escolar.

El lenguaje es el instrumento central del desarrollo cultural desde el momento que facilita la mediación interpersonal. “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. Vigotsky plantea que el conocimiento es primero interpsicológico para luego interiorizarse y tornarse intrapsicológico. Las funciones mentales superiores se manifiestan primero en el ámbito social (habilidades interpsicológicas), para luego centrarse a nivel individual (habilidades intrapsicológicas). A esta distinción entre habilidades interpsicológicas y habilidades intrapsicológicas y al paso de las primeras a las segundas se le conoce con el concepto de interiorización. El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida que es capaz de apropiarse y de internalizar las habilidades interpsicológicas.

En primera instancia el comportamiento del ser humano depende de los otros; luego, a través de la interiorización, el individuo es capaz de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de sus actos. De esta manera, Vigotsky considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje.

Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

Zona de desarrollo próximo

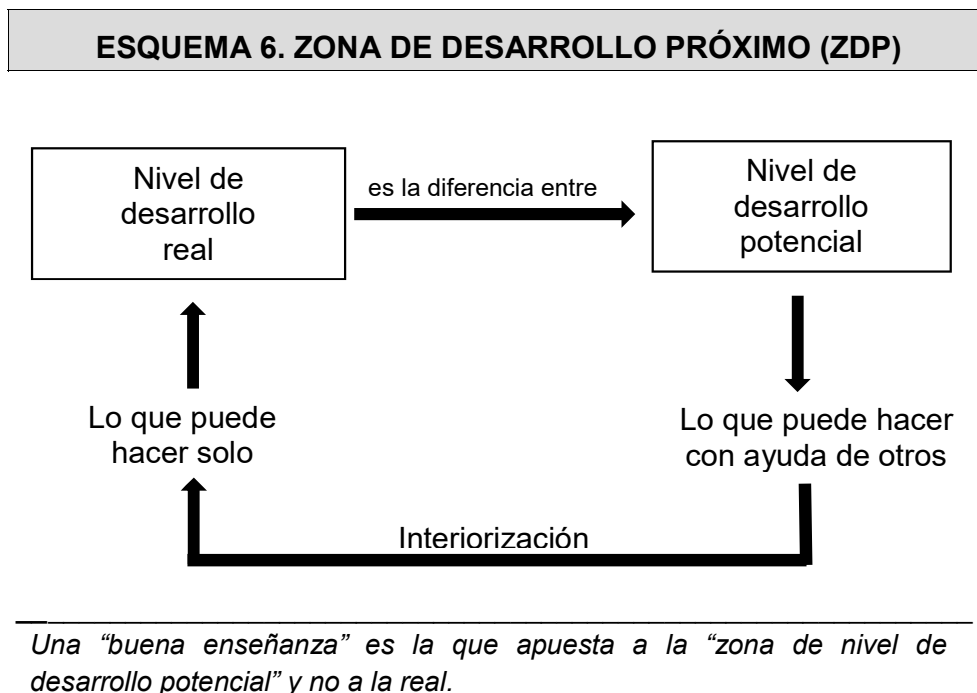
Vigotsky habla de dos niveles de desarrollo:

- El *desarrollo real* implica lo que el individuo ha conseguido aprender y realizar por sus propios medios, solo y sin ayuda de otros. Este nivel de desarrollo depende de la maduración de estructuras por lo que sería compatible con las descripciones del desarrollo cognitivo piagetianas.
- El *desarrollo potencial* implica lo que puede hacer con la ayuda de los demás, sean éstos adultos significativos (padres o maestros) o pares más capaces (compañeros, hermanos, amigos).

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el desarrollo potencial. Implica, por lo tanto, la capacidad que se genera mediante la interacción con los demás y que va más allá del nivel madurativo del niño.

Para Vygotsky el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo (es decir, no se ancla en un nivel madurativo determinado) y permite, por lo tanto, su producción. El aprendizaje genera desarrollo y el buen aprendizaje y la buena enseñanza necesariamente deben situarse en el nivel de desarrollo potencial del sujeto (Vigotsky, 1988)

Puede verse lo antedicho en el siguiente cuadro:



Fuente: Stigliano, D. y Gentile, D. “Aprender en grupos cooperativos” Ediciones NovEduc. 2006

El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental *restrospectivamente*. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental *prospectivamente*. La zona de desarrollo próximo está determinada socialmente. Vigotsky plantea la posibilidad que todo individuo tiene de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio.

De la teoría de Vigotsky pueden extraerse tres ideas principales:

1. **La visión prospectiva del desarrollo psicológico:** considerar en el curso de desarrollo, el surgimiento de lo que es nuevo (desarrollo de procesos que se encuentran en estado embrionario) versus evaluación de capacidades o funciones ya dominadas por el niño y que ejerce de manera independiente. Se debe intervenir en la ZDP con el objeto de provocar en los niños los avances que no sucederían espontáneamente.
2. **Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo:** La trayectoria del desarrollo es de afuera hacia adentro por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos. Se considera

que el aprendizaje impulsa el desarrollo, por lo que la escuela es el agente encargado y tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico del niño.

3. **Los otros miembros del grupo social intervienen como mediadores entre cultura e individuo:** Esto es lo que promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados. La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil. La escuela en cuanto a creación cultural de las sociedades letradas desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades. En la mediación entre cultura e individuo el lenguaje es la herramienta fundamental.

El lenguaje es la herramienta psicológica más importante que media nuestros pensamientos, sentimientos y conductas con nuestro entorno cultural. Nos permite la comunicación entre lo innato y lo aprendido (funciones mentales inferiores y superiores) y que el aprendizaje social se internalice (habilidades interpsicológicas e intrapsicológicas). Inicialmente, lo usamos como medio de comunicación en la interacción social. Progresivamente, se convierte en una habilidad intrapsicológica y, por consiguiente, en una con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento (interpsicológica). El lenguaje nos da la posibilidad de cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones, puesto que pensamos con palabras, establecemos una realidad personal conectada con el mundo exterior, a través del control voluntario de nuestras acciones. El lenguaje es la forma primaria de interacción que los niños tienen con los adultos, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento, siendo el aprendizaje el proceso por el que las personas se apropian de los signos y sus significados y, por ende, de las herramientas del pensamiento. Por lo tanto, a mayor riqueza de vocabulario, mayor desarrollo del pensamiento.

4.2. La Teoría Bio-Ecológica de Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner nace el 29 de abril de 1917 y muere el 25 de septiembre de 2005. De origen soviético a la edad de 6 años es llevado a EEUU donde pasa el resto de su vida. Era un renombrado psicólogo estadounidense, conocido por desarrollar su teoría ecológica de los sistemas. Como Vigotsky es un representante de las **teorías contextuales** del desarrollo.



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, proceso afectado por las relaciones que inevitablemente se establecen entre los distintos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos esos entornos.

De acuerdo con esta teoría, el desarrollo de los individuos corresponde a un cambio perdurable y consistente en el modo en que una persona percibe su ambiente y establece relaciones con él. La teoría describe las influencias interactuantes que afectan el desarrollo de una persona y sus alcances. Como el desarrollo es evolutivo, supone un cambio en el individuo, pero además también el entorno cambia. El desarrollo se da dentro de contextos ecológicos que promueven o no el crecimiento. El ambiente ecológico está compuesto por diferentes niveles, es un sistema, compuesto, a su vez, por subsistemas. Éstos se jerarquizan de acuerdo a la proximidad que el sujeto tiene con su entorno. El desarrollo ocurre, por lo tanto, mediante procesos cada vez más complejos de interacción regular, activa y bidireccional entre una persona en desarrollo y su entorno. Estos entornos varían de los cotidianos a los más remotos, que pueden afectar su desarrollo aunque la persona no esté presente ni se percate de ellos.

Los múltiples contextos que atraviesan la persona y que a su vez son atravesados por ella comienzan en el hogar, escuela, vecindario, trabajo; se conectan con las instituciones sociales como por ejemplo sistemas educativos hasta abarcar los patrones culturales e históricos que afectan todos los anteriores.

Bronfenbrenner establece cinco sistemas contextuales interrelacionados, desde el más íntimo hasta el más amplio: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

Microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema

De acuerdo a la Real Academia Española (R.A.E.), un sistema es un conjunto de cosas o partes coordinadas según una ley, o que, ordenadamente relacionadas entre sí, contribuyen a determinado objeto o función.

En el caso de la teoría ecológica comprende a los individuos y sus diferentes entornos, entendiendo como tales a los lugares en que las personas pueden interactuar:

a) **Microsistema:** está constituido por un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales en un entorno determinado como el hogar, colegio, lugar de trabajo, barrio, en el que la persona se desenvuelve en el día a día. A través del microsistema tienen lugar las influencias más distantes como las instituciones sociales y los valores culturales. Las influencias son siempre bidireccionales, podría pensarse, por ejemplo, que la vida de un bebé se verá afectada por la relación que sus padres tengan con él pero también el nacimiento de un bebé afecta la vida de los padres, y estos procesos son inseparables.

b) **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo tiene un rol activo: el hogar y la

escuela en un niño en edad escolar, por ejemplo reuniones de padres y maestros; el hogar y el lugar de trabajo, por ejemplo conflictos entre roles maternos y responsabilidades laborales; familia y grupo de pares, etc.). Al observar la influencia de los mesosistemas en el desarrollo de la persona podemos darnos cuenta de diferentes formas de actuar de un mismo sujeto en diferentes escenarios, por ejemplo, un niño puede ser muy desenvuelto en el hogar pero muy inhibido en clase. Para que el grado de desarrollo sea mayor, es importante la diversidad de entornos y roles al alcance de los niños, ya que éstos proveerán más experiencias de interacción que los prepararán mejor en situaciones futuras de interacción, tanto en entornos similares como entornos culturales diferentes. Lo ideal es que los niños puedan desarrollar su personalidad con la confianza mutua, la orientación positiva, el acuerdo de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes, lo que en su conjunto se denomina “vínculo de apoyo”. El potencial desarrollo de un entorno estará sujeto al número de vínculos de apoyo que existan entre ese entorno y otros y evolucionará favorablemente, en la medida que toda persona que vaya a entrar en un nuevo entorno y los partícipes de ese nuevo entorno reciban información suficiente y apropiada que permita una transición positiva.

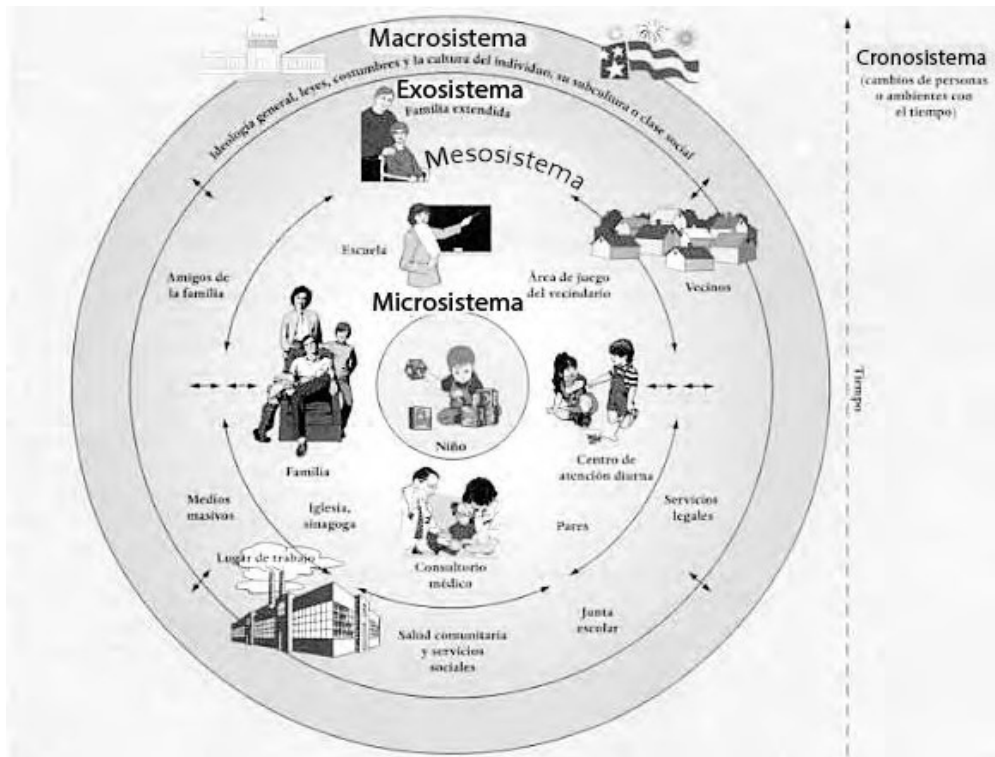
c) **Exosistema:** como el mesosistema, implica las relaciones entre dos o más escenarios pero, por lo menos uno de ellos *no contiene* a la persona en desarrollo y la afecta de manera indirecta. Uno o más entornos excluyen la participación activa del individuo pero sus hechos afectan al entorno que comprende a la persona en desarrollo. Por ejemplo, las decisiones políticas que adopte un gobierno pueden afectar el desarrollo de los individuos, aunque ellos no hayan participado de las comisiones en las cuales se determinaron dichas decisiones. En el desarrollo de los niños el exosistema actúa, por ejemplo, vinculando lugares de trabajo y redes sociales de los padres. Las licencias por maternidad de 6 meses brindadas a las empleadas estatales favorecen el amamantamiento y el vínculo de apego de la madre con el niño. Un trabajo con un clima hostil que genera frustración en los padres propiciará malos tratos en el entorno familiar y con los niños.

d) **Macrosistema:** son todas aquellas correspondencias de forma y contenido, de los sistemas de menor orden que existen en una subcultura o en una cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente dichas correspondencias. Consiste en patrones culturales globales como valores, creencias, costumbres y sistemas económicos dominantes en una cultura dada (por ejemplo el capitalismo o socialismo) y que se filtran de manera permanente y de múltiples formas en la vida diaria de los individuos. En la cultura latina los adolescentes viven con sus padres muchas veces hasta que se es adulto joven, mientras que en la anglosajona tienden a abandonar el hogar entre la adolescencia media y tardía. Asimismo, los valores de la cultura occidental como el capitalismo e individualismo son muy diferentes de los valores orientales y esto atraviesa la vida cotidiana del niño y adolescente.

e) **Cronosistema:** aquí se añade la dimensión temporal que definen el grado de estabilidad o cambio en el desarrollo de la persona. Modificaciones en la composición familiar, lugar de residencia, empleo así como eventos de mayor envergadura como guerras, crisis económicas, oleadas migratorias, etc. se consideran factores del

cronosistema. Los cambios en los patrones familiares debido a la industrialización de las sociedades (madres trabajadoras), la movilidad entre las clases sociales, etc son ejemplos de factores del cronosistema.

La interrelación entre estos sistemas puede verse el esquema siguiente:



Fuente: David Reed Shaffer. Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia. Ed. Paraninfo, 2007

4.3 La teoría Bio-Social de Henry Wallon

Henry Wallon nació en París en 1879 y murió en 1962. Se graduó en Filosofía en 1902, terminó medicina en 1908 y se doctoró en letras en 1925. De gran compromiso político, Wallon estuvo inicialmente en las filas socialistas y perteneció posteriormente al Partido Comunista Francés. En 1927 funda el laboratorio de psicobiología del niño. En la década del 30 fue profesor de la Sorbona y en la del 40 miembro activo de la resistencia antifascista. Sin embargo su obra no ha sido muy difundida debido a la competencia de las Teorías de Piaget y Vygotsky, ampliamente dominantes al momento de traducirse al inglés y a su compromiso político, lo que provocaba desconfianza en Estados Unidos.



La teoría de Wallon plantea una psicología genética y dialéctica, donde niño y medio están en permanente interacción recíproca. El materialismo dialéctico que caracteriza a su teoría permitieron a Wallon unir lo orgánico y lo psíquico comprendiendo al sujeto en su devenir en interacción con su **contexto socio-histórico**.

El marco teórico de Wallon se fundamenta epistemológicamente en la filosofía marxista y más específicamente en el materialismo dialéctico. De este modo defiende la importancia de la fundamentación biológica pero sin caer en el mecanicismo organicista. A su vez, destaca, la relevancia del psiquismo individual, pero sin sustituir éste a la realidad de los objetos, como sucedía en los planteamientos idealistas. Admite la presencia de las contradicciones pero las integra como parte fundamental de la explicación del desarrollo. En definitiva es heredero de la tradición teórica de la filosofía marxista en su crítica al empirismo mecanicista y al racionalismo idealista, y aunque se nutre de una metodología dialéctica, heredera de Hegel, fundamenta el hecho psicológico en fenómenos ajenos a la conciencia, bien sean biológicos o históricos y sociales.

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*. Considera que se deben estudiar tanto los aspectos biológicos como los sociales centrándose especialmente en cuatro factores para explicar la evolución psicológica del niño: **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 humanística y de la naturaleza. En síntesis Wallon integra en su teoría al ser humano como ser **biológico, psicológico y social** (bio-psico-social).

La teoría walloniana considera que el estudio psicológico debe realizarse de manera global y crítica los modelos reduccionistas. Sostiene Wallon:

“Yo no he podido jamás disociar lo biológico y lo social, no porque lo crea reductibles el uno al otro, sino porque me parecen en el hombre tan estrechamente complementarios desde su nacimiento que es imposible enfocar la vida psíquica si no es bajo la formación de sus relaciones recíprocas”.

Desde el enfoque dialéctico, Wallon se enfrenta al estudio de la conciencia y del desarrollo humano. De este modo, va a estudiar los procesos psicológicos desde la psicología genética, esto es desde el análisis evolutivo de los procesos de formación y transformación del psiquismo humano, tanto desde una perspectiva ontogenética como filogenética, biológica, histórica y cultural.

Un concepto actual que podemos encontrar implícito en Wallon es el de intersubjetividad. Wallon sostiene que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural y que esta transición se va a producir gracias a la **presencia del otro**.

Wallon coincide con Vygotsky 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 como la defensa del

método dialéctico, se van diferenciar en la explicación del proceso de individuación. Es decir, en la manera que el niño se construye como individuo desde el escenario social.

Vygotsky afirma que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero a nivel interpsicológico, en interacción con los demás y posteriormente se construye e interioriza a nivel intrapsicológico. Sin embargo, para Wallon, 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 sus 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. 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.

Como señala Palacios, comentando a Wallon (Wallon, 1987, p.60):

“En la ontógenes, es la emoción lo primera 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 que asegura los intercambios con el medio. ..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”.

Concepto de Desarrollo

Wallon define un estadio como un conjunto características específicas que se establecen a partir de las relaciones que el sujeto mantiene con el medio, en un momento dado del desarrollo.

Como en la teoría de Piaget, el concepto de desarrollo está vinculado al concepto de estadio sin embargo Wallon plantea que para la definición de cada estadio hay que tener en cuenta, tanto la función dominante que está presente en el mismo (actividad dominante), como la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto (hacia sí mismo o hacia fuera).

Para localizar la función dominante que forma la unidad y la cohesión del estadio, es preciso, para cada período, considerar simultáneamente el conjunto de comportamiento del niño y sus condiciones de existencia propias del período en cuestión. La integración de las actividades múltiples y diversas bajo la dirección de la función dominante define el estadio, y la integración de las funciones aparecidas sucesivamente constituye el modo de sucesión de los estadios. Por lo tanto, «tomada en cada uno de sus momentos sucesivos, la vida psíquica presenta una estructura... tomadas en su sucesión, estas estructuras se ordenan en una estructura superior

que da a la personalidad su fisonomía» (Wallon, 1938, p. 8. 10-8) En la progresión del desarrollo describe, entonces, niveles elementales que transitan hacia los avanzados con preponderancias dirigidas a la construcción del yo (centrípetas) o del mundo externo (centrífugas). La transición de un estadio a otro se produce por el cambio de función dominante. A su vez, la secuencia y organización de los estadios se regula por dos leyes: ley de alternancia funcional y ley de preponderancia e integración funcional.

La **ley de alternancia funcional** es la ley principal que regula el desarrollo psicológico del niño. Plantea que las actividades del niño, unas veces se dirigen a la construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros; alternándose la orientación progresivamente en cada estadio. 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: “...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 (1985, p. 110).

La segunda ley que enuncia Wallon es la de **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.

Síntesis de los estadios evolutivos wallonianos

Los estadios wallonianos deben interpretarse, entonces, como unos conjuntos de comportamientos que realizan un equilibrio entre las posibilidades actuales del niño y las condiciones de vida propias de cada período y que constituyen de esta manera un sistema de relaciones que los especifica recíprocamente. Cada una de ellas ordena las actividades alrededor de una función dominante y tiene, por consiguiente, su coherencia y su significación propias. Pero no pueden estar definidos más que los unos con relación a los demás o sea en su sucesión cronológica y por unas leyes y unos factores de desarrollo que determinan y dan cuenta de los cambios sucesivos que definen su sucesión.

Para Wallon, el desarrollo psíquico del niño no es continuo, no se logra por simple adición de progresos orientándose siempre en la misma dirección. Presenta unas oscilaciones, unos ritmos, unos cambios de dirección y de nivel, unas mutaciones... que revelan las leyes del desarrollo mencionadas: ley de alternancia funcional, ley de sucesión de preponderancia funcional y de diferenciación e integración funcional. Estas leyes definen tanto la naturaleza y la significación de cada uno de los estadios como los mecanismos y las modalidades de su sucesión y de su encadenamiento.

Las edades mentales no pueden pues sobreponerse estrictamente a las edades cronológicas. El tiempo de desarrollo no es uniforme y de igual valor, pues existen unos momentos cargados de significaciones y de novedades. El crecimiento mental es discontinuo.

Los estadios y sub-estadios planteados en la teoría de Wallon, así como la función dominante y su orientación a diferentes edades se describen en la tabla siguiente:

Estadio	Función dominante	Orientación de la actividad	Sub-estadios
De impulsividad motriz y emocional (0-1 año)	Al nacer, la principal característica del recién nacido es la actividad motora refleja que permite la supervivencia del niño. Existe un predominio de respuestas motoras reflejas ante diferentes estímulos intero, propio y exteroceptivos y las descargas tónicas impulsivas del niño dan cuenta al medio de sus necesidades. Posteriormente, son las emociones las que posibilitan al niño construir una simbiosis afectiva con el entorno.	Inicialmente, la orientación de la actividad del niño (motriz impulsiva) está dirigida hacia el exterior y luego (actividad emocional) hacia el interior.	-Sub-estadio de impulsividad motriz (0-3 meses): en el cual predomina la actividad motriz impulsiva, caracterizada por movimientos descoordinados y sin sentido. No hay conciencia, voluntad, ni intención por parte del niño. La orientación de la actividad es centrífuga. -Sub-estadio emocional (3-12 meses): predominio de actividad emocional. Las emociones permiten al niño expresar sus necesidades y construir un entorno social. La orientación de la actividad es centrípeta.
Sensorio-motriz y proyectivo (2 años)	Predomina la actividad sensorio-motriz y proyectiva que permite al niño: 1-Manipulación de objetos. 2-Imitación. El niño conoce a las personas y a los objetos a través de su acción. Necesita proyectarse en las cosas para percibirse a sí mismo. Sin movimiento, sin actividad motora el niño no sabe captar el mundo exterior ni captarse a sí mismo.	Hacia el exterior: orientada a las relaciones con los otros y con los objetos. El niño busca comprender todo lo que le rodea y la exploración le permite identificar y localizar objetos o personas.	

Del personalismo (3-6 años)	La actividad predominante es la construcción del Yo. A esta edad los niños toman conciencia y afirman la propia personalidad.	Hacia dentro: necesidad de afirmación.	-Sub-estadio del oposicionismo e inhibición o cabezonería (3 años): en esta etapa el niño descubre su Yo y necesita reafirmarlo. En su intento de ser distinto y autónomo, adopta una posición negativista y de rebeldía, oponiéndose a los demás tratando de hacer prevalecer su propia voluntad, asumiendo asimismo una actitud de rechazo e insistiendo en la propiedad de los objetos. -Sub-estadio de la gracia (4 años): es una etapa narcisista en la que los niños buscan la aceptación, admiración y afecto de los demás desplegando todas sus habilidades y destrezas, tanto expresivas como motoras, mediante gestos, palabras y acciones. La actitud de oposición adoptada en la etapa previa no asegura al niño el cariño y aceptación de otros, por lo que se enfrenta ante un conflicto de intereses viéndose obligado a buscar otras estrategias. Así, con un Yo más fortalecido, los niños de esta edad intentan atraer la atención de los demás ganándose la aprobación de las personas significativas de su entorno haciendo ostentación de sus mejores habilidades y recursos. -Sub-estadio de la imitación y representación de roles (5-6 años): a esta edad los niños imitan a otras personas y objetos (padres, hermanos, personaje preferido, mascota, etc.) como
---	---	--	---

			un intento de copiar y asimilar roles, papeles, comportamientos. Mediante la imitación el niño objetiviza cada vez mejor el mundo exterior, además de permitirle colocarse en el lugar del otro. Inicialmente, el proceso de imitación está centrado en rasgos externos, pero luego también incluye aspectos internos, hasta concluir en un verdadero proceso de identificación.
Del pensamiento categorial (6/7 - 11/12 años)	Conocimiento y conquista del mundo exterior. Se produce un avance significativo en el conocimiento y explicación de las cosas. Se producen dos grandes logros en este estadio: -Identificación de los objetos. -Explicación de la existencia de los objetos por medio de relaciones de espacio, tiempo y causalidad.	Hacia el exterior : especial interés por los objetos.	-Sub-estadio del pensamiento sincrético (6-9 años): en el cual predomina un pensamiento global, impreciso, a partir del cual el niño 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. Es un momento de definición de los objetos, en donde el niño los nombra y posteriormente se da cuenta de las relaciones que hay entre ellos. -Sub-estadio del pensamiento categorial (9-11/12 años): en el cual el niño comienza a ser capaz de agrupar los objetos en categorías por su uso, características u otros atributos. Se produce el paso de una situación de definición a una situación de clasificación de los objetos, adquiriendo los niños la capacidad de clasificar los objetos de su entorno que antes sólo enunciaba.
De la pubertad y la adolescencia (a partir de los 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	