

UNED

# EL DESARROLLO PSICOLÓGICO A LO LARGO DE LA VIDA

*Coordinadores*

*Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A.*



**Mc  
Graw  
Hill**





# El desarrollo psicológico a lo largo de la vida



# El desarrollo psicológico a lo largo de la vida

## Coordinadores

Sonia Mariscal  
Marta Giménez-Dasí  
Nuria Carriedo  
Antonio Corral



MADRID • BOGOTÁ • BUENOS AIRES • CARACAS • GUATEMALA • LISBOA • MÉXICO  
NUEVA YORK • PANAMÁ • SAN JUAN • SANTIAGO • SÃO PAULO  
AUCKLAND • HAMBURGO • LONDRES • MILÁN • MONTREAL • NUEVA DELHI • PARÍS  
SAN FRANCISCO • SIDNEY • SINGAPUR • ST. LOUIS • TOKIO • TORONTO

**Coedición con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)**

## **EL DESARROLLO PSICOLÓGICO A LO LARGO DE LA VIDA**

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

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

DERECHOS RESERVADOS © 2009, respecto a la primera edición en español, por McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.

Edificio Valrealty, 1.ª planta  
Basauri, 17  
28023 Aravaca (Madrid)

ISBN: 978-84-481-7128-5

Depósito legal: M.

Editor: Cristina Sánchez Sáinz-Trápaga

Diseño de cubierta: Tropart, S. L. L.

Compuesto en: Gráficas Blanco, S. L.

Impreso en:

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

# Autores

## **Nuria Carriedo López**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología  
UNED

## **Antonio Corral Íñigo**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología  
UNED

## **Begoña Delgado Egido**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología  
UNED

## **María Ángeles García Nogales**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología  
UNED

## **Marta Giménez-Dasí**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología  
UNED

## **Sonia Mariscal Altares**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología  
UNED

## **Inmaculada Sánchez Queija**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología  
UNED



# Contenido

<b>Prefacio</b> .....	xv
-----------------------	----

## Introducción

<b>Capítulo 1. El estudio del desarrollo humano: fundamentos y principales enfoques teóricos</b> .....	3
1. Introducción a la Psicología del Desarrollo .....	7
2. Presupuestos teóricos y conceptos fundamentales en la Psicología del Desarrollo .....	9
3. Los presupuestos se expresan en teorías .....	11
4. Las grandes teorías del desarrollo humano: Piaget y Vygotski .....	12
4.1. La teoría piagetiana .....	12
4.2. La génesis social de la conciencia: la teoría de Vygotski .....	24
4.3. Comparación entre las teorías de Piaget y Vygotski .....	36
5. A modo de conclusión: el desarrollo humano en su conjunto .....	37
Lecturas complementarias .....	38
Actividades .....	39
Soluciones a las actividades .....	40

## Bloque I El desarrollo temprano

<b>Capítulo 2. El desarrollo cognitivo del bebé</b> .....	45
Introducción .....	47
1. El recién nacido .....	47
1.1. Estados y ritmos .....	49
1.2. Sistemas para recibir información: los sentidos .....	50
1.3. Sistemas para actuar en el mundo: los reflejos .....	51
1.4. Sistemas para transmitir información: el llanto y la sonrisa .....	53
1.5. El cerebro del recién nacido .....	54
2. Las capacidades perceptivas del bebé .....	56
2.1. La percepción visual .....	57
2.2. La percepción auditiva .....	63
2.3. El olfato, el gusto y el tacto .....	66
2.4. La percepción intermodal .....	67
3. La explicación piagetiana del período sensoriomotor .....	70
Lecturas complementarias .....	77
Actividades .....	77
Soluciones a las actividades .....	79

<b>Capítulo 3. Los inicios de la comunicación y el lenguaje</b> .....	81
Introducción .....	83
1. Comunicación y lenguaje .....	83
1.1. Definición de conceptos .....	83
1.2. Componentes del lenguaje .....	85
2. Desarrollo temprano de la comunicación: del nacimiento hasta los 18 meses .....	86
2.1. ¿Cuándo comienza la comunicación intencional? Requisitos cognitivos y sociales .....	86
2.2. El papel del adulto: sobreinterpretación de las actividades del niño como conductas genuinamente comunicativas .....	90
2.3. Principales hitos en el desarrollo comunicativo durante el primer año y medio de vida .....	92
2.3.1. Fase neonatal y comunicación de afectos (2-3 meses) .....	92
2.3.2. La mitad del primer año: conductas anticipatorias .....	93
2.3.3. El período de 8 a 12 meses: el inicio de la conducta intencional .....	94
2.3.4. El período de 12 a 18 meses: gestos comunicativos y vocalizaciones .....	95
3. Desarrollo temprano del lenguaje: del nacimiento hasta los 3 años .....	96
3.1. Atención temprana al lenguaje .....	97
3.2. La percepción inicial del habla .....	98
3.3. Hacia las primeras palabras .....	100
3.4. El inicio del desarrollo gramatical .....	103
4. ¿Existe continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje?: se abre la polémica .....	104
Lecturas complementarias .....	106
Actividades .....	106
Soluciones a las actividades .....	108

<b>Capítulo 4. Desarrollo afectivo, emocional y social</b> .....	111
Introducción .....	113
1. Aproximación histórica al estudio del apego .....	114
1.1. La investigación con animales y la privación afectiva .....	114
2. Formación del apego .....	116
2.1. La orientación social y emocional del bebé en el momento del nacimiento .....	117
2.1.1. Las primeras expresiones emocionales del bebé .....	118
3. Desarrollo del apego .....	121
4. Tipos de apego .....	123
5. Factores que afectan a la formación del vínculo de apego .....	125
6. Los elementos del vínculo de apego .....	126
7. Estabilidad del vínculo de apego .....	127
Lecturas complementarias .....	129
Actividades .....	129
Soluciones a las actividades .....	130

**Bloque II**  
**El desarrollo durante la primera infancia**

<b>Capítulo 5. El desarrollo del pensamiento</b> .....	135
Introducción .....	137

1. El niño pequeño en la teoría de Piaget.....	138
1.1. Los rasgos del pensamiento preoperatorio .....	139
1.2. Algunas limitaciones de la teoría de Piaget .....	145
2. El niño pequeño en la teoría de Vygotski .....	147
3. La teoría de la mente .....	150
3.1. La atribución de creencias falsas .....	151
3.2. Habilidades mentalistas anteriores a la comprensión de creencias falsas .....	155
4. Conclusiones.....	156
Lecturas complementarias.....	156
Actividades .....	157
Soluciones a las actividades .....	158
<b>Capítulo 6. El desarrollo del lenguaje oral .....</b>	<b>161</b>
Introducción.....	163
1. El desarrollo de la forma de lenguaje durante la primera infancia .....	164
1.1. Desarrollo fonológico: cómo se va completando la adquisición del sistema de fonemas.....	164
1.2. Desarrollo del vocabulario y desarrollo gramatical.....	166
2. El desarrollo pragmático y las habilidades para narrar.....	169
3. Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje desde la perspectiva evolutiva .	173
4. Cómo se explica la adquisición del lenguaje: modelos lingüísticos innatistas y explicaciones constructivistas .....	175
5. Aprender el lenguaje en contextos bilingües .....	178
5.1. La importancia de los períodos críticos: ¿por qué es mejor aprender las lenguas desde pequeños? .....	180
5.2. Ventajas del bilingüismo: ¿en qué condiciones tiene consecuencias positivas para el desarrollo general?.....	181
Lecturas complementarias.....	184
Actividades .....	185
Soluciones a las actividades .....	186
<b>Capítulo 7. El mundo social de 3 a 6 años .....</b>	<b>189</b>
Introducción.....	191
1. El desarrollo del yo.....	192
2. El mundo emocional y afectivo.....	195
3. Las relaciones con los demás .....	198
3.1. La familia .....	198
3.1.1. Los estilos educativos.....	198
3.2. Los amigos .....	200
3.2.1. El ajuste en las relaciones sociales: niños queridos y niños rechazados .....	203
4. El juego.....	206
5. La identidad de género .....	209
6. El pensamiento moral .....	212
6.1. La intencionalidad y la responsabilidad objetiva .....	213
6.2. La mentira .....	214
6.3. La justicia immanente y retributiva .....	214
Lecturas complementarias.....	215
Actividades .....	216
Soluciones a las actividades .....	217

**Bloque III**  
**El desarrollo durante la etapa escolar y la adolescencia**

<b>Capítulo 8. El desarrollo cognitivo y socio-afectivo desde los 7 hasta los 11 años</b> .....	223
Introducción .....	228
1. Desarrollo cognitivo .....	230
1.1. El desarrollo del razonamiento: la llegada de la lógica operacional.....	230
1.1.1. El desarrollo de la noción de conservación .....	230
1.1.2. El desarrollo de la clasificación, la seriación y la noción de número .....	233
1.1.3. El desarrollo de las nociones espacio-temporales .....	236
1.1.4. Estudios de replicación sobre las operaciones concretas .....	239
1.2. El desarrollo de la atención y de la memoria .....	239
1.2.1. El desarrollo de la atención .....	242
1.2.2. El desarrollo de la función ejecutiva y de la memoria operativa .....	242
2. Desarrollo emocional y social .....	245
2.1. Adquisición de la competencia emocional .....	245
2.2. El mundo de las relaciones .....	249
2.2.1. La influencia del apego en el desarrollo psicológico posterior .....	249
2.2.2. Las relaciones con los iguales.....	253
2.3. El desarrollo moral.....	255
Lecturas complementarias .....	258
Actividades .....	259
Soluciones a las actividades .....	262
 <b>Capítulo 9. El desarrollo cognitivo durante la adolescencia y la primera juventud</b> .....	 263
Introducción.....	265
1. La llegada del pensamiento formal .....	265
2. Críticas a la visión de Piaget .....	270
3. Cambios cognitivos y sensaciones adolescentes.....	274
Lecturas complementarias .....	277
Actividades .....	278
Soluciones a las actividades .....	279
 <b>Capítulo 10. El desarrollo socio-emocional del adolescente</b> .....	 281
Introducción.....	283
1. Modelo de cambio individual: la teoría de Erikson.....	284
1.1. Los estatus de identidad: J. Marcia.....	285
2. Autoconcepto y autoestima .....	286
2.1. Autoconcepto.....	286
2.2. La autoestima .....	287
3. Relaciones familiares.....	288
3.1. El mito de los continuos conflictos familiares.....	288
3.2. Continuidad entre las relaciones familiares en la infancia y en la adolescencia.....	290
4. Relaciones con los iguales.....	291
4.1. La amistad íntima en la adolescencia .....	292

4.1.1. La amistad y otras relaciones cercanas.....	293
4.2. La influencia de los amigos.....	295
4.3. Relaciones de pareja y sexuales.....	296
4.3.1. Las relaciones de pareja.....	296
4.3.2. Las relaciones sexuales.....	298
Lecturas complementarias.....	301
Actividades.....	301
Soluciones a las actividades.....	301

**Bloque IV**  
**El desarrollo durante la edad adulta y la vejez**

<b>Capítulo 11. El desarrollo psicológico durante la vida adulta y la vejez.....</b>	<b>305</b>
Introducción.....	308
1. Las tareas de la vida adulta.....	308
2. Los avances cognitivos durante la vida adulta y la vejez.....	310
3. Los avances en el campo de la vida personal.....	311
4. El desarrollo epistemológico durante la vida adulta.....	312
5. Los hechos y las teorías.....	315
6. El ámbito de la familia.....	316
7. Varones y mujeres en la vida familiar.....	317
8. La violencia en la familia.....	318
9. Matrimonio, conflicto y separación.....	318
10. El adulto en el mundo actual.....	320
Lecturas complementarias.....	322
Actividades.....	322
Soluciones a las actividades.....	323

**Bloque V**  
**Dificultades de desarrollo**

<b>Capítulo 12. Dificultades del desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital.....</b>	<b>327</b>
Introducción.....	330
1. Problemas del desarrollo provocados por causas sensoriales: ceguera y sordera...	331
1.1. La ceguera.....	332
1.2. La sordera.....	334
2. Trastornos del desarrollo provocados por causas neurobiológicas.....	335
2.1. Autismo.....	335
2.2. Síndrome de Down (SD).....	336
2.3. El síndrome de Williams.....	337
2.4. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).....	338
3. Dificultades del desarrollo en la infancia.....	338
3.1. Problemas asociados a déficits emocionales durante la infancia: la depresión anaclítica.....	338
3.2. Problemas en la relación con los iguales: rechazo social y maltrato escolar..	339
3.3. Problemas en la familia: maltrato infantil y divorcio de los padres.....	340
3.3.1. El maltrato infantil.....	340
3.3.2. El divorcio de los padres.....	342

4.	Dificultades del desarrollo en la adolescencia .....	345
4.1.	Depresión y suicidio durante la adolescencia.....	345
4.2.	Comportamiento antisocial .....	347
4.3.	Consumo de drogas.....	349
5.	Dificultades del desarrollo en la vida adulta y en la vejez .....	349
5.1.	La violencia en la familia .....	349
5.2.	Las crisis de la edad adulta.....	352
5.2.1.	Las crisis de identidad.....	352
5.2.2.	Separación y divorcio.....	355
5.2.3.	Menopausia y climaterio .....	357
5.3.	Trastornos neurobiológicos: las demencias .....	358
	Lecturas complementaria.....	359
	Actividades .....	359
	Soluciones a las actividades .....	362
	<b>Glosario</b> .....	365
	<b>Referencias</b> .....	389

# Prefacio

*El desarrollo psicológico a lo largo de la vida* es una obra cuyo objetivo es ofrecer al lector-alumno un panorama actual, pero a la vez comprensible y asequible, sobre la evolución psicológica del ser humano desde su nacimiento (o incluso antes) hasta el final de la vida.

La Psicología Evolutiva o Psicología del Desarrollo es una disciplina compleja que pretende abarcar los principales procesos de desarrollo que tienen lugar durante todo el ciclo vital, del nacimiento hasta la muerte. En los últimos cincuenta años, la evolución de esta disciplina ha sido espectacular, no sólo desde el punto de vista de sus aportaciones teóricas, sino por la multitud de información sobre los procesos de desarrollo que han ido proporcionando los distintos investigadores en esta área. Una de las consecuencias de este crecimiento tan importante se ha materializado en el estudio del desarrollo escindido o dividido en las áreas que tradicionalmente lo componen (p. ej., desarrollos intelectual o cognitivo, lingüístico, afectivo y social). De este modo, cada investigador tiende a especializarse en una faceta del desarrollo o incluso en problemas concretos dentro de un mismo proceso evolutivo. Ante este panorama, se han tenido que adoptar dos decisiones importantes de cara a la selección de los contenidos a ofrecer a nuestros lectores. En primer lugar, se ha optado por una organización evolutiva de los contenidos y no por temas o áreas de desarrollo. Es decir, no se presenta el desarrollo cognitivo-lingüístico por un lado y el desarrollo emocional y afectivo por otro, como es habitual en muchos de los manuales de Psicología Evolutiva. El lector encontrará el contenido organizado en bloques relativos a las distintas etapas del desarrollo: el desarrollo temprano (del nacimiento hasta los 2 años aproximadamente), el desarrollo durante la primera infancia (de los 3 a los 6 años), el desarrollo durante la etapa escolar y la adolescencia y, finalmente, el desarrollo durante la vida adulta y la vejez. Dentro de cada bloque sí se han diferenciado los distintos procesos de desarrollo (cognitivo, lingüístico, afectivo y social). El objetivo es que tras la lectura y estudio de los capítulos, el lector sea capaz de elaborar cómo cursa el desarrollo en sus distintas facetas dentro de cada etapa y, sobre todo, sea capaz de encontrar las relaciones entre unas y otras. En este sentido, se ha hecho un esfuerzo especial por conectar unos procesos de desarrollo con otros mediante el uso de referencias cruzadas entre los distintos capítulos y la presentación de ejemplos y datos sobre el desarrollo que revelan esas interconexiones.

La segunda decisión importante relativa a qué contenidos presentar se relaciona con los modelos teóricos sobre el desarrollo. Como apuntábamos más arriba, el panorama teórico en la Psicología del Desarrollo es muy variado y complejo. Dado el tipo de lector

a quien va dirigida la obra, nos ha parecido más conveniente presentar en un primer capítulo las teorías clásicas sobre el desarrollo y prescindir de las aportaciones más recientes. Por eso, en dicho capítulo (*Capítulo 1*) se presentan los dos modelos teóricos más elaborados y con mayor impacto en nuestra área hasta la fecha: la teoría de J. Piaget, cuyos presupuestos fundamentales aún se encuentran plenamente en vigor, a pesar de las críticas a muchos aspectos concretos de la teoría; y la propuesta de L. Vygotski y su escuela, que ha dado lugar a toda una corriente teórica posterior y a desarrollos mucho más profundos de los esbozados por su iniciador. Posteriormente, y dentro de cada capítulo concreto, se mencionan distintas explicaciones y teorías más recientes, pero más circunscritas a áreas específicas del desarrollo (por ejemplo, la teoría de la mente, o las aproximaciones innatistas sobre el desarrollo del lenguaje). Además, la visión del desarrollo que se ofrece a lo largo de los capítulos dedicados a las distintas etapas del mismo (*Capítulos 2 a 11*) se complementa con un último capítulo (*Capítulo 12*) que ofrece una mirada a las dificultades o trastornos que pueden presentarse a lo largo de todo el ciclo vital.

En relación a la presentación concreta de los contenidos, se ha pretendido tener siempre presente la condición del alumno de la UNED, que suele organizar su estudio de forma individual y con el manual de la asignatura como referente básico. No obstante, cualquier lector puede beneficiarse del estilo del texto y de las ayudas proporcionadas. La inclusión de ejemplos y casos prácticos, de cuadros, esquemas y figuras complementarios se ha considerado una herramienta fundamental para hacer más comprensibles los contenidos y motivar al lector a su estudio y disfrute. En especial, los cuadros que hemos titulado «Con los pies en la tierra» constituyen aplicaciones o ejemplos prácticos de las cuestiones teóricas referidas en el texto. Todos los capítulos están organizados según un mismo esquema que incluye los siguientes apartados: título, índice de contenidos, esquema-resumen, objetivos, texto del capítulo, bibliografía complementaria, actividades y solución a las mismas. En la medida en que el lector sea capaz de construir sus propias elaboraciones de los temas, conectar unos contenidos con otros, hacerse preguntas a partir del texto, buscar algunas respuestas por su cuenta, etc., el resultado de su estudio será más significativo, profundo y duradero.

La intención de los autores de este volumen ha sido la de proporcionar al alumno una visión del desarrollo humano que le sirva como base para entender cómo somos, cómo nos constituimos y cómo este conocimiento es una clave básica para cualquier intento de intervenir, educar o fomentar un desarrollo ajustado.

# INTRODUCCIÓN



En este primer capítulo se van a abordar cuestiones teóricas sobre el estudio del desarrollo humano. El objetivo es introducir nuestra disciplina a partir de los conceptos básicos que la ordenan, de las raíces filosóficas que la impregnan y de los grandes marcos teóricos que se suelen emplear para explicar el desarrollo humano. Hemos escogido las teorías de Piaget y Vygotski porque consideramos que constituyen los dos grandes pilares de la psicología del desarrollo. Sus teorías se explican en el Capítulo 1 y las referencias a sus formulaciones serán constantes a lo largo de todo el libro.



# El estudio del desarrollo humano: fundamentos y principales enfoques teóricos

# 1

NURIA CARRIEDO  
ANTONIO CORRAL

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. Introducción a la Psicología del Desarrollo
2. Presupuestos teóricos y conceptos fundamentales en la Psicología del Desarrollo
  - Racionalismo
  - Asociacionismo
  - Constructivismo
3. Los presupuestos se expresan en teorías
4. Las grandes teorías del desarrollo humano: Piaget y Vygotski
  - 4.1. La teoría piagetiana
    - El desarrollo como preocupación epistemológica
    - Los estadios de desarrollo
    - Los factores del desarrollo: el desarrollo como autorregulación de estructuras
    - Implicaciones educativas de la teoría piagetiana
  - 4.2. La génesis social de la conciencia: la teoría de Vygotski
    - La génesis social de los procesos psicológicos superiores
    - La internalización como génesis de la representación y de la conciencia
    - Mediación semiótica
    - La zona de desarrollo próximo (ZDP)
    - La explicación del cambio
    - Implicaciones educativas de la teoría vygotskiana
  - 4.3. Comparación entre las teorías de Piaget y Vygotski
5. A modo de conclusión: el desarrollo humano en su conjunto

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. Introducción a la Psicología del Desarrollo

Su objeto de estudio es el desarrollo del ser humano a lo largo del ciclo vital.

La Psicología Evolutiva actual está muy influida por la revolución cognitiva que tuvo lugar en la psicología general en los años sesenta del siglo xx, sobre todo en lo relativo a la consideración de los factores internos como responsables de la conducta. También ha recibido influencias de las neurociencias, de la biología, la etología, la ecología, la antropología o la sociología.

Nuestra disciplina todavía no ha alcanzado la madurez requerida debido a la existencia de dualismos u oposiciones teóricas que no alcanzan la síntesis y la integración necesarias. Entre ellos destacan: 1) la contribución de la herencia frente al medio ambiente; 2) desarrollo frente a aprendizaje; 3) inteligencia general frente a inteligencia emocional; 4) lo individual frente a lo social.

Estos dualismos se producen porque se parte de presupuestos diferentes, esto es, de ideas básicas, muchas veces intuitivas, en torno al origen y a la posibilidad del conocimiento que han sufrido pocos cambios a lo largo de la historia de la Filosofía. De ahí la necesidad de analizar cómo se manifiestan y se expresan en las distintas teorías del desarrollo.

### 2. Presupuestos teóricos y conceptos fundamentales en la Psicología del Desarrollo

Hay tres grandes marcos generales de carácter filosófico que inspiran el estudio del desarrollo humano: el racionalismo, de carácter innatista; el asociacionismo, de carácter empirista y ambientalista; y, por último, el constructivismo, que se centra en la interacción dialéctica entre los propios procesos del sujeto que evoluciona y el medio.

### 3. Los presupuestos se expresan en teorías

A partir de los marcos generales de carácter filosófico y sirviéndose del método científico se construyen y se elaboran teorías que tratan, por una parte, de describir el desarrollo humano y por otra, de explicar las causas y predecir los hechos principales del desarrollo humano.

Hay que tener en cuenta que no hay hechos científicamente neutrales o puros, puesto que las presuposiciones nos «sesgan» en gran medida lo que vamos a observar.

La historia de la ciencia en general, y de la Psicología en particular, refleja en gran medida el peso de los distintos presupuestos, las tensiones originadas entre ellos y los conflictos o «revoluciones» que se han suscitado cuando en cierto modo se superan y se adoptan otros nuevos.

### 4. Las grandes teorías del desarrollo humano: Piaget y Vygotski

#### 4.1. La teoría piagetiana

*El desarrollo como preocupación epistemológica.* El desarrollo de la inteligencia está ligado al desarrollo del conocimiento, es decir, a cómo el sujeto va tomando conciencia de forma progresiva de los objetos físicos y sociales que le rodean a partir de la acción directa con ellos —en las primeras etapas del desarrollo— y de las operaciones mentales (acciones interiorizadas) en las etapas más avanzadas.

*Los estadios del desarrollo:*

- Piaget distingue tres grandes períodos en el desarrollo de la inteligencia: el período sensoriomotor, el período de la inteligencia representativa que conduce a

las operaciones concretas, y el período de las operaciones proposicionales o formales.

- El orden de aparición de los estadios es secuencial y fijo, igual para todos los individuos y, por tanto, de carácter universal. Sin embargo, pueden existir ligeras variaciones en cuanto a la edad en que se manifiestan. Los estadios están integrados jerárquicamente; es decir, los nuevos estadios de pensamiento incluyen a las estructuras precedentes.

*Los factores del desarrollo:*

- Cada una de las estructuras o formas de pensamiento que caracterizan cada uno de los estadios del desarrollo son producto de diversos factores: maduración biológica, interacción con el mundo físico y social y, sobre todo, la equilibración o autorregulación activa.
- Mediante el proceso de autorregulación o coordinación interna de las estructuras se produce un equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación que conlleva la adaptación del organismo al medio.

*Implicaciones educativas de la teoría piagetiana:*

- Lo que el niño puede aprender o comprender en un determinado momento del desarrollo depende del estadio de desarrollo en el que se encuentre. Esto se concreta en tres tipos de prescripciones educativas: 1) no se debe tratar de enseñar a los alumnos contenidos que estén por encima de su nivel de desarrollo; 2) los profesores deben tratar de promover pero no acelerar el nivel de desarrollo; por tanto, deben centrarse en el dominio de tareas adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, y 3) la secuenciación de la enseñanza de conceptos nuevos debería seguir el mismo orden de aparición natural de los conceptos en el curso del desarrollo.
- Dado que desde la teoría piagetiana se postula que las acciones con los objetos —directas o interiorizadas— son la base del conocimiento, las actividades de enseñanza-aprendizaje deberían potenciar la acción y la experimentación de los niños, lo que se ha denominado aprendizaje por descubrimiento.
- La interacción con los iguales puede potenciar el aprendizaje al permitir que el niño confronte sus propios puntos de vista con los de los demás. Esta «confrontación» entre distintos puntos de vista se ha denominado *conflicto socio-cognitivo*.

#### **4.2. La génesis social: la teoría de Vygotski**

- *La génesis social de los procesos psicológicos superiores.* Vygotski diferencia dos líneas de desarrollo: la línea natural, asociada a las funciones psicológicas elementales y la línea cultural, vinculada a las funciones psicológicas superiores, propias de la especie humana. La línea cultural se caracteriza por el uso de instrumentos de mediación.
- *Ley genética general del desarrollo cultural o ley de la doble formación.* Toda función psicológica aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Las funciones psicológicas no son una simple copia interna de los procesos sociales, sino que estos procesos han de recrearse, reconstruirse de nuevo en el plano intrapsicológico, a través del proceso de internalización.
- Mediación semiótica:
  - La interacción social con los demás proporciona al individuo un conjunto de herramientas o signos que actúan como mediadores de su actividad. Entre ellas

destacan: el lenguaje, los sistemas numéricos, las estrategias mnemotécnicas, el dibujo, o las representaciones gráficas.

- Estas herramientas psicológicas no son sólo medios auxiliares para realizar ciertas funciones psicológicas, sino que tienen la propiedad de modificar el funcionamiento mental al provocar en él cambios cualitativos.
- *El papel del lenguaje.* El lenguaje comienza siendo el medio a través del cual se materializa la regulación externa del comportamiento (a través del lenguaje de los otros); durante la transición al plano intrapsicológico se convierte en el vehículo de mediación por excelencia; y, finalmente, se acaba convirtiendo en un instrumento de autorregulación del pensamiento.
- *La zona de desarrollo próximo (ZDP).* El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo.
  - El nivel evolutivo real es lo que permite al niño resolver determinados problemas de forma independiente.
  - La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.
  - *Intersubjetividad.* Para poder actuar en la ZDP, adulto y niño deben partir de cierta representación compartida de determinados aspectos de la situación. La intersubjetividad sólo es posible cuando los participantes en la interacción son capaces de trascender sus propios mundos privados para crear mundos compartidos.
- *La explicación del cambio.* En el plano ontogenético, el cambio implica la interacción de más de una fuerza de desarrollo: los factores biológicos o naturales y los factores culturales. Ambos tipos de factores son indisociables y actúan como una unidad. El cambio cognitivo está asociado a la aparición de nuevas formas de mediación.  
*Implicaciones educativas de la teoría vygotskiana.*
  - Aprendizaje y desarrollo son para Vygotski procesos interdependientes, en donde el aprendizaje es condición indispensable para que el desarrollo se produzca. La única enseñanza buena es la que se adelanta al nivel de desarrollo; es decir, la que es capaz de promoverlo.
  - El concepto fundamental para entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo es la ZDP. De esto se desprende lo que quizá sea la mayor implicación educativa de la teoría vygotskiana: para establecer adecuadamente el nivel de desarrollo, no basta con analizar el desarrollo actual, sino que hay que determinar también su desarrollo potencial.
  - Un concepto relacionado con la ZDP que ha sido propuesto por los seguidores de Vygotski es el de andamiaje, proceso en el que el adulto va escalonando las ayudas que proporciona al niño ajustándolas a la habilidad creciente del niño.
  - Estudio de la influencia de las instituciones culturales en el desarrollo. Desde esta perspectiva se entiende la educación como el conjunto de procesos de socialización, así como el principal vehículo de adquisición de las pautas culturales.

### 4.3. Comparación entre las teorías de Piaget y Vygotski

*Semejanzas:* Ambas teorías comparten una orientación evolutiva y pueden caracterizarse como interaccionistas, intelectualistas y constructivistas. Asimismo, ambas defienden que la naturaleza del cambio que se produce como consecuencia del desarrollo es eminentemente cualitativa.

*Diferencias:*

- Conceptualización sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Mientras que para Piaget el desarrollo precede al aprendizaje, para Vygotski el aprendizaje es una condición necesaria para el desarrollo.
- Determinantes del cambio. Para Piaget el progreso cognitivo se logra mediante la autorregulación de las estructuras cognitivas. Para Vygotski, sin embargo, los factores responsables del desarrollo residen en la compleja interacción entre los factores madurativos y los aprendizajes social y culturalmente mediados.
- La importancia concedida a la interacción social. Mientras que para Vygotski es la base fundacional de los procesos psicológicos superiores, para Piaget es un factor necesario pero no suficiente del desarrollo.
- El papel otorgado al lenguaje. Para Piaget el lenguaje surge y evoluciona como una manifestación de una capacidad de carácter más general —la función simbólica— que aparece al final del período sensoriomotor. Vygotski le atribuye un papel fundamental en la regulación de las interacciones sociales y como medio de autorregulación del pensamiento.

**Objetivos**

- Comprender el objeto de estudio de la Psicología del Desarrollo y las principales influencias que recibe.
- Conocer los principales presupuestos epistemológicos que están en la base de las principales teorías del desarrollo humano.
- Identificar cómo los distintos presupuestos epistemológicos se expresan en las teorías científicas.
- Conocer las principales características de la teoría piagetiana.
- Identificar las principales características de la teoría de Vygotski.
- Analizar las semejanzas y las diferencias de la teoría piagetiana y la teoría vygotkiana.

## 1. Introducción a la Psicología del Desarrollo

Decía Agustín de Hipona: «¿Qué es el tiempo? Si nadie me lo pregunta lo sé, pero si trato de explicárselo a quien me pregunta no lo sé». Algo semejante podríamos decir del desarrollo humano.

La Psicología del Desarrollo tiene como objeto de estudio los cambios en el comportamiento social, afectivo y cognitivo a lo largo de todo el ciclo vital. Para comprender la naturaleza de estos cambios, cada capítulo de este libro responde a preguntas distintas. Aquí vamos a intentar tratarlas en conjunto. En primer lugar, hay que tener en cuenta la evolución de la propia disciplina.

En nuestra disciplina la edad es una variable clave. Todo lo que haremos será comparar lo que se hace o no se hace sobre los más distintos parámetros en función de la edad. Pero hay que tener en cuenta que la edad, en sí misma, no explica nada, pues una cosa es describir, que es importante, pero otra mucho más necesaria es explicar en qué consisten y por qué se producen los cambios como consecuencia del paso del tiempo.

En sus comienzos, la Psicología del Desarrollo, sólo se preocupaba del desarrollo humano en la infancia y adolescencia. Parecía como si el desarrollo se detuviera ahí. Sin embargo, con el paso del tiempo, hubo una conciencia creciente de que era necesario considerar el desarrollo humano a lo largo de toda la existencia, de todo el ciclo vital, de todo el curso de la vida; desde el nacimiento hasta la muerte. También nos importa mucho saber qué ocurre después de la adolescencia: en la juventud, durante las primeras fases de la vida adulta, en la madurez y, por supuesto, en la vejez. Pero, incluso, ha habido que ampliar el arco más acá del nacimiento: a la vida intrauterina.

La Psicología Evolutiva actual está muy influida por la revolución cognitiva que tuvo lugar en la psicología general en los años sesenta del siglo xx. En ese momento se produjo un giro copernicano en la consideración de las características generales del aparato cognitivo humano. Con el conductismo se habían primado los aspectos externos y objetivos de la conducta humana y se había intentado prescindir de las variables internas, de lo no observable. En ese momento estaba en todo su apogeo la cibernética y la búsqueda de la inteligencia artificial (IA). Como consecuencia, irrumpe con toda su fuerza en el seno de la psicología la metáfora del ordenador; es decir, la consideración de la mente humana como un procesador de información simbólica que trabaja a partir de representaciones internas de la realidad. Surgen nuevas analogías: el cerebro es el *hardware* y la mente el *software*.

A esa revolución cognitiva —centrada en el **Procesamiento de la Información**— han venido a sumarse, más recientemente, las neurociencias. Con la aparición de nuevas técnicas y procedimientos para el estudio de la actividad cerebral emerge con nuevos bríos la búsqueda de las misteriosas relaciones entre la mente y el cuerpo. La búsqueda de las propiedades emergentes del cerebro en acción. Ahora estamos en pleno asentamiento de este nuevo paradigma teórico y experimental.

Pero no todos los investigadores consideran que el mejor modo de conocer la conducta humana sea a través de la vía de las ciencias naturales. Es más, piensan que el ser humano, al ser eminentemente social, cultural e histórico, se le entiende mejor a través de una aproximación no naturalista. Ven las características generales de la mente humana como un producto de un sistema social. A la cultura y la historia como forjadoras de lo humano. Insisten en la importancia de los otros y no sólo de los objetos físicos o simbólicos. La clave está en la actividad mediada por símbolos creados por las distintas sociedades humanas en el curso de la historia, en la que la interacción interpersonal y social pasa por el filtro de los otros. Aquí el lenguaje juega un papel primordial en la construcción de las herramientas de pensamiento. La palabra como herramienta material. Pero no un lenguaje en el que lo prioritario es la fría y descarnada sintaxis, sino un lenguaje donde la sintaxis (estructura) no puede darse sin semántica (contenido) y sin pragmática (contexto).

En nuestra disciplina inciden otras disciplinas como la biología, la etología, la ecología, la antropología, la sociología... Vemos, pues, que esta disciplina es un cruce de caminos, de líneas, un punto de intersección, una singularidad, que todavía, por desgracia, está lejos de alcanzar la madurez requerida. ¿Cómo sabemos que no hemos alcanzado la madurez todavía? Por algo que dificulta el progreso en toda disciplina científica: los llamados **dualismos**, es decir, los posicionamientos contrarios que se oponen entre sí de forma irreductible, y que por tanto imposibilitan la síntesis y la integración teóricas necesarias para una explicación comprensiva.

En nuestra disciplina los dualismos hacen referencia a las posiciones contrarias sobre los factores que intervienen en el desarrollo y los mecanismos responsables del mismo. Helos ahí: la herencia o el medio ambiente (qué influye más en el desarrollo, nuestros genes o las condiciones materiales donde tiene lugar el desarrollo); el desarrollo o el aprendizaje (qué va antes, el desarrollo que permite el aprendizaje o el aprendizaje que impulsa el desarrollo); la inteligencia general o la inteligencia emocional (qué es más importante para lograr una vida plena, saber manejar los afectos, o conducirse según los presupuestos de la racionalidad clásica); lo individual o lo social (debemos primar las relaciones interpersonales, grupales, sociales a la hora de describir el desarrollo o, por el contrario, dejar que lleven la iniciativa en ese proceso los factores individuales e idiosincrásicos); lo cualitativo o lo cuantitativo (los cambios que se producen como consecuencia del paso del tiempo son cualitativos y globales—suponen la emergencia y la reorganización en nuevas estructuras— o son cuantitativos y sólo suponen la acumulación de conocimientos o experiencias); lo general o lo particular (los cambios que se producen como consecuencia del desarrollo afectan a todas las áreas —cognitiva, afectiva, social, etcétera— o se circunscriben a áreas o aspectos específicos).

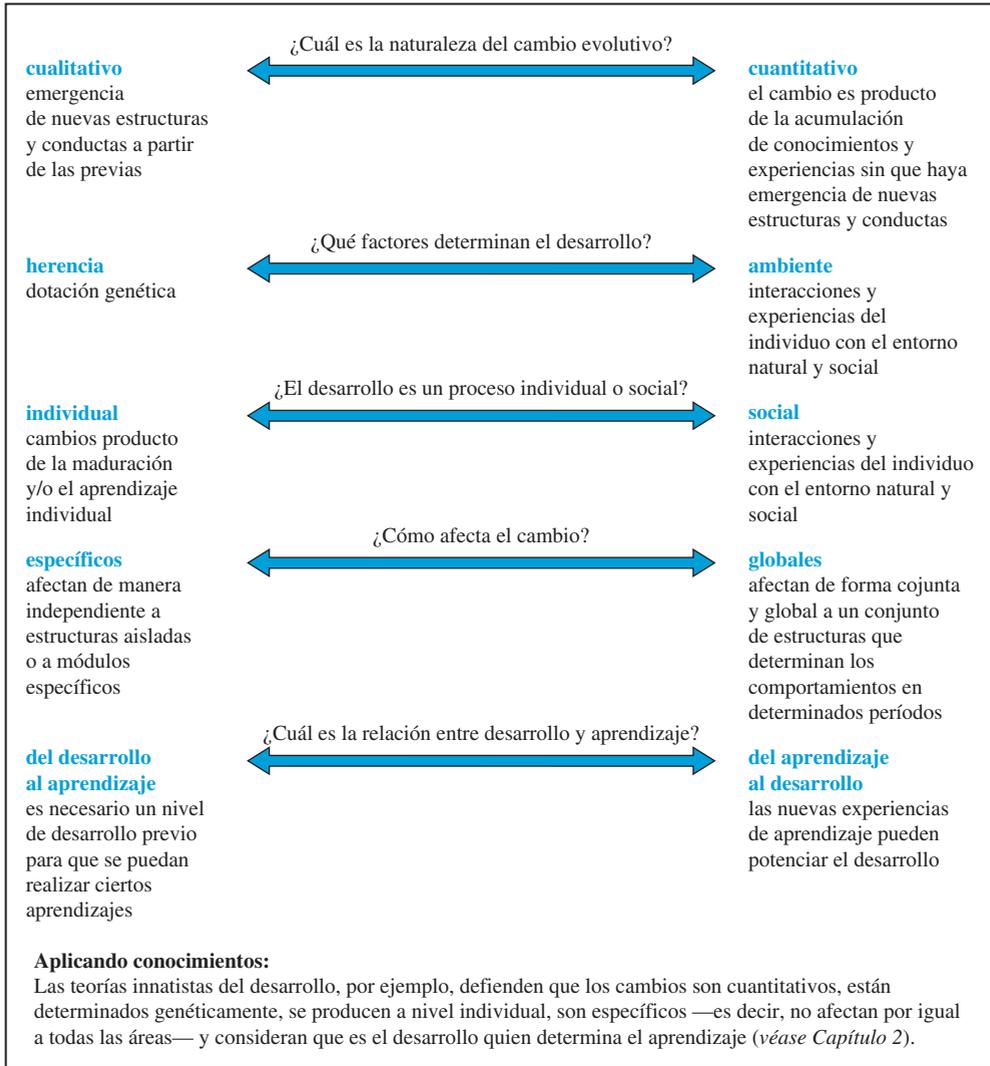
En la Figura 1.1 de la página siguiente, pueden verse algunas de las preguntas más frecuentes a las que tratan de dar respuesta los psicólogos del desarrollo. Las respuestas aparecen en dos polos opuestos para representar los dualismos en los que en muchas ocasiones se han instalado. Estos dualismos llevan a movimientos pendulares y a modas pasajeras o infructuosos eclecticismos, que no son verdaderas síntesis. Las distintas teorías del desarrollo se adscriben a un lado u otro de cada uno de los ejes sin solución de continuidad.

Los dualismos se producen porque se parte de presupuestos diferentes, esto es, de ideas básicas —muchas veces intuitivas— en torno al origen y a la posibilidad del conocimiento que han sufrido pocos cambios a lo largo de la historia de la Filosofía. Estos presupuestos tratan de dar cuenta del problema del conocimiento. Esto es, de cómo un ser humano puede llegar a conocer algo de un mundo extremadamente complejo y cambiante, repleto de objetos diferentes, personas distintas y acontecimientos variables que se suceden a una gran velocidad; un mundo en el que raramente se está expuesto dos veces a idénticas estimulaciones.

Este problema de la posibilidad del conocimiento, que no por obvio deja de ser extremadamente complejo, no tiene una única respuesta. Desde cada posición epistemológica se nos ofrecen explicaciones distintas para dar cuenta del mismo. Su comprensión y su análisis son importantes porque en torno a ellas se han articulado las principales teorías científicas que tratan de explicar el desarrollo humano. Por tanto, comprender estos presupuestos nos permitirá desarrollar el pensamiento crítico para reflexionar tanto sobre el potencial explicativo, como sobre las limitaciones de las principales explicaciones teóricas que se ofrecen desde nuestra disciplina.

## 2. Presupuestos teóricos y conceptos fundamentales en la Psicología del Desarrollo

Al igual que el estudio psicológico del ser humano en general, el estudio de su desarrollo ha girado en torno a tres conjuntos de presupuestos, a tres modos distintos de explicar su



**Figura 1.1.** Algunas de las preguntas más importantes en Psicología del Desarrollo y las respuestas ofrecidas desde posiciones dualistas.

evolución desde el nacimiento a lo largo de todo el curso de la vida o ciclo vital: racionalismo, asociacionismo y constructivismo.

### Racionalismo

En palabras de William James, el mundo es para el bebé confuso, estrepitoso y cambiante. Sin embargo, esta confusión inicial va desapareciendo a lo largo del desarrollo a partir del conocimiento, de la percepción y de la acción (Richardson, 1988). El problema básico que se plantea desde el racionalismo es que no se puede llegar a conocer un mundo tan complejo y cambiante a partir únicamente de las impresiones que llegan a nuestros

sentidos. Se necesitaría al menos cierto tipo de conocimiento ya desde el momento del nacimiento que nos permita ir organizando esas impresiones sensoriales. Por tanto, en el racionalismo prima lo innato, el bagaje con el que venimos, tanto el general —propio de la especie humana— como el particular, que es la expresión de lo general en el caso concreto de cada individuo. Se considera que el conocimiento no se desarrolla ni se construye, sino que ya está presente desde el momento del nacimiento.

Sin embargo, afirmar que el conocimiento ya se tiene desde el momento del nacimiento no implica que se sea consciente del contenido del mismo. Estaría implícito, en potencia, y sólo se hace explícito a través de la aplicación de las reglas de la deducción lógica o del discurso racional, de ahí el término *racionalismo*. La aplicación de estos esquemas de razonamiento deductivo sobre el mundo que nos rodea nos permitirá aprender, es decir, hacen posible que ese conocimiento innato e implícito se desvele.

Desde esta perspectiva no se niega la influencia del medio natural y social en el que se desarrolla el ser humano ni de la experiencia, pero sólo se consideran como meros desencadenantes de lo innato.

La posición racionalista se manifiesta en el campo del estudio del desarrollo humano como **innatismo** o **maduracionismo**. Su formulación más usual es la consideración del desarrollo como «*un progresivo desenvolvimiento de estructuras, tanto físicas como psicológicas, determinadas genéticamente*» (Richardson, 1998; p. 59 de la trad. castellana). Se considera, pues, que las capacidades innatas, potenciales, antes de ser actualizadas deben madurar como consecuencia de la programación genética, proceso en el cual el medio natural y social y la experiencia sólo tienen un papel pasivo.

### Asociacionismo

El asociacionismo, al contrario que el racionalismo, afirma que todo el conocimiento puede derivarse a partir de la experiencia sensorial. El conocimiento, por tanto, no es innato, lo que es innata es la facultad de razonar inductivamente que permite abstraer leyes generales a partir de la experiencia.

Por ejemplo, cuando se detecta que hay cosas que ocurren siempre juntas o que van una detrás de otra en la naturaleza, se puede inferir que una puede ser causa de la otra. Esto es posible gracias a las **leyes de la asociación** que permiten crear y asociar conceptos en la mente (atribuir causalidad, características, coocurrencias o secuencialidad) a partir de la observación de cómo ocurren los acontecimientos en el medio natural y social.

El asociacionismo prima lo adquirido, el medio ambiente, tanto natural como social. Esto es, el contexto o las circunstancias en el que el desarrollo tiene lugar y las influencias que recibimos. Este enfoque dará lugar al **empirismo** que postula que todo el conocimiento procede de la experiencia.

### Constructivismo

El constructivismo es un intento de síntesis entre racionalismo y empirismo que tiene sus orígenes en la filosofía de Kant.

El conocimiento se construye a partir de la experiencia sensorial (lo empírico) y las *categorías sintéticas a priori* o *conceptos innatos* (lo racional). Son las categorías innatas las que nos permiten interpretar la información que entra a través de nuestros sentidos.

Pero a diferencia del racionalismo, estas categorías no son conocimiento en sí mismo, sino conceptos básicos y abstractos de cantidad, cualidad, relación y modalidad que nos ayudan a empezar a dar sentido a la experiencia que viene de fuera. Estas categorías son leyes de pensamiento universales, intersubjetivas (compartidas por todos los seres humanos) y necesarias que proporcionan un conocimiento coherente a partir de la experiencia posible (Richardson, 1998).

El resultado de la interacción entre la experiencia sensorial y de las leyes de pensamiento universales no son asociaciones de conceptos —como se postula desde el asociacionismo— sino *esquemas*, o construcciones mentales que reflejan nuestro conocimiento del mundo, pero que no son una mera copia del mismo.

### 3. Los presupuestos se expresan en teorías

En la historia de la ciencia hay una continua interacción entre presuposiciones, teorías y hechos.

Como ya hemos visto en el apartado anterior, las presuposiciones son ideas o conceptos básicos que están en la base de las distintas teorías que tratan de explicar el desarrollo humano. Y las teorías no son más que modelos de cómo funciona una parte de la naturaleza, en nuestro caso, de cómo evoluciona el ser humano a lo largo de todo su ciclo vital. Una adecuada teoría del desarrollo tendrá que determinar los factores que influyen en el mismo y los mecanismos de cambio o de evolución con dos finalidades principales: describir y predecir el desarrollo.

El proceso ideal por medio del cual se llega a construir una teoría científica es mediante la consecución de las distintas fases del método científico o hipotético-deductivo:

1. Observación de los hechos.
2. Formulación de una teoría que trata de explicar los hechos.
3. Derivación de predicciones en forma de hipótesis que deben ser contrastables.
4. Realización de un experimento que permita contrastar las hipótesis.
5. Obtención de unos resultados.
6. Interpretación de los resultados.
7. Refinamiento de la teoría.

Veamos estas fases con un ejemplo (véase también Figura 1.2). Ante unos determinados *hechos* (p. ej., todos los niños logran adquirir su lengua materna en un período corto de tiempo y hacia los 5 años dominan todo lo esencial de ella) se propone una *teoría* que explique este hecho (p. ej., una teoría innatista, que sostiene que la lengua materna es la expresión de una capacidad lingüística que está inscrita en nuestro ADN o ácido desoxirribonucleico). Esta teoría, a su vez, da lugar a ciertas *predicciones* (los primates superiores no serán nunca capaces de aprender un sistema de comunicación semejante al humano). Esa predicción debe formularse como una *hipótesis contrastable* —no como una mera especulación— que pueda someterse a una prueba objetiva y repetible (*experimento*), que ayude a decidir si la teoría puede o no puede sostenerse (p. ej., por mucho que queramos enseñar una lengua similar a la lengua materna humana a un primate superior no humano no lo conseguiremos). Los *resultados* de los experimentos son inter-

pretables y, casi nunca, cierran definitivamente el problema. En este caso, parece que los chimpancés pueden aprender un sistema de comunicación de cierta complejidad e incluso enseñárselo a su prole, pero con ciertas limitaciones. Por ejemplo, parece que nunca han sido capaces de emplear este sistema de signos para hacer una pregunta, mientras que los niños en cuanto pueden no dejan de hacer preguntas sobre los más variados asuntos.

Los resultados obligan a *perfilar y a afinar la teoría*. Estos refinamientos darán lugar a una nueva teoría (en este caso, todos los primates superiores comparten una capacidad prelingüística común que surgió en el curso de la evolución, el llamado desarrollo filogenético). Esta teoría deberá someterse a nuevas contrastaciones experimentales para poner a prueba su virtualidad.

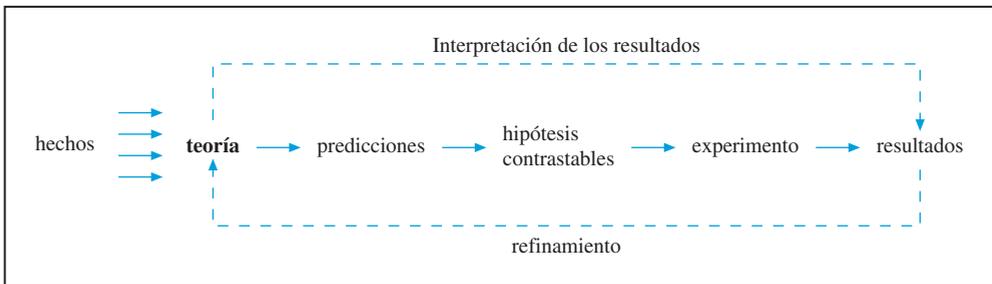


Figura 1.2. Fases del método científico o hipotético-deductivo.

Como hemos visto, el proceso del método científico siempre comienza con la observación de unos hechos. Ahora bien, hay que tener en cuenta que no hay hechos científicamente neutrales o puros, puesto que quien los observa parte de ciertas las presuposiciones que «sesgan» en gran medida lo que va a observar.

En el caso de la Psicología en la que los científicos (personas) elaboran teorías sobre las propias personas —ellos mismos— los presupuestos se construyen a partir de experiencias cotidianas y muchas veces subjetivas, por lo que los hechos que observan y que recogen están influidos por sus propias presuposiciones. Así, el racionalista estará convencido de que los hechos refuerzan su enfoque de que hay capacidades innatas. El asociacionista, dirá que todo, si se hace de la manera adecuada, puede ser enseñado. El constructivista, por su parte, afirmará que ni lo innato ni lo adquirido pueden explicar por separado el desarrollo humano, e, insistirá, además, en que no se trata meramente de sumar o de multiplicar genes por ambiente, sino que la actividad constructiva de la propia persona es fundamental y definitiva para dar cuenta de los aspectos esenciales que subyacen al desarrollo humano.

La historia de la ciencia en general, y de la Psicología en particular, refleja en gran medida el peso de los distintos presupuestos, las tensiones originadas entre ellos y los conflictos o «revoluciones» que se han suscitado cuando en cierto modo se superan y se adoptan nuevas presuposiciones.

La Psicología del Desarrollo, como estamos viendo, no es ajena a esto y sus principales teorías están impregnadas de los presupuestos que hemos analizado en el apartado anterior. Así, podemos constatar manifestaciones de presupuestos racionalistas, por ejemplo, en la teoría de la adquisición del lenguaje de Noam Chomsky. En ella se afirma que

las leyes gramaticales son universales o comunes a todas las lenguas y consustanciales a la especie humana (*véase Capítulo 3*) y defiende la **naturaleza generativa del lenguaje**, es decir, la capacidad para comprender y realizar una infinita variedad de producciones verbales —algunas de las cuales no se han oído nunca— a partir de una experiencia lingüística muy limitada (**pobreza del estímulo**) y en un período de tiempo muy reducido. En este mismo campo también Stephen Pinker defiende que nacemos con el «instinto del lenguaje».

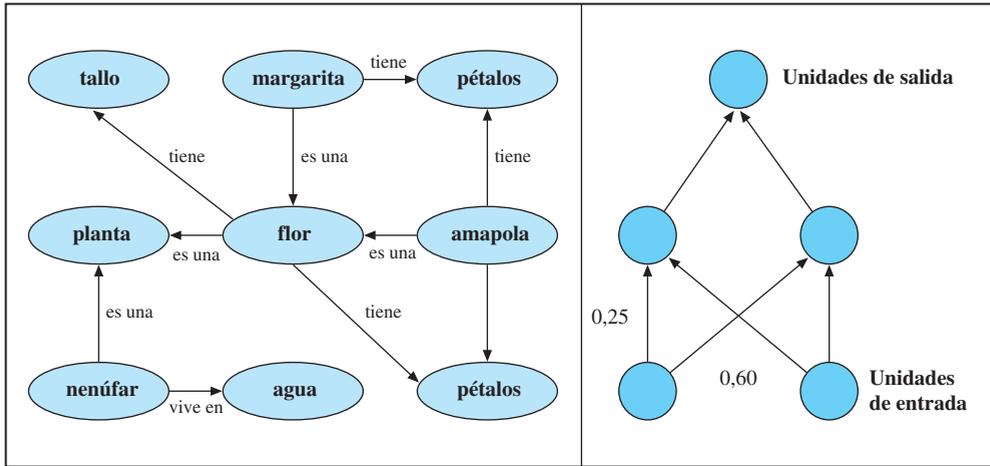
Igualmente, en el estudio de la percepción en bebés, los autores innatistas sostienen que hay restricciones innatas visuales y auditivas que nos permiten, por ejemplo, reconocer el rostro y la voz humana casi desde el momento del nacimiento (*véase Capítulo 2*). También se acercan a posiciones racionalistas algunos estudiosos de la **Teoría de la Mente** como Trevarthen (*véanse Capítulos 3 y 4*) al considerar que el niño nace con un conjunto de **capacidades** sociales e **intersubjetivas** que le permiten el establecimiento de vínculos con los demás miembros de su especie desde los primeros momentos del desarrollo; o los estudios sobre el desarrollo del apego y de las primeras expresiones emocionales (*véase Capítulo 4*), muy influidos por los **modelos etológicos** y evolucionistas que postulan mecanismos desencadenantes de origen biológico, tanto propios de la especie humana como tal, cuanto comunes a distintas especies.

Especialmente anclados a las posiciones innatistas se encuentran los numerosos estudios que en los últimos años se han centrado en el análisis del estado inicial (cognitivo, motor, etc.) buscando la presencia de capacidades muy complejas casi desde el momento del nacimiento (*véase Capítulo 2*).

Conceptos relacionados con posiciones racionalistas que aparecen en las distintas teorías del desarrollo son, por ejemplo, «instinto», «universales», «períodos críticos», «pobreza del estímulo», «ideas innatas» o «esquemas previos». En el campo de la educación expresiones que también son deudoras de posiciones innatistas las podemos reconocer en conceptos como «aptitudes especiales», «capacidad general de inteligencia» o «preparación o capacidad para algunas formas de aprendizaje».

Por otra parte, algunas manifestaciones asociacionistas en la Psicología del Desarrollo las podemos encontrar en el **conductismo** según el cual el aprendizaje se basa en la asociación de estímulos, o de estímulos y respuestas. Más recientemente también pueden observarse en algunas teorías **neosociacionistas** que, desde el **Procesamiento de la Información**, postulan, por ejemplo, que el conocimiento se organiza en la memoria en redes de conceptos interconectados entre sí. Del mismo modo, un nuevo enfoque que se denomina **conexionismo o procesamiento distribuido en paralelo** asume asociaciones entre unidades donde se representa el conocimiento. De acuerdo con esta perspectiva, el conocimiento no se sitúa en un lugar concreto del cerebro, ni en asociaciones específicas entre unidades específicas (p. ej., en asociaciones entre conceptos), sino que se halla distribuido en distintas unidades (neuronas o redes de neuronas) y emerge de la activación paralela de redes de neuronas interconectadas entre sí con diferentes fuerzas de conexión, mediante mecanismos de excitación e inhibición (*véase Figura 1.3*).

Conceptos que denotan posiciones asociacionistas dentro de las teorías del desarrollo son, por ejemplo, «programas de reforzamiento», «habitación de estímulos», «redes semánticas», «reglas de aprendizaje», «organización del conocimiento en la memoria», entre otros. En el campo de la educación también podemos encontrar la influencia del asociacionismo en conceptos como «potencial de aprendizaje», «estrategias de aprendi-



En las redes semánticas los conceptos se representan en la memoria como nodos relacionados entre sí semánticamente (p. ej., «es una», «tiene», etc.). En las redes neuronales, un concepto no se representa en una sola unidad, sino que se representa simultánea y distribuidamente a lo largo de distintas unidades que se relacionan entre sí con una determinada fuerza de asociación (p. ej., 0,25)

Figura 1.3. Red semántica (a la derecha) y red neuronal (a la izquierda).

zaje asociativo», «programas de modificación de conducta», «programación de aprendizajes», «mapas conceptuales», etc.

Finalmente, las posiciones constructivistas se han reflejado en la Psicología Cognitiva mediante la utilización del concepto de **esquema** para explicar cómo se crean representaciones internas de la realidad a partir de la experiencia.

Este concepto se ha adoptado en campos tan aparentemente dispares como el de la memoria, en el que Barlett (1932) demostró que cuando las personas recuerdan narraciones o relatos tienden a incorporar sus experiencias personales o sus creencias; o en la percepción, en el que los psicólogos de la Gestalt nos demostraron que los seres humanos imponemos cierta organización a la información sensorial.

Sin embargo, los esquemas no se circunscriben sólo a ámbitos como el aprendizaje perceptivo o conceptual, sino que también se ha hablado de esquemas motores. Un ejemplo es el esquema motor de la firma personal de cada uno. La podemos ejecutar en una hoja de papel o en una pizarra en grandes caracteres. Es un mismo esquema, aunque se exprese con movimientos musculares distintos. Cuando firmamos en una hoja de papel pequeña los movimientos musculares no son los mismos que cuando lo hacemos en una pizarra grande con una tiza. Sin embargo, la estructura de la firma es inconfundible. Viene del mismo esquema interno.

El constructivismo ha tenido una gran influencia en las dos teorías del desarrollo infantil —las teorías de Piaget y Vygotski— que son los dos grandes pilares sobre los que se ha articulado el estudio del desarrollo humano y que por su especial importancia abordaremos de forma más extensa en el siguiente epígrafe. De acuerdo con los principios constructivistas sobre los que descansan, desde ambos enfoques se insiste en que las representaciones internas del mundo no son un registro pasivo de las asociaciones existen-

tes en el mundo externo, sino que se derivan de la acción que realiza el propio sujeto sobre el medio al interactuar con él.

## 4. Las grandes teorías del desarrollo humano: Piaget y Vygotski

### 4.1. La teoría piagetiana

La teoría piagetiana<sup>1</sup> quizá sea la más completa, comprehensiva y detallada del desarrollo humano. Aunque en los últimos años ha recibido numerosas críticas, desde distintas perspectivas ha sido, probablemente, el marco conceptual que más influencia ha tenido en la Psicología del Desarrollo y sigue siendo en muchos aspectos *la teoría* de referencia por excelencia que sirve como marco de comparación al resto de perspectivas teóricas.

Toda la teoría piagetiana se articula en torno a la preocupación epistemológica de Piaget sobre el origen y naturaleza del conocimiento y cómo éste se construye y progresa a lo largo del **desarrollo ontogenético**, es decir, a lo largo del desarrollo de los individuos.

Su teoría se centra en explicar cómo se puede progresar de un estado de menor competencia o conocimiento a otro superior. Cómo desde los reflejos más simples con los que nacemos se puede llegar de forma gradual al pensamiento lógico-formal, el nivel más elevado de pensamiento para Piaget que es característico del razonamiento científico. Por tanto, la pregunta fundamental a la que trata de responder Piaget es cómo las personas, desde el momento de su nacimiento, van construyendo su conocimiento acerca del mundo que les rodea, un conocimiento que les permitirá adaptarse a una realidad compleja y cambiante.

Para responder a esta pregunta, Piaget —que era biólogo de formación— tomó como referencia el marco conceptual de la Biología. Parte de que existe una conexión natural entre la Biología —desarrollo natural de los seres vivos—, la Psicología —desarrollo de la inteligencia— y la Epistemología —origen del conocimiento. Por ello, Piaget afirma



Figura 1.4. Jean Piaget.

<sup>1</sup> Aunque a lo largo de la exposición nos referiremos fundamentalmente a «Piaget» y a la «teoría piagetiana» conviene no olvidar que a la vasta empresa en que consistió su construcción teórica contribuyeron notablemente otros investigadores e investigadoras entre las que destacan Alina Szeminska y, sobre todo, Bärbel Inhelder.

que el desarrollo psicológico, que se inicia al nacer y concluye en la adolescencia, es comparable al crecimiento orgánico. Esto quiere decir que para Piaget las reglas que regulan el pensamiento no son diferentes a las que regulan el mundo natural y que el pensamiento adulto no es algo que surge de la nada, sino que se construye a partir de la integración del pensamiento infantil, al igual que en el mundo natural las formas más complejas se construyen a partir de la integración y coordinación de otras formas o estructuras más simples.

Consecuentemente, el propio Piaget (1970) caracteriza su obra como una teoría del desarrollo cognitivo que no puede entenderse sin analizar los presupuestos biológicos sobre los que descansa —la teoría biológica de la adaptación mediante autorregulación—, ni su finalidad epistemológica: explicar el origen y desarrollo del conocimiento. Por ello, para explicar el desarrollo Piaget propone la **epistemología genética**<sup>2</sup>, esto es, el estudio del origen o génesis del conocimiento desde el nacimiento hasta la adolescencia a partir de la acción con los objetos.

### El desarrollo como preocupación epistemológica

El desarrollo de la inteligencia está ligado para Piaget al desarrollo del conocimiento, es decir, a cómo el sujeto desde el momento del nacimiento —y sólo a partir de unos cuantos reflejos innatos— va tomando conciencia de forma progresiva de los objetos<sup>3</sup> físicos y sociales que le rodean hasta llegar a formar estructuras lógicas de conocimiento que le permiten adaptarse al mundo.

En el momento del nacimiento no existe diferenciación entre el sujeto y el objeto. El bebé no distingue entre el yo y el mundo, puesto que el límite entre el mundo externo y el interno no está establecido de antemano. Poco a poco, el niño tiene que llegar a diferenciar lo que conforma el mundo externo y sus relaciones, de su propia persona. Esto supone ir construyendo lo que Piaget denomina **invariantes cognitivos** (cualidades o propiedades esenciales de los objetos que hacen que se puedan reconocer como tales) mediante la acción o manipulación del sujeto sobre los objetos. Al principio del desarrollo la interacción entre el sujeto y los objetos es directa (está estrechamente ligada a la acción: los niños los chupan, los tocan, los tiran, etc.), pero a medida que se avanza en el desarrollo esta interacción se hace mucho más compleja. Ya no se basa en la acción directa sobre los objetos, sino en la interacción con ellos sin que estén necesariamente presentes. Es decir, a partir de la representación mental que el niño ha construido de los objetos y de sus propiedades.

Esta interacción entre el individuo (el niño) y el medio (los objetos) se lleva a cabo mediante dos procesos complementarios: **asimilación** y **acomodación**. Mediante la asimilación, el niño interactúa con los objetos que le rodean, pero el resultado de esta acción depende de lo que el niño es capaz de hacer con objetos similares, es decir, depende de los esquemas previos del niño, de lo que ya conoce. Por ejemplo, aplicando el esquema de succión el niño puede tanto succionar el biberón, el pecho materno o chuparse el dedo.

<sup>2</sup> Téngase en cuenta que cuando Piaget habla de epistemología genética es en relación con la génesis u origen del conocimiento, no en relación con los determinantes genéticos del conocimiento.

<sup>3</sup> Es importante tener presente que cuando desde la teoría piagetiana se habla de objetos, se hace referencia no sólo a los objetos físicos, sino también a los sociales, es decir, a las personas.

Por tanto, mediante la asimilación el niño interactúa con el medio repitiendo los esquemas que ya posee —p. ej., succión— aunque los generalice a objetos diferentes (biberón, pecho, chupete, dedo). Es, por tanto, una interacción dirigida por el sujeto mediante la que incorpora objetos o propiedades a sus propios esquemas.

Recíprocamente, el medio también actúa sobre el organismo. El niño no se limita pasivamente a incorporar nuevos objetos a sus esquemas previos, sino que la incorporación de estos nuevos objetos, con sus nuevas propiedades, provoca ligeros cambios o reajustes en los esquemas que ya tiene para poder acomodarse a ellos. Por ejemplo, cuando cambian los tamaños y texturas de objetos chupados, o cuando se le ofrecen nuevos objetos al niño que «puede» chupar, el bebé tiene que ir modificando este esquema previo de succión para amoldarlo a las nuevas situaciones.

La asimilación y la acomodación son procesos complementarios que son las dos caras del mismo fenómeno: la adaptación del organismo al medio a partir de la construcción de estructuras o **esquemas mentales** progresivamente más complejos. Esta adaptación consiste en el equilibrio entre los intercambios del individuo y el medio, es decir, entre los procesos de asimilación y acomodación.

Por tanto, el desarrollo de la inteligencia es para Piaget un proceso de construcción del conocimiento donde éste está continuamente creándose y transformándose. Esta construcción se hará en dos direcciones complementarias: hacia el exterior y hacia el interior. Hacia el interior (desde el medio hacia el sujeto), mediante el proceso de **asimilación**, es decir a través de la incorporación de información nueva —elementos externos del medio, de los objetos— a los esquemas o estructuras previas del sujeto. Y hacia el exterior (desde el individuo hacia el medio), mediante el proceso de **acomodación**, o modificación de los esquemas o estructuras internas del sujeto a las condiciones externas. La evolución humana en el plano psicológico como en el biológico está dirigida por las necesidades internas de equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación. En el plano psicológico, el logro de este equilibrio supone el paso por estructuras de conocimiento sucesivas, denominadas por Piaget estadios del desarrollo.

## Los estadios de desarrollo

Para Piaget el desarrollo de la inteligencia es un proceso en el que el niño progresa desde unos cuantos esquemas simples (reflejos) —que le permiten las primeras adaptaciones simples— hacia esquemas de conocimiento formales que le permiten interactuar con la realidad y razonar de forma abstracta para adaptarse completamente a ella.

En este proceso, Piaget distingue tres grandes períodos: el período sensoriomotor (desde el nacimiento hasta los 2 años), el período de las operaciones concretas —que comprende el período preoperatorio (desde los 2 hasta los 6-7 años) y el de las operaciones concretas propiamente dichas (de los 6-7 hasta los 11 años)—; y el período de las operaciones proposicionales o formales (a partir de los 11-12 años).

En la Figura 1.5, puede verse una breve caracterización de cada uno de estos períodos<sup>4</sup>.

Veamos el proceso de forma detallada. Cuando el niño nace, dispone solamente de unos cuantos reflejos simples (como el reflejo de succión o palmar) producto de la he-

<sup>4</sup> Los distintos períodos del desarrollo se verán de forma detallada en los *Capítulos 2, 5, 8 y 9*.

rencia genética. Pero estos reflejos no son pasivos, sino que muestran desde el comienzo una auténtica actividad, primero a través del propio ejercicio de los reflejos (p. ej., el bebé practica el reflejo de succión y mediante el proceso de asimilación —como hemos visto en el epígrafe anterior— lo generaliza a otros objetos). Posteriormente, partiendo siempre de las acciones del niño, se van integrando los reflejos en esquemas más generales, en esquemas de acción (p. ej., el reflejo palmar se integra en el esquema de prensión) y se coordinan diferentes esquemas (p. ej., ojo-mano) que permiten coordinar las acciones del bebé sobre los objetos (p. ej., extender la mano para coger un objeto que está viendo).

En esta primera etapa, las acciones del sujeto sobre los objetos son manipulaciones directas, basadas en las sensaciones corporales (p. ej., los objetos se tocan, se chupan, se tiran, se mueven, etc.) en las que todavía no intervienen ni el lenguaje ni la representación. Sin embargo, a partir de los 2 años, aproximadamente, la acción del niño sobre los objetos se modifica de forma sustancial gracias, en un principio, a la aparición de la **función simbólica** que le capacita para representarse objetos y acontecimientos.

La función simbólica permite, entre otras cosas, la adquisición del lenguaje. A través del lenguaje los niños ya pueden reconstruir sus acciones pasadas como un relato y anticipar acciones futuras mediante la representación mental. El lenguaje también posibilita la interacción social, el pensamiento (a través de la interiorización de la palabra) y, fundamentalmente, la interiorización de la acción (la reconstrucción en el plano del pensamiento de las acciones y de los resultados de las mismas). Por ejemplo, los niños son capaces de representarse en el plano del pensamiento que cuando un objeto se oculta, no desaparece, sin necesidad de comprobar directamente que sigue en el mismo sitio.

Sin embargo, el incipiente pensamiento para el que capacita la función simbólica es todavía preconceptual: está basado en casos individuales. Así el niño de 2-3 años no puede distinguir entre «el» gato particular y «los» gatos. Sin embargo, aunque los preconceptos no tienen todavía suficiente grado de generalidad, son ya representaciones mentales: están ligados a un símbolo y no a la acción con los objetos. Por ejemplo, el niño puede señalar un dibujo de un gato o pronunciar la palabra «gato», para referirse a un concepto mental (un animal) y no sólo al gato (real) que está viendo. Desde los 4 hasta los 7 años, aproximadamente, el pensamiento preconceptual evoluciona hacia el razonamiento intuitivo que permitirá ir construyendo leyes físicas intuitivas de cómo son los objetos del mundo y de sus relaciones. Sin embargo, este tipo de razonamiento está centrado todavía en los rasgos perceptivos más salientes de los objetos y sólo puede tener en cuenta una única dimensión de los objetos.

Por ejemplo, a partir del juego con una bola de plastilina, una niña de 5 años puede descubrir que a medida que se alarga el trozo de plastilina, se hace también más estrecho, y a la inversa, pero todavía no es capaz de darse cuenta de que la cantidad de plastilina permanece constante pese a las deformaciones perceptivas que se puedan producir.

A partir de experiencias como ésta, puede llegar a tomar conciencia de que longitud y grosor no son dimensiones independientes de los objetos sino que varían de forma coordinada (a medida que se alarga la bola se hace más estrecha, y viceversa) y deducirá que la cantidad de plastilina permanece constante aunque cambie su forma. Pero para tomar conciencia de ello, todavía necesita tener la plastilina presente para poder manipularla.

No será hasta los 6-7 años cuando esta niña pueda realizar mentalmente estas transformaciones y tome conciencia de las coordinaciones entre longitud y grosor que se producen como resultado de las mismas. A estas «acciones mentales», es decir, a la ca-

	Período	Caracterización
<p><b>Sensoriomotor</b></p>		<p>Los esquemas reflejos con los que nacen los bebés les permiten una rudimentaria interacción con el mundo, pero importantísima para que vayan construyendo esquemas de acción con los objetos mucho más complejos que reflejan ya una conducta inteligente. Al final de este período los niños adquieren la función simbólica que les permite la adquisición del lenguaje, el juego simbólico o el dibujo.</p>
<p><b>Operaciones concretas</b>  <b>Subperíodo preoperatorio:</b>                      Desde los 2 hasta los 6-7 años.</p> <p><b>Subperíodo de las operaciones concretas:</b>                      Desde los 6-7 años hasta los 11.</p>	 	<p>Comienza con la adquisición de la función simbólica. La inteligencia pasa de ser eminentemente práctica a ser representacional. Sin embargo, todavía se tiene un pensamiento mágico sobre la realidad y el razonamiento aún es pre-conceptual.</p> <p>Se interiorizan las acciones con los objetos.                      Aparecen las operaciones lógicas y la reversibilidad del pensamiento. Sin embargo, la aplicación de las operaciones lógicas está limitada a contenidos concretos.</p>
<p><b>Operaciones formales:</b>                      Desde los 11-12 años.</p>		<p>Se caracteriza por ser un pensamiento lógico, abstracto e hipotético que permite razonar no sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible.</p>

Figura 1.5. Períodos del desarrollo de la inteligencia.

pacidad de realizar transformaciones sobre los objetos de forma «virtual», a las acciones interiorizadas, es a lo que Piaget denomina **operaciones mentales**. Desde los 6-7 años hasta los 11 aproximadamente, Piaget habla de **operaciones concretas** porque todavía

están ligadas a contenidos concretos. Las operaciones concretas permiten a los niños clasificar objetos en función de determinadas propiedades, ordenarlos, la comprensión del sistema de los números y la construcción de las nociones de tiempo y espacio. No obstante, este tipo de pensamiento tiene todavía limitaciones. Los niños de estas edades son capaces de razonar aplicando las operaciones concretas siempre y cuando puedan manipular los objetos. Sin embargo, cuando se les pide que razonen sobre los mismos contenidos a partir de enunciados verbales, se muestran incapaces. Esto es así porque, aunque ya lógicas, estas operaciones están todavía ligadas a la acción y a contenidos concretos; no son abstractas y, por tanto, impiden la construcción de argumentaciones lógicas cuando los niños no pueden realizar las acciones directamente sobre los objetos, o cuando se les pide que razonen sobre distintos contenidos.

A partir de los 11-12 años, se produce una transformación del pensamiento que permite a los adolescentes razonar de modo hipotético-deductivo, es decir, de forma abstracta, sobre situaciones o enunciados verbales que no tienen una conexión directa con la realidad. Para Piaget, durante este período se alcanza la plenitud del pensamiento.

Los estadios por los que los niños pasan siempre siguen un orden secuencial y fijo, igual para todos los individuos, y por tanto, de carácter universal. Sin embargo, pueden existir ligeras variaciones en cuanto a la edad en que los estadios se manifiestan. Los estadios están integrados jerárquicamente; es decir, la aparición de nuevos estadios o estructuras de pensamiento incluyen a las estructuras precedentes.

Cada estadio está caracterizado por una estructura de conjunto (o esquemas de pensamiento) que determina lo que los niños pueden hacer o no en esa etapa. La transición de un estadio a otro se produce como consecuencia de la aparición de conflictos o desequilibrios en las estructuras cognitivas, producto de la actuación de diversos factores que vamos a analizar en el siguiente epígrafe.

### Los factores del desarrollo: el desarrollo como autorregulación de estructuras

Las estructuras o formas de pensamiento que caracterizan a cada uno de los estadios son producto de diversos factores: maduración biológica, interacción con el mundo físico y social y, sobre todo, de la *equilibración* o *autorregulación* activa.

1. La *maduración biológica* se manifiesta en la sucesión constante de los estadios que, como ya hemos mencionado, sigue un orden fijo para todos los individuos. Pero para Piaget hablar de los factores madurativos o biológicos del desarrollo no es sinónimo de aspectos innatamente determinados o de programación genética; por el contrario, parte de un planteamiento **epigenético**. Es decir, considera que entre las posibilidades que ofrece la base genética y su materialización hay un amplio espacio para la influencia de otros factores como la práctica, la experiencia o la interacción social. Ni siquiera la lógica es innata para Piaget. La lógica proposicional característica de las operaciones formales no es una consecuencia inmediata de la «lógica de las neuronas», sino que es el resultado de una secuencia de construcciones sucesivas que no están preformadas en la estructura nerviosa hereditaria. La estructura genética posibilita que se puedan llegar a construir las operaciones lógicas, pero para ello es necesario, además, la confluencia de otros factores como la experiencia.

2. La *experiencia* —como ya avanzábamos al analizar la importancia de la acción— influye en el desarrollo cognitivo a partir del contacto del sujeto con el mundo externo. Esta experiencia puede tomar diversas formas a lo largo del desarrollo: práctica o ejercicio, experiencia física y experiencia lógico-matemática. La *práctica o ejercicio* supone la consolidación de algunos esquemas —por ejemplo, el de succión— por medio de la repetición. La *experiencia física* conlleva la manipulación de objetos y, como consecuencia, la obtención de información a través de un proceso de abstracción. Finalmente, la *experiencia lógico-matemática* desempeña un importante papel en aquellos niveles de desarrollo cognitivo en los que el sujeto se enfrenta ante problemas que requieren razonar deductivamente.
3. El *medio social* también tiene cierta influencia en el desarrollo. Las etapas por las que pasa el niño a lo largo de su evolución pueden acelerarse o retardarse con respecto a la edad media en las que aparecen, en función del medio cultural y educativo en el que el niño se desenvuelve. Sin embargo, el orden, la secuencia de aparición de los estadios, permanece invariable. Por otra parte, el medio social, al igual que el medio físico, sólo influyen en el desarrollo cognitivo del sujeto en la medida en que éste los asimile, y sólo puede hacerlo, si dispone de los adecuados instrumentos y estructuras cognitivas para ello.
4. La **autorregulación o equilibración** es el factor fundamental del desarrollo para Piaget. Mediante el proceso de autorregulación de las estructuras se produce un *equilibrio* entre los procesos de asimilación y acomodación que conlleva la adaptación del organismo al medio. Por tanto, la adaptación cognitiva —al igual que la adaptación biológica— consiste en el equilibrio entre asimilación y acomodación.

La asimilación es necesaria en cuanto que garantiza la continuidad de las estructuras; sin embargo, no es suficiente para que se produzca cambio cognitivo. Si en el desarrollo sólo se produjera asimilación, no habría cambio de estructuras y por tanto tampoco habría progreso cognitivo. Para que haya cambio cognitivo es necesario también que haya acomodación, es decir, que se produzca la necesaria reestructuración de los esquemas del individuo a la información del medio.

La tendencia inicial de cualquier organismo biológico es hacia la estabilidad y no hacia el cambio; y por tanto, aunque el organismo es capaz de realizar diferentes acomodaciones, éstas están sujetas a ciertos límites impuestos por la necesidad de preservar las estructuras existentes. Sin embargo, inevitablemente en la interacción con el entorno se producen ciertos desequilibrios o conflictos a los que el organismo no puede dar respuesta con sus esquemas previos, para lo que tendrá que reajustarlos o reorganizarlos (acomodación) a fin de hacerlos consistentes con las nuevas experiencias, lo que posibilitará nuevas asimilaciones y un nuevo equilibrio hasta que se produzcan nuevas situaciones conflictivas, y así sucesivamente.

El desarrollo sería, pues, el progreso hacia formas de equilibrio más estables. Es decir, es una sucesión de estados no-estables (estadio sensoriomotor, preoperatorio y de operaciones concretas) hasta llegar a un estado de equilibrio final y estable característico del período de las operaciones formales. Éste es un proceso que permite la constitución de estructuras, y en este sentido, el desarrollo sería un continuo de regulaciones que posibilitan la formación de estructuras de conocimiento progresivamente más complejas, sujetas a nuevas y sucesivas autorregu-

laciones, de escalón en escalón, pero sin que las formas superiores de pensamiento estén contenidas en las anteriores (véase Figura 1.6).

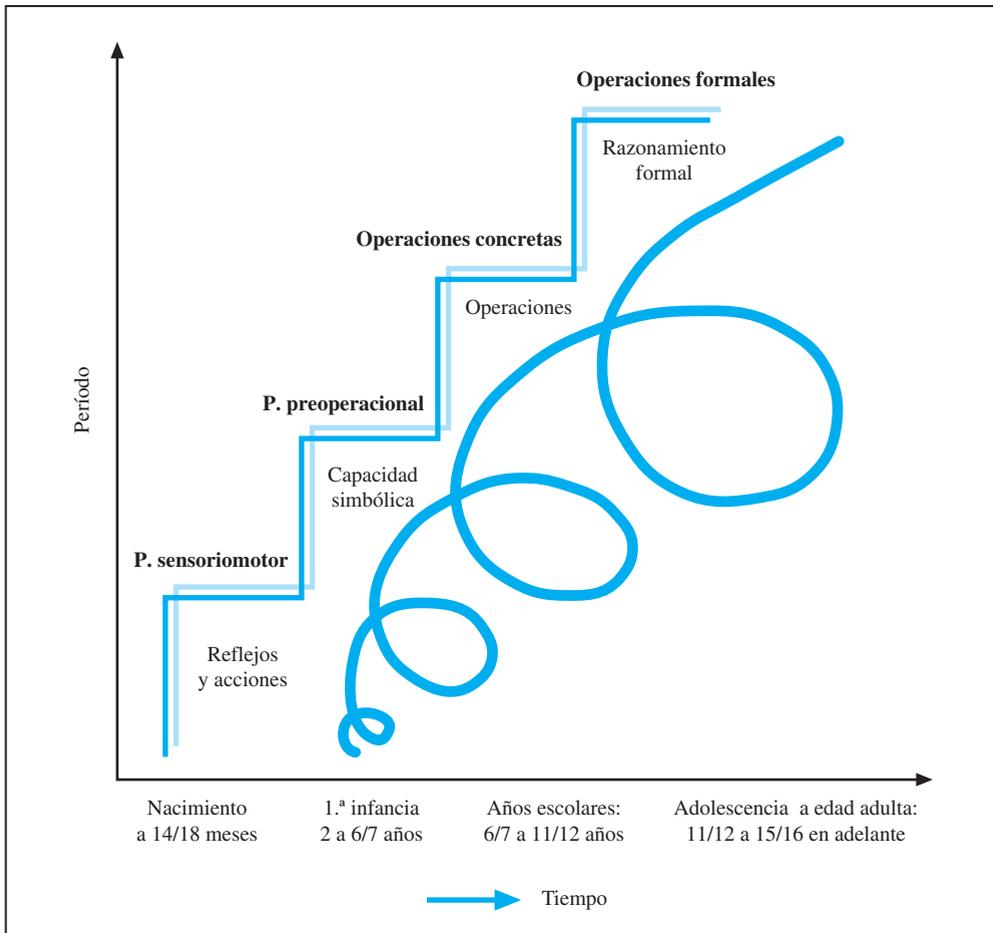


Figura 1.6. El desarrollo de la inteligencia según la teoría de Jean Piaget: un esquema gráfico.

### Implicaciones educativas de la teoría piagetiana<sup>5</sup>

Las implicaciones educativas de la teoría piagetiana pueden analizarse en tres niveles diferentes (Gutiérrez y Carriedo, 2002): 1) en lo relativo a la relación entre aprendizaje y desarrollo; 2) en relación con la importancia de la acción del niño sobre los objetos (aprendizaje por descubrimiento), y 3) en lo concerniente al papel de la interacción social en el aprendizaje.

<sup>5</sup> Aunque Piaget estuvo interesado por temas educativos, las aplicaciones de su teoría a la educación fueron desarrolladas, entre otros, por Hans Aebli en su obra *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget, 1958*.

En lo relativo a la relación entre aprendizaje y desarrollo, una asunción fundamental de la teoría piagetiana es que lo que el niño puede aprender o comprender en un determinado momento del desarrollo depende del estadio de desarrollo cognitivo en el que se encuentre. Esto implica aceptar que el aprendizaje va «a remolque» del desarrollo y por tanto, que una buena práctica educativa deberá adecuar sus actividades de enseñanza-aprendizaje al nivel del desarrollo de los aprendices. Esto se concreta, según Brainerd (1978) en tres tipos de prescripciones educativas: 1) no se debe tratar de enseñar a los alumnos contenidos que estén por encima de su nivel de desarrollo; 2) los profesores no deben tratar de acelerar el nivel de desarrollo, sino centrarse en la consecución del dominio de actividades o tareas adecuadas al nivel de desarrollo en el que se encuentran los alumnos, y 3) la secuenciación de la enseñanza de conceptos nuevos en la escuela debería seguir el mismo orden en que los conceptos aparecen de forma natural durante el curso del desarrollo.

En relación con la importancia de la acción en el aprendizaje, hay que tener en cuenta que en las primeras etapas del desarrollo, los niños no pueden formar conceptos a partir de las explicaciones verbales, sino que necesitan manipular directamente los objetos para extraer sus propiedades. Sólo cuando se llega a las operaciones formales los niños pueden razonar sobre formulaciones lingüísticas. Consecuentemente, desde la teoría piagetiana se postula que hay que potenciar la enseñanza a partir de la acción y la experimentación de los niños, lo que se ha denominado **aprendizaje por descubrimiento**. Esto se concreta según Brainerd en que: *a)* los materiales que se utilicen en la enseñanza deben ser concretos y fáciles de usar *b)* los profesores deberían potenciar actividades basadas en pequeñas experimentaciones o en demostraciones simples, más que en la explicación verbal de los conceptos.

Finalmente, en relación con el papel de la interacción social, ésta puede potenciar el aprendizaje al permitir que el niño confronte sus propios puntos de vista con los de los demás. Esta «confrontación» entre distintos puntos de vista se ha denominado **conflicto socio-cognitivo**. El conflicto influiría en el aprendizaje creando contradicciones o desequilibrios que, al intentar integrarlos en los esquemas previos, puede dar lugar a la reestructuración de los mismos y, como consecuencia, al progreso cognitivo. Por tanto, el conflicto cognitivo o sociocognitivo sería el mecanismo a partir del cual la interacción social influye en el desarrollo cognitivo y como consecuencia en el aprendizaje.

## 4.2. La génesis social de la conciencia: la teoría de Vygotski

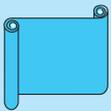
Vygotski fue un intelectual ruso que tuvo una vida corta con una larga proyección y una enorme influencia. Durante su corta pero intensa vida no llegó a desarrollar en profundidad su teoría, por lo que en realidad, no se puede hablar de una teoría acabada ni articulada, sino de pinceladas o intuiciones geniales sobre el desarrollo cognitivo que después fueron desarrolladas por sus más directos colaboradores. En efecto, gran parte de su obra tuvo que ser recopilada tras su muerte por sus seguidores más cercanos y su difusión en occidente sólo tuvo lugar muchos años después de su muerte. Esto último fue debido a la influencia de factores socio-históricos de distinta naturaleza, referidos en este caso, tanto a la situación política mundial (y de la propia URSS), como a la historia de la Psicología como disciplina<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> En cualquier caso, gran parte del conocimiento de la obra de Vygotski en occidente puede atribuirse a James Wertsch quien se ha aproximado y ha profundizado en su obra tratando de hacerla más comprensible,



Figura 1.7. Lev Semionovich Vygotski.

Vygotski parte de una orientación profundamente dialéctica en su consideración del desarrollo. Tal y como él mismo afirma:



*La tarea que se le plantea hoy en día a la psicología es la de captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo, el positivo<sup>7</sup> puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (Vygotski, 1996 p. 142).*

En líneas generales, se puede afirmar que la teoría vygotskiana se articula en torno a la preocupación básica sobre el *origen social de la conciencia*, preocupación en la que se pueden observar tres de los temas que constituyen su entramado teórico básico:

1. Perspectiva genética<sup>8</sup> o evolutiva. Para Vygotski el psicólogo evolutivo debe preguntarse por el significado, por lo que representa una forma de conducta dada. Responder a esta pregunta significa descubrir su origen, la historia de su desarrollo hasta el momento presente.
2. Interés por los procesos psicológicos superiores en general y por la conciencia en particular.

---

por lo que en adelante, su obra *Vygotski y la formación social de la mente* (1985/1988) nos servirá como «filtro» para el análisis de las ideas de Vygotski. También ha tenido una importante contribución para su comprensión en nuestro país, el monográfico dedicado a este autor por parte de la revista *Infancia y aprendizaje* en el año 1984 y la publicación de sus *Obras escogidas* en 1996.

<sup>7</sup> Vygotski defiende que al niño hay que estudiarlo no por lo que no tiene en comparación con el adulto (caracterización negativa) sino por sus peculiaridades positivas que lo diferencian del adulto.

<sup>8</sup> Por perspectiva genética debe entenderse aquí la referida a la preocupación por la génesis (origen) de las funciones psicológicas superiores (atención, formación de conceptos, memoria, resolución de problemas, etc.) y cómo éstas van evolucionando a lo largo del desarrollo, no a cómo la herencia biológica es transmitida de una generación a la siguiente.

3. Origen de estos procesos en la mediación social, es decir, su interés en cómo la interacción con los demás y el uso de **instrumentos de mediación** puede influir en la génesis de la conciencia individual.

Veamos más detenidamente cada uno de estos tres aspectos.

### La génesis social de los procesos psicológicos superiores

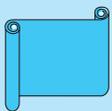
Vygotski sostiene que el crecimiento intelectual de los niños en el seno de una civilización implica una fusión de los procesos sociales y de los procesos madurativos. Ambos planos —social y natural— coinciden y se confunden entre sí a lo largo del desarrollo formando una unidad en una relación de mutua interdependencia.

Vygotski diferencia dos líneas de desarrollo: la línea natural, asociada a las funciones psicológicas elementales que compartimos con los animales (ver, oír, asociar estímulos, etcétera); y la línea social o cultural, vinculada a las funciones psicológicas superiores (atender voluntariamente, razonar, formar conceptos, resolver problemas complejos, etc.), propias de la especie humana. En este sentido, el desarrollo ontogenético es visto por Vygotski como un conjunto de cambios cualitativos responsables de la transición de formas elementales de pensamiento hacia las funciones psicológicas superiores.

El curso *natural* del desarrollo está sujeto al control estimular del entorno, es muy dependiente de los procesos madurativos —tiene por tanto un origen individual— y el individuo no tiene conciencia del mismo. Esta línea de desarrollo opera de forma independiente durante la primera infancia para pronto integrarse en la *línea cultural*.

La línea cultural del desarrollo tiene lugar a través de la interacción social. Los seres humanos evolucionan para adaptarse al mundo a través de la cooperación social. Ya desde el momento del nacimiento los bebés interactúan con otras personas a través de formas culturales distintas, propias del entorno social en el que viven. A través de la interacción social los niños adquieren «herramientas culturales» o signos (el lenguaje, el sistema numérico, el dibujo, etc.) que les permiten una mejor adaptación al mundo social, al igual que el uso de herramientas físicas permite una mejor adaptación al mundo natural<sup>9</sup>. Por tanto, la línea cultural del desarrollo tiene un origen social. La utilización de signos permite transferir el control desde el ambiente, al individuo y, como consecuencia, la toma de conciencia de los procesos psicológicos y la emergencia de la regulación voluntaria del comportamiento.

Así, para Vygotski, los procesos psicológicos superiores tienen primero un origen interpsicológico (social) o externo, para posteriormente, a través de un proceso de internalización, convertirse en intrapsicológicos (individuales) o internos:



*«En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la*

<sup>9</sup> Sobre este tema volveremos y profundizaremos en el epígrafe sobre mediación semiótica. El lector debe relacionar e integrar la información proporcionada en ambos epígrafes.

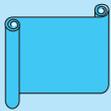
*formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos» (Vygotski, 1960/1979, p. 94 de la traduc. cast.).*

Esto es lo que se denomina **ley genética general del desarrollo cultural o ley de la doble formación** porque los procesos psicológicos no son una simple copia interna de los procesos sociales, sino que estos procesos han de *recrearse, reconstruirse* de nuevo en el plano intrapsicológico, a través del proceso de *internalización*.

### La internalización como génesis de la representación y de la conciencia

La internalización es el proceso por medio del cual ciertos aspectos de la estructura de la actividad externa pasan a ser ejecutados en un plano interno (psicológico). Pero como ya hemos dicho, no se trata de una copia o simple transferencia de la actividad externa, sino que el proceso mismo de internalización transforma la propia naturaleza de la actividad cambiando su estructura y sus funciones. La internalización es, pues, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana.

El niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su propia persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. Asimila las formas sociales de conducta y las trasfiere a sí mismo. Veamos cómo explica el propio Vygotski esta evolución con respecto al gesto de señalar:



*«Al principio, el gesto indicativo no era más que un movimiento de alcance fracasado orientado hacia el objeto. [...] El niño intenta asir un objeto alejado de él, tiende sus manos en dirección al objeto, pero no lo alcanza, sus brazos cuelgan en el aire y los dedos hacen movimientos indicativos. [...] El niño, con su movimiento sólo señala objetivamente lo que pretende conseguir.*

*Cuando la madre acude en ayuda del hijo e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia radicalmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para otros. En respuesta al fracasado intento de asir el objeto se produce una reacción, pero no del objeto, sino por parte de otra persona. Son otras personas las que confieren un primer sentido al fracasado movimiento del niño. Tan sólo más tarde, debido a que el niño relaciona su fracasado movimiento con toda la situación objetiva, él mismo empieza a considerar su movimiento como una indicación.*

*Vemos, por tanto, que se modifica la función del propio movimiento: de estar dirigido al objeto pasa a ser dirigido a otra persona, se convierte en un medio de relación; el alcance se transforma en una indicación. Gracias a ello el propio movimiento [de alcance] se reduce, se acorta y asume la forma de gesto indicativo que podemos definir como gesto para sí. Sin embargo, en el gesto para sí el movimiento no cambia, sigue siendo como al principio, indicación en sí, es decir, posee objetivamente todas las funciones imprescindibles para la indicación y el gesto dirigido a los demás, es decir para ser comprendido y tomado en cuenta como indicación por la gente que le rodea.*

*El niño, por tanto, es el último en tomar conciencia de su gesto. Su significado y funciones se determinan al principio por la situación objetiva y después por la gente que rodea al niño» (Vygotski, 1996, p. 146).*



En estas imágenes podemos ver una ilustración de la evolución del gesto de señalar. Al principio (imagen de la izquierda) el niño pequeño lo utiliza como una prolongación de su movimiento de alcance, dirigido fundamentalmente al objeto y no a las personas. En las otras dos imágenes observamos cómo el gesto de señalar es utilizado tanto por los adultos como por los propios niños como medio para dirigir la atención de las otras personas hacia los objetos. El niño ha interiorizado, a través de la interacción con los adultos, la función del gesto, y lo utiliza ya como un medio para dirigir la atención de los otros (imagen de la derecha).

La internalización es el proceso por el que pasamos a ser nosotros mismos a través de los otros, lo cual se extiende tanto al desarrollo de la personalidad —el niño empieza a considerarse, a *verse* a través de lo que significa para los demás—, como al de las funciones psicológicas superiores. Al principio, las funciones superiores del pensamiento se manifiestan socialmente, en forma de discusiones durante la interacción social que, cuando se internalizan, se convierten en reflexión.

El proceso de internalización es de naturaleza dinámica y dialéctica: cualquier cambio que se produce a nivel interpsicológico (social) se reconstruye en el plano intrapsicológico (individual), y a la inversa. Es por ello, por lo que Vygotski plantea una relación entre ambos planos: los procesos psicológicos internos son creados merced a la exposición del niño a formas culturales maduras de comportamiento a las que se tiene acceso a través de los **instrumentos de mediación**.

### Mediación semiótica

Al parecer, según cuenta A. R. Luria (1979), uno de sus mejores amigos, a Vygotski le gustaba mucho un aforismo de Roger Bacon: *Nec manus nuda, nec intellectus sibi permissus multum valent, instrumentis et auxiliibus res perficitur...* [Ni la mano por sí sola, ni el intelecto por sí mismo tiene mucho poder. Los resultados se obtienen con instrumentos y ayuda, que son tan necesarios para el entendimiento como para la mano.]

Esta cita a la que alude Luria refleja la esencia del pensamiento de Vygotski. Para este autor, todas las acciones que realizan los seres humanos —sean de naturaleza física (sobre los objetos), psicológicas (en relación con uno mismo) o sociales (en relación con los demás)— están mediatizadas por el uso de instrumentos auxiliares o herramientas. Dependiendo de la naturaleza de las acciones, estas herramientas pueden ser de dos tipos:

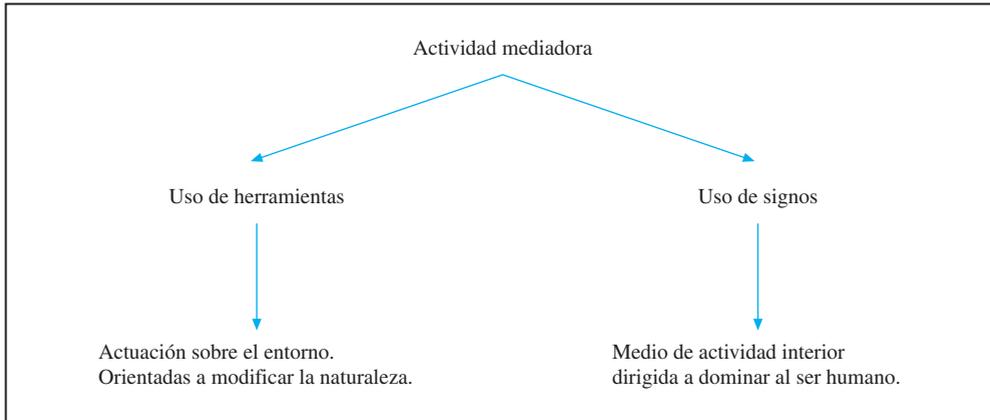


Figura 1.8. Instrumentos de mediación.

1. Herramientas materiales o técnicas. Son las que se utilizan para realizar acciones sobre el mundo físico, es decir, sobre los objetos.
2. Herramientas psicológicas. Son signos y símbolos que se utilizan como medios para influir psicológicamente bien en la propia conducta, bien en la de los demás.

Lo que Vygotski afirma es que al igual que la actividad natural está mediada por herramientas (p. ej., el agricultor utiliza un arado para roturar la tierra), la actividad social también está mediada por herramientas —en este caso culturales— que no son más que convenciones sociales sobre las pautas de interacción, o sobre el uso de determinados objetos.

Estas herramientas psicológicas de mediación —caracterizadas por la utilización de signos— pueden utilizarse para regular la propia conducta y la de los demás, y es lo que caracteriza *la línea cultural del desarrollo*.

Entre las herramientas psicológicas Vygotski destaca el lenguaje, los sistemas para contar, las estrategias mnemotécnicas, el dibujo o las representaciones gráficas. Pero lo realmente original de la conceptualización de las herramientas psicológicas realizada por este autor es que considera que no son sólo medios auxiliares para realizar ciertas funciones psicológicas, sino que tienen la propiedad de modificar el funcionamiento mental al provocar en él cambios cualitativos. De hecho, éste es el eje central de su marco de análisis del desarrollo cognitivo, que es considerado como *el conjunto de transformaciones cualitativas que se producen como resultado de los cambios en los instrumentos de mediación utilizados*.



**CON LOS PIES  
EN LA TIERRA**

**El desarrollo de la aritmética  
(adaptado de Vygotski, 1996, p.165 )**

Todo desarrollo aritmético del niño ha de tener como punto de partida ante todo la etapa natural o primitiva. ¿Puede un niño de 3 años decidir a simple vista qué grupo de objetos es mayor, el de 3 manzanas o el de 7? Sí, puede. Pero, ¿podrá decir en qué

montón hay 16 manzanas y en qué montón hay 19? No podrá. En el primer caso se trata de una fase natural en la que el niño simplemente compara (sin contar) las cantidades presentadas. Sabemos, sin embargo, que el niño pasa muy pronto, y casi imperceptiblemente, de esta etapa a la otra y cuando se le pide que determine dónde hay más objetos, la mayor parte de los niños de un medio culto, empiezan a contar. A veces lo hacen incluso antes de comprender lo que es el cálculo.

Para comprobar si eran muchos los niños que empezaban a contar antes de comprender lo que es el cálculo, algunos investigadores (Stern, por ejemplo) preguntaban a un niño «¿Cuántos dedos tienes en la mano?», el niño seguía la serie numérica y respondía «cinco». Pero cuando le decían «cuenta los dedos que tengo yo», respondía «no sé contar». Esto significa que el niño sabe aplicar la serie numérica tan sólo a sus dedos, pero no a la mano ajena.

Por fin, el niño pasa al verdadero cálculo y empieza a comprender lo que significa contar sus dedos; sin embargo, sigue haciéndolo con ayuda de signos externos. En esta etapa, el niño sólo cuenta con los dedos y si le plantean el siguiente problema: «aquí tienes 7 manzanas, quita 2, ¿cuántas manzanas te quedan?», el niño, para resolverlo, recurre a los dedos. Pone 7 dedos, quita 2 y responde que 5. Es decir, resuelve el problema con ayuda de signos externos. Basta con prohibirle que mueva las manos para que no pueda realizar la operación correspondiente.

Como sabemos, el niño deja muy pronto de contar con los dedos para contar mentalmente. El niño de mayor edad no necesita los dedos para restar 2 de 7, lo hace mentalmente. Cuando procede a esa operación, el niño ha interiorizado el cálculo.

### **Aplicando conocimientos:**

En el ejemplo del desarrollo de la aritmética propuesto por Vygotski podemos identificar algunos de los supuestos fundamentales de su teoría:

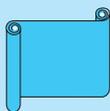
- El concepto de mediación. Antes de llegar a contar mentalmente el niño utiliza los dedos como herramienta externa que le ayuda al cálculo. Los dedos se convierten en herramienta de mediación que ayuda a la internalización de los procesos mentales. Más tarde, la herramienta de mediación por excelencia para llegar a hacer cálculos matemáticos será la utilización del sistema numérico.
- El cálculo, al igual que el resto de las funciones psicológicas superiores, pasa por las mismas etapas de desarrollo: se pasa de la fase natural a la fase cultural (mediada por signos sociales, en este caso el sistema de los números) lo que permite contar y no sólo comparar cantidades.
- Todas las funciones psicológicas superiores se generan primero en el exterior —con ayuda de medios externos (p. ej., el niño cuenta con los dedos)— para después llegar a internalizarse (cálculo mental).

También es importante señalar que estas herramientas psicológicas no son orgánicas ni individuales, sino que son sociales en un doble sentido: son tanto el producto de la evolución socio-cultural, cuanto de factores sociales más concretos como la interacción social en pequeños grupos. Es decir, los signos (contar con los dedos), antes de convertirse en medios de actividad interna (el cálculo mental) son mediaciones externas o instrumentos brindados por los agentes culturales con los que el niño interactúa.

Es en este sentido en el que Vygotski analiza las funciones del lenguaje —la herramienta semiótica por excelencia—, primero desarrollado como una función social (comunicativa) al servicio de la interacción, para después pasar a tener una función individual al

convertirse —a través del pensamiento verbal— en un mecanismo de autorregulación del pensamiento y de la acción.

## El papel del lenguaje



«La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse» (Vygotski, 1934/1973, p. 42).

Así, durante el primer año de vida, el habla tiene una función de descarga emocional, pero también tiene una función de contacto social. Las primeras reacciones a la voz humana, la sonrisa social, los gestos, el balbuceo y emisión de los primeros gestos comunicativos son formas de comunicación prelingüística que tienen como principal finalidad el contacto social (véase Capítulo 3). Con el desarrollo, aparecen nuevas funciones del habla: la función comunicativa y la función intelectual. La primera, como hemos dicho, constituye el instrumento básico de la interacción social y la segunda, sirve como medio de regulación del pensamiento. Estas distintas funciones del habla permiten diferenciar a Vygotski entre el *habla externa* —cuyo origen está en la interacción social— y el *habla interna* que permite a los seres humanos planificar y regular su actividad. En la transición del habla externa a la interna aparece —hacia los 3 años— la denominada **habla egocéntrica**, o monólogos que acompañan a la realización de una tarea por parte de los niños.

Por tanto, alrededor de los tres años, el lenguaje social del niño se encuentra dividido en habla egocéntrica y comunicativa. Las dos formas, tanto la comunicativa como la egocéntrica son sociales, aunque sus funciones difieren. Con el habla egocéntrica el niño tiende a transferir a sus procesos interiores los patrones de comportamiento anteriormente sociales: el pequeño comienza a conversar consigo mismo como lo ha estado haciendo con otros. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento privado como al simbólico. Por tanto, el lenguaje egocéntrico es un eslabón sumamente importante en la transición desde el lenguaje externo (que sirve para comunicarse con los otros) al lenguaje interiorizado (pensamiento verbal). Este papel transicional del habla egocéntrica es el que le confiere tan gran interés teórico.

A juicio de Luria, el descubrimiento de que el sentido de la palabra sufre cierta evolución y que el proceso no se explica por la simple adquisición de nuevas asociaciones entre palabras y objetos, sino que tiene un carácter cualitativo y conduce a nuevas formas psicológicas de conducta humana, fue uno de los más importantes descubrimientos realizados por Vygotski. La palabra es, desde esta perspectiva, la unidad de significación de la conciencia, donde se encuentra la unidad entre pensamiento y lenguaje, *el pensamiento verbal*.

Las relaciones entre pensamiento y lenguaje reflejan, como ninguna otra, los cambios que se producen durante el desarrollo que interesan tanto a Vygotski. Así, este autor postula que ambas capacidades no guardan la misma relación a lo largo del desarrollo.

Para Vygotski, el pensamiento del niño empieza a desarrollarse con anterioridad al lenguaje. Durante el primer año de la vida del niño, el pensamiento se desarrolla de ma-

nera más o menos independiente y es lo que el propio Vygotski denomina *forma natural del pensamiento* que compartimos con algunos primates no humanos. Una clara demostración de esto son los resultados de los experimentos hechos por Köhler en los que los chimpancés eran capaces de resolver cierto tipo de problemas de forma inteligente (eran capaces de unir dos cañas para alcanzar un plátano que estaba situado fuera de la jaula). Igualmente, los bebés al final del primer año también son capaces de utilizar ciertos medios para conseguir fines, aunque sus capacidades lingüísticas en este momento sean aún muy limitadas.

Sin embargo, en cierto momento del desarrollo —alrededor de los dos años— el pensamiento y el lenguaje que hasta el momento se habían desarrollado de forma independiente, confluyen. Esto ocurre cuando el niño se da cuenta de que cada cosa tiene su nombre y empieza a hacer preguntas y a interesarse por el nombre de las cosas. También observó que en este momento, los niños —enfrentados ante la solución de un problema como el de los chimpancés— empezaban a emitir palabras y frases dirigidas hacia ellos mismos (habla egocéntrica) que les facilitaban la resolución del problema. Además, comprobó que estas emisiones egocéntricas eran más frecuentes a medida que aumentaba la dificultad de la tarea. Esto fue interpretado por Vygotski como una evidencia a favor del cambio de función del lenguaje, que pasaba así a tener una función de planificación y de regulación de la acción, es decir, del pensamiento. La función del lenguaje como regulador del pensamiento que comienza hacia los dos años, se consolida hacia los cuatro años de edad. Es en este momento, cuando el lenguaje y el pensamiento que se habían desarrollado de forma independiente se funden —a través de la interiorización del habla egocéntrica— y dan lugar al pensamiento verbal. Por tanto, las relaciones entre pensamiento y habla no son estáticas a lo largo del desarrollo, sino dinámicas y dialécticas. El lenguaje no actuaría, pues, como mera comparsa del pensamiento, no es simplemente su vehículo de externalización, sino que se convierte en su herramienta fundamental. En la Tabla 1.1, pueden verse resumidas las distintas funciones que tiene el lenguaje a lo largo del desarrollo.

**Tabla 1.1.** Funciones del lenguaje a lo largo del desarrollo.

1. Comienza teniendo una función comunicativa y social que permite la interacción con los demás.
2. Durante la transición al plano intrapsicológico —a través del habla egocéntrica— se desarrolla una nueva función no comunicativa del lenguaje: una función relacionada con el pensamiento y con la regulación de la acción.
3. Se acaba confundiendo con el pensamiento y convirtiéndose en un instrumento de autorregulación —a través del habla interna— y en una forma de dar significado a la propia conciencia.

Ahora bien, para cerrar completamente el núcleo argumentativo de la teoría de Vygotski quedaría por determinar cuáles son las características que regulan el funcionamiento interpsicológico, así como los procesos implicados en la interacción que permiten la mediación semiótica del lenguaje y la internalización. Para que esto tenga lugar han de darse algunas condiciones, entre ellas, que realmente se pueda producir una comunicación efectiva entre los interlocutores que forman parte de la interacción, lo que nos lleva a considerar otros dos conceptos importantes: *la zona de desarrollo próximo* y *la intersubjetividad*.

## La zona de desarrollo próximo (ZDP)

Cuando hablamos de niveles evolutivos, tenemos que delimitar como mínimo dos. El primero de ellos podría denominarse **nivel evolutivo real**, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo y que le permiten resolver ciertos problemas de forma independiente. Por ejemplo, cuando establecemos la edad mental de un niño utilizando tests, tratamos casi siempre con el nivel evolutivo real. El otro nivel nos lo muestra el concepto de la **zona de desarrollo próximo (ZDP)**. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo —determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema— y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, establecida por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. La zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente (nivel de desarrollo real), sino también aquello que está en curso de maduración.

El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo.

El concepto de zona de desarrollo potencial refleja la concepción del desarrollo de Vygotski como un proceso de internalización de los instrumentos de **mediación semiótica** que, como el lenguaje, están activos en las situaciones de interacción entre las personas (Rivière, 1984/85). Estos instrumentos, transmitidos culturalmente, modifican el funcionamiento mental individual al alterar por completo el flujo y la estructuración de las funciones psicológicas. Esto sólo es posible cuando se establecen vínculos de comunicación entre los participantes, proceso en el cual interviene la intersubjetividad.

## La intersubjetividad

En una situación de interacción hay ocasiones en que los interlocutores pueden diferir en su definición de la misma, esto es, en su representación de los objetos o acontecimientos que forman parte de ella; discrepancia, que es precisamente una de las características de la interacción adulto-niño en la zona de desarrollo próximo. Cuando un niño trata de realizar una tarea bajo la tutela de un adulto, ambos se encuentran ante la misma situación objetiva, pero parten de representaciones o definiciones diferentes de la tarea. En estas circunstancias, la cuestión que se plantea, es cómo se puede establecer entre ellos una comunicación efectiva que permita al adulto actuar en la zona de desarrollo próximo del niño. Para resolver este problema es necesario suponer que ambos deben partir de cierta representación compartida (aunque sea en un grado mínimo) de determinados aspectos de la situación, a lo que se ha denominado intersubjetividad.

Este constructo ha sido investigado y ampliado —dentro de la propia perspectiva vygotskiana— por algunos de sus seguidores. Entre estos trabajos destacan los de Rom-

menveit (1979) o Wertsch (1979). Por ejemplo, Rommentveit (1979) señala que la intersubjetividad sólo es posible cuando los participantes en la interacción son capaces de trascender sus propios mundos privados (sus propias representaciones) para crear mundos (o representaciones) compartidos. Esto puede hacerse a través de los actos de comunicación en los que se crean representaciones compartidas sujetas a una constante modificación por los propios actos del habla.

### La explicación del cambio

En primer lugar, conviene insistir en que —como hemos visto anteriormente— el «gran salto» que se produce en el desarrollo es para Vygotski el que tiene lugar como resultado de la aparición de los instrumentos semióticos de mediación que motivan la desaparición de la línea natural del desarrollo para dar lugar al desarrollo social. Sin embargo, estos instrumentos semióticos no conllevan cambios estructurales —el surgimiento de estructuras morfológicas nuevas— sino reestructuraciones funcionales de las ya existentes. Por tanto, los cambios afectan tanto a la organización misma de la conciencia y a sus relaciones interfuncionales, como a la regulación del comportamiento que pasa de una regulación interpsicológica, externa o social, a una regulación intrapsicológica, interna y por tanto individual.

Sin embargo, la teoría de Vygotsky no se limita a la explicación del cambio **ontogenético** (el desarrollo del individuo desde el nacimiento hasta la muerte), sino que la extiende también al plano **filogenético** (el desarrollo de la especie humana), **socio-histórico** (la historia de una determinada sociedad), y **microgenético** (el desarrollo que se produce en un corto período de tiempo de un proceso psicológico determinado).

En los diferentes planos del desarrollo operan distintas fuerzas del desarrollo y distintos principios explicativos. Así, en el dominio filogenético, el mecanismo responsable del cambio sería la selección natural. La evolución es una condición necesaria para que se produzcan los cambios orgánicos en el cerebro que definen a nuestra especie, pero no es suficiente; en la conformación del ser humano como tal, es necesaria, además, la confluencia de fenómenos socioculturales como el trabajo y la comunicación.

Los principios explicativos del dominio sociohistórico son los instrumentos de mediación (herramientas y signos) a través de los cuales se transmite la cultura. Y es precisamente la descontextualización de estos instrumentos de mediación —esto es, la progresiva independencia de los signos del contexto espacio-temporal en el que son utilizados— lo que permite la evolución o cambio cultural, proceso al cual Vygotski también vincula la evolución cognitiva de los procesos psicológicos superiores desde las formas rudimentarias o elementales hacia formas avanzadas.

Al contrario que en los dos anteriores, en el dominio ontogenético, el cambio implica la operación simultánea o interacción de más de una fuerza de desarrollo: los factores biológicos o naturales y los factores culturales. Ambos tipos de factores son indisolubles y actúan como una unidad. La explicación de los cambios en el dominio ontogenético, pues, no puede reducirse a un conjunto de principios más o menos generales. Por el contrario, el reto es dar cuenta de las relaciones cambiantes entre las distintas fuerzas del desarrollo y sus correspondientes principios explicativos. En este sentido, este autor sostiene que la aparición de un determinado proceso psicológico lleva consigo la entrada en juego de nuevas fuerzas de desarrollo y nuevos principios explicativos que son producto

de la reorganización que se produce. Estos nuevos factores no sustituyen a los anteriores, sino que deben ser incorporados a la estructura explicativa general. En consonancia con esta línea de razonamiento, Vygotski rechaza las teorías del desarrollo que proponen un único conjunto de principios explicativos. Así, el cambio cognitivo está asociado a la aparición de nuevas formas de mediación que proporcionan a los niños un creciente dominio de los mecanismos y medios de pensamiento (Vygotski y Luria, 1930).

### **Implicaciones educativas de la teoría vygotskiana**

Como ya hemos mencionado anteriormente, la teoría vygotskiana desde el punto de vista teórico es menos consistente y articulada que la teoría piagetiana; sin embargo, sus aplicaciones al ámbito educativo han sido mucho más importantes y significativas. Y esto es así sin duda alguna porque para Vygotski el *desarrollo es aprendizaje mediado socialmente*. Por ello Vygotski se aleja tanto de posiciones racionalistas que suponen que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje, como de posiciones asociacionistas —que suponen que el aprendizaje es desarrollo—; pero también de posiciones más constructivistas como la piagetiana que trata de supeditar el aprendizaje al nivel de desarrollo de los niños.

La posición teórica de Vygotski respecto a la relación entre aprendizaje y desarrollo trata de anular los extremos de las anteriores afirmaciones combinándolas entre sí. Aprendizaje y desarrollo son para Vygotski procesos interdependientes, en donde el aprendizaje es condición indispensable para que el desarrollo se produzca. Por eso el concepto fundamental para entender sus relaciones es el de la zona de desarrollo próximo.

La conceptualización de la ZDP permite tanto bucear en el proceso mismo de formación o génesis de las funciones psicológicas superiores, como la profundización en las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. La zona de desarrollo próximo define el margen en el que el aprendizaje puede actuar dentro de los límites impuestos por el desarrollo real y el desarrollo futuro. El desarrollo y el aprendizaje son dos procesos que coexisten y se entrecruzan en una compleja interrelación de la que no pueden ser aislados completamente, al igual que sucede con los planos intra e interpsicológico con los que pueden ser, respectivamente, identificados. La instrucción —en el plano interpsicológico— puede estructurarse de tal forma que se maximice el funcionamiento intrapsicológico —el desarrollo—, y es en este sentido en el que Vygotski (1956/84) afirma que la verdadera enseñanza es la que se adelanta al nivel de desarrollo.

Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con los adultos de su entorno o en cooperación con algún semejante más competente. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.

El rasgo esencial de la teoría de Vygotski es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. De esto se desprende lo que quizá sea la mayor implicación educativa de la teoría vygotskiana: para establecer adecuadamente el nivel de desarrollo de un niño, no basta con analizar el desarrollo actual en un aspecto concre-

to, sino que hay que determinar también su desarrollo potencial. Es decir, analizar lo que es capaz de hacer por sí mismo y lo que sería capaz de hacer con el apoyo de un adulto o un compañero más capaz. Por ello, para Vygotski la única enseñanza buena es la que se adelanta al nivel de desarrollo de los niños, es decir, la que es capaz de promoverlo.

Un concepto relacionado con la zona de desarrollo próximo que ha sido propuesto por los seguidores de Vygotski es el de **andamiaje**, proceso en el que el adulto va escalonando las ayudas que proporciona al niño ajustándolas a la habilidad creciente del niño: el adulto brinda muchas más ayudas al principio —cuando el niño es menos hábil— y va haciéndolas desaparecer a medida que el niño alcanza más competencia (*véase Capítulo 3*).

Otra de las aplicaciones de la teoría vygotskiana a la educación tiene que ver con el estudio de la influencia de las instituciones culturales en el desarrollo. En esta línea destacan los trabajos iniciales realizados por Luria en Uzbekistán y Kirguisia durante los años treinta sobre la incidencia de los procesos de alfabetización en el desarrollo de los individuos (Luria, 1980); o los de Scribner y Cole (1973) y los del Laboratorio de Cognición Humana Comparada (LCHC, 1983) sobre la influencia de la escolarización en los cambios cognitivos. Esta perspectiva parte de cierto *relativismo cultural*, al considerar que el desarrollo es un proceso que consiste en la apropiación de los instrumentos de pensamiento, sistemas de valores, costumbres, ideologías, medios simbólicos de representación, etc., que proporciona cada cultura. Desde esta perspectiva se entiende la educación como el conjunto de procesos de socialización y el principal vehículo de adquisición de las pautas culturales.

### 4.3. Comparación entre las teorías de Piaget y Vygotski

La teoría piagetiana ha sido caracterizada como *intelectualista*, en la medida en que prima los aspectos cognitivos sobre los afectivos y los motivacionales y *constructivista*, en la medida en que el desarrollo es contemplado como el producto de la interacción dialéctica entre las estructuras cognitivas o esquemas mentales del individuo y el medio. En este sentido constituye una superación tanto de las posiciones asociacionistas clásicas como de las eminentemente racionalistas. La teoría piagetiana es, además, *estructural* porque propone que los cambios producidos como consecuencia del desarrollo pueden caracterizarse como cambios *en* las estructuras mentales, en tanto que implican una auténtica reestructuración de las mismas, dando lugar a la aparición o emergencia de estructuras *cualitativamente* diferentes.

Vygotski comparte con Piaget su orientación eminentemente evolutiva y una visión constructivista, interaccionista y dialéctica del desarrollo en la que se aboga por cambios cualitativos de naturaleza compleja. Al igual que la teoría piagetiana, la teoría vygotskiana puede caracterizarse de intelectualista en el sentido que en ella se prima la génesis de la conciencia y de los procesos cognitivos superiores, pero a diferencia de Piaget, Vygotski los aborda desde una perspectiva que puede denominarse histórico-cultural al considerar que el plano social es donde reside el origen del pensamiento.

Sin embargo, ambas teorías difieren en algunos aspectos fundamentales. Ya hemos visto a lo largo del capítulo su diferente conceptualización sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje por lo que no nos vamos a detener más en ello. Sus posiciones también divergen en relación con los determinantes del cambio, la importancia otorgada a la interacción social y el papel del lenguaje.

Con respecto a los *determinantes del cambio*, como ya se ha visto, para Piaget el progreso cognitivo se logra mediante la autorregulación de las estructuras cognitivas o esquemas de conocimiento que tienden hacia un equilibrio cada vez más estable. Para Vygotski, sin embargo, los factores responsables del desarrollo residen en la compleja interacción entre los factores madurativos y los aprendizajes social y culturalmente mediados. Precisamente, también es en la importancia concedida a la interacción social donde ambos autores discrepan profundamente. Mientras que para Vygotski es la base fundacional de los procesos psicológicos superiores, para Piaget es un factor necesario pero no suficiente del desarrollo, en el sentido de que provoca desequilibrios que actuarían como desencadenantes del pensamiento operatorio provocando nuevos niveles de regulación. Sin embargo, pese a su diferente conceptualización e importancia atribuida a la interacción social, ambos autores coinciden en que la internalización de los patrones de interacción es crítica al suponer la reconstrucción, en el plano interno, de los procesos que ocurren en el exterior.

Finalmente, el papel otorgado al lenguaje es completamente diferente en ambas perspectivas. Mientras que para Piaget el lenguaje surge y evoluciona como una manifestación de una capacidad de carácter más general —la función simbólica— que aparece al final del período sensoriomotor, Vygotski le atribuye un papel fundamental en la regulación de las interacciones sociales y como medio de autorregulación del pensamiento.

## 5. A modo de conclusión: el desarrollo humano en su conjunto

A la Psicología del Desarrollo no le interesa lo que un niño, un adolescente, un joven, un adulto o un viejo hagan en un determinado momento, sino lo que potencialmente pueden ser capaces de hacer. Piaget, por ejemplo, contribuyó decisivamente a la consolidación de nuestra disciplina porque superó la mera psicología de los tests de inteligencia, donde lo que prima es la puntuación que alguien obtiene con respecto a alguien, pero nada nos dice de los verdaderos procesos del pensamiento de ese alguien. Vygotski acuñó el término de zona de desarrollo próximo para referirse a esa franja, vital para todos nosotros, en la que nos jugamos nuestro destino, el espacio que media entre nuestras potencialidades, lo que seríamos capaces de hacer si nos quitan los obstáculos o si nos encauzan debidamente y lo que hacemos, o que actualizamos, dejados a nuestra propia suerte. En esto Piaget y Vygotski estaban totalmente de acuerdo, no querían catalogar, puntuar, jerarquizar, numerar, sino entender. Decía Vygotski siempre bajo el influjo de Spinoza: *«Procurar no asombrarse, no reírse, no llorar, sino comprender»*.

La Psicología del Desarrollo tiene dos vertientes: por un lado, el estudio de lo que nos hace semejantes, lo común a todos, lo más abstracto o general, y, por otro lado, debe abordar las diferencias individuales, las características propias de cada persona.

En los últimos tiempos goza de una particular atención el estudio del estado inicial, la psicología del recién nacido. ¿Por qué? A los innatistas les interesa saber cómo venimos al mundo para poder demostrar que casi todo se encuentra en ciernes, ya en el estado inicial. Quieren demostrar experimentalmente que la mente nace ya muy enriquecida y que todo lo que queda será desarrollarla, pero que lo básico ya está ahí al nacer. La cantidad de estudios que se hacen para ver cómo el recién nacido y los bebés de pocos

días o meses se conducen son verdaderamente interesantes. Indudablemente había más cosas de las que nunca hubiéramos sospechado, pero de ahí a afirmar que todo está ya protoformado hay un salto demasiado largo. A los constructivistas tampoco les viene mal conocer el estado con el que venimos equipados para hacer frente a un largo y lento proceso de adaptación. Adaptación a un medio que nos ofrece múltiples oportunidades de interacción. Estos estudios del estado inicial son una fuente de conocimiento de la génesis de la relación fundamental *persona-medio* a través de la acción.

Un fenómeno muy curioso que se da en el complejo proceso de desarrollo de las más variadas capacidades es el de los desfases. Los desfases son de dos tipos: los **desfases horizontales** y los **desfases verticales**. Con los desfases horizontales nos referimos al hecho, reiteradamente constatado en las más variadas culturas y en todas las generaciones, de que una determinada capacidad característica de un determinado nivel de desarrollo no se despliega por igual cuando se aplica a distintos contenidos. En principio podría pensarse que la actualización de esa capacidad no debería sufrir ese complejo fenómeno, pero el caso es que así es y que es necesario no sólo describirlo sino también explicarlo. La noción de desfase vertical es un poco más compleja. Se refiere al hecho de que siempre la acción precede a la conciencia. Actualizamos capacidades mucho antes de que seamos capaces de explicar a otros cómo lo hemos hecho y a nosotros mismos cómo lo hemos logrado. La toma de conciencia es la coronación de todo proceso de adquisición, de formación o de construcción de un determinado esquema, noción, concepto, estrategia, procedimiento, competencia... estos conceptos entran de lleno en el debate de qué es lo que se desarrolla: si un dominio general o múltiples dominios específicos. ¿Está la mente modularizada, encapsulada, blindada en múltiples sistemas impenetrables, o, por el contrario, es un sistema general que se encarna en múltiples microsistemas? ¿Sería posible una armonización entre ambas posturas?

Ante este debate que por momentos parece tornarse inacabable, algunos teóricos del ciclo vital se han visto en la necesidad de postular entidades integradoras como la sabiduría. Algo que dé sentido a la propia existencia, más allá de las competencias cognitivas, afectivas, sociales... por separado. Al fin de cuentas somos seres únicos.

Una caracterización del desarrollo humano desde el punto de vista psicológico no estaría completa sin una referencia a los trastornos del desarrollo. Desgraciadamente no todas las personas logran un desarrollo pleno. Y los problemas de esas personas ponen más de relieve, si aún fuera necesario, la complejidad inaudita del proceso mediante el cual la persona nace, se desarrolla y muere.

A lo largo de este libro veremos distintas aproximaciones al ciclo vital considerado en toda su amplitud. Lo importante es captar que la persona no deja de evolucionar a lo largo de toda su vida. El ser humano es un sistema dinámico incluido en otros sistemas dinámicos. Lo mismo que las sociedades cambian a lo largo del tiempo también lo hacen los individuos. Los individuos promueven cambios sociales y las sociedades promueven cambios individuales.

## Lecturas complementarias

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Enesco, I. (2003). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza Editorial.

- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1967). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica, 1983.
- Richardson, K. (2001). *Modelos de desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotski y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós, 1988.

## Actividades

1. Lea con atención un extracto de la entrevista que E. Suárez realizó a Jay Belsky, un famoso psicólogo, en el diario *El Mundo*:

*P. ¿Qué influye más en el desarrollo de un niño, la genética o el entorno en el que se educa?*

R. Durante mucho tiempo hemos minusvalorado la importancia de la genética y quizá ahora nos estamos yendo al extremo contrario. Digan lo que digan los genetistas, la educación importa. Aunque no importa lo mismo para todos los niños.

*P. ¿Ah, no?*

R. No. Para algunos niños el ambiente es muy importante y para otros en cambio es irrelevante. Hay niños que son brillantes, atléticos o inteligentes porque está escrito en sus genes y hay otros sin embargo que son brillantes, atléticos o inteligentes por la educación que reciben. Lo que quiero decir es que hay personas que son maleables a la influencia del entorno y otras que no lo son o lo son menos.

*P. Pero esa ductilidad también está determinada por la genética.*

R. Sí, claro. Cuando nacemos, estamos de alguna manera sentenciados. Por decirlo llanamente, algunos estamos más moldeados por la genética y otros más moldeados por nuestro entorno, pero ésa es una disyuntiva que depende de la genética.

**¿Podría señalar alguna contradicción en la respuesta de Belsky?**

2. Diga si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas:

1. *La Psicología es independiente de la Filosofía y no está influida por ésta.*
2. *A diferencia de la Filosofía, que es una disciplina teórica, la Psicología es un saber práctico.*
3. *Según Piaget, un niño es un adulto en pequeño.*
4. *Todo debe ser enseñado. Nada puede ser aprendido por uno mismo.*
5. *Según Vygotski, para conocer cómo es el desarrollo de los niños, la mejor herramienta son los tests psicológicos.*
6. *Piaget y Vygotski coinciden en que lo que una persona va a ser a lo largo de su vida se decide al nacer.*
7. *Para Piaget los errores en el razonamiento de los niños son arbitrarios porque no muestran una pauta sistemática. Cada uno dice lo que se le ocurre.*
8. *Según Vygotski, si no tuviéramos una lengua no podríamos pensar. La lengua es el vehículo del pensamiento.*
9. *Piaget y Vygotski creen que durante el primer año de la vida de los niños no hay desarrollo intelectual. Tan sólo se dedican a dormir, comer, descansar, aumentar de peso y de estatura.*
10. *Para Vygotski las personas a lo largo de su desarrollo se apropian —poco a poco— de las conquistas, avances y logros que se producen socialmente a lo largo de la historia, en el seno de la cultura.*

11. *Tanto Piaget como Vygotski defienden que en el proceso de desarrollo individual y personal se recapitula el proceso de desarrollo de la humanidad en su conjunto.*
12. *Un psicólogo innatista es aquél que sostiene que lo importante para explicar el desarrollo del lenguaje es la educación recibida por los niños.*
13. *La mejor manera de estudiar la conducta humana es observarla tal cual, sin considerar ninguna hipótesis o teoría previas.*

## Soluciones a las actividades

### Actividad 1:

Lo que afirma Belsky es que todo depende de la genética, incluso lo que no depende de la genética. No sabemos si es el entrevistador el que ha conducido a Belsky a esta pintoresca afirmación, a todas luces contradictoria. O es el propio Belsky quien no tiene las cosas tan claras. «*Algunos estamos más moldeados por la genética y otros más moldeados por nuestro entorno, pero ésa es una disyuntiva que depende de la genética.*» O sea que habría dotaciones genéticas que determinarían —genéticamente— que lo que va a resultar determinante en la conducta y en el desarrollo son las influencias de carácter ambiental, o sea, no genéticas. ¿Y cómo la genética va a limitar a la propia genética?

### Actividad 2:

1. **Falsa.** La Psicología está influida por presupuestos epistemológicos que se manifiestan en sus distintas teorías.
2. **Falsa.** La Psicología es también un saber teórico. Son las teorías las que promueven el progreso científico y no «los saberes prácticos».
3. **Falsa.** Si el niño fuera un adulto en pequeño, no habría desarrollo. Precisamente una de las grandes aportaciones de Piaget fue el estudio de la inteligencia desde una perspectiva evolutiva, «en desarrollo».
4. **Falsa.** Para Piaget porque de acuerdo con su teoría el niño puede aprender por sí mismo —sin necesidad de los otros— a partir de la acción. Sin embargo, sería **verdadera** desde la perspectiva vygotskiana desde la que se postula que todo se aprende en el seno de la cultura.
5. **Falsa.** Tanto la perspectiva vygotskiana como la piagetiana suponen una superación de la perspectiva psicométrica basada en los test de inteligencia. Su preocupación no es clasificar a los niños, ni obtener una puntuación en diferentes capacidades que les permitan analizar las diferencias individuales. Por el contrario, lo que pretenden es la comprensión del proceso de desarrollo.
6. **Falsa.** Ni Piaget ni Vygotski son innatistas, sino constructivistas. Por tanto, lo que llega a ser una persona depende no sólo de su dotación genética sino también de la cantidad, calidad y cualidad de la interacción que mantenga con el medio.
7. **Falsa.** Para Piaget los errores en el razonamiento de los niños no son arbitrarios sino sistemáticos. Están determinados por el estadio de desarrollo en el que se encuentren.
8. **Verdadera.** Para Vygotski el lenguaje, al interiorizarse, se convierte en «habla interna» es decir, en pensamiento.

9. **Falsa.** Precisamente, la gran aportación de estos autores es considerar precisamente lo contrario, que desde el momento del nacimiento los bebés están construyendo su conocimiento.
10. **Verdadera.** Esto es lo que se denomina desde la perspectiva socio-cultural «apropiación de los instrumentos culturales».
11. **Verdadera.** Vygotski al proponer que el desarrollo individual consiste en la internalización de la cultura y Piaget al suponer que existe una continuidad funcional entre la ontogénesis y el desarrollo del pensamiento científico.
12. **Falsa.** Los psicólogos innatistas piensan que para explicar el desarrollo humano basta con acudir a la dotación genética.
13. **Falsa.** La observación sólo nos permite describir el comportamiento humano, por lo que su estudio quedaría incompleto. Para entenderlo, es necesario, además, lograr predecirlo y explicarlo. Por tanto, la observación nos puede proporcionar datos e intuiciones sobre el comportamiento humano para fundamentar nuestras hipótesis que después habrá que contrastar mediante la utilización del método científico.



# EL DESARROLLO TEMPRANO

BLOQUE

# I



En este bloque vamos a tratar los inicios del desarrollo en el ser humano, período que se extiende desde la concepción hasta los 2 años. Comenzaremos tratando algunos aspectos básicos del desarrollo prenatal y exponiendo una caracterización general del estado y las capacidades del recién nacido. A partir de ahí, comenzaremos a estudiar cómo progresan las habilidades cognitivas, comunicativas y afectivas a lo largo de los dos primeros años de vida. A través de estos capítulos, el lector verá cómo los bebés empiezan a experimentar el mundo y las personas que tienen a su alrededor y cómo esta interacción, guiada siempre por los adultos, le dota de los primeros instrumentos para pensar y relacionarse. El capítulo sobre la comunicación y el lenguaje constituye un puente de unión entre los aspectos cognitivos y afectivos aunque, como ya hemos mencionado, no se debe olvidar que el bebé es un ser integrado, en el que lo cognitivo y lo emocional se funden.

## SUMARIO

### **CAPÍTULO 2. El desarrollo cognitivo del bebe**

1. El recién nacido
2. Las capacidades perceptivas del bebé
3. La explicación piagetiana del período sensoriomotor

### **CAPÍTULO 3. Los inicios de la comunicación y el lenguaje**

1. Comunicación y lenguaje
2. Desarrollo temprano de la comunicación: del nacimiento hasta los 18 meses
3. Desarrollo temprano del lenguaje: del nacimiento hasta los 3 años
4. ¿Existe continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje?: se abre la polémica

#### **CAPÍTULO 4. Desarrollo afectivo, emocional y social**

1. Aproximación histórica al estudio del apego
2. Formación del apego
3. Desarrollo del apego
4. Tipos de apego
5. Factores que afectan a la formación del vínculo de apego
6. Los elementos del vínculo de apego
7. Estabilidad del vínculo de apego

# El desarrollo cognitivo del bebé

# 2

MARTA GIMÉNEZ-DASÍ  
SONIA MARISCAL ALTARES

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. El recién nacido
  - 1.1. Estados y ritmos
  - 1.2. Sistemas para recibir información: los sentidos
  - 1.3. Sistemas para actuar en el mundo: los reflejos
  - 1.4. Sistemas para transmitir información: el llanto y la sonrisa
  - 1.5. El cerebro del recién nacido
2. Las capacidades perceptivas del bebé
  - 2.1. La percepción visual
  - 2.2. La percepción auditiva
  - 2.3. El olfato, el gusto y el tacto
  - 2.4. La percepción intermodal
3. La explicación piagetiana del período sensoriomotor

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. El recién nacido

El recién nacido es un ser organizado con ritmos y estados determinados y que posee sistemas para actuar, recibir y transmitir información. A través de estos sistemas y de la interacción con el medio irá desarrollando estructuras cada vez más complejas.

### 2. Las capacidades perceptivas del bebé

A pesar de que durante mucho tiempo se pensó que el mundo perceptivo del recién nacido era un caos, gracias a las nuevas técnicas de investigación hoy sabemos que los bebés perciben el mundo con un cierto orden. Algunos sentidos como el oído, el olfato y el gusto funcionan prácticamente de forma similar a los del adulto, mientras que la vista, dada la complejidad del propio sistema, necesita unos meses para equipararse.

### 3. La explicación piagetiana del período sensoriomotor

Piaget propuso dentro del marco de su teoría, una primera etapa en el desarrollo humano basada en la acción. Dentro de este período describió 6 estadios caracterizados por:

Estadio 1: Ejercicio de los reflejos.

Estadio 2: Primeras adaptaciones; reacciones circulares primarias.

Estadio 3: Reacciones circulares secundarias.

Estadio 4: Coordinación de esquemas secundarios; conducta intencional.

Estadio 5: Reacciones circulares terciarias.

Estadio 6: Inicio de la capacidad simbólica.

## Objetivos

- Entender cómo llega el recién nacido al mundo y los sistemas de los que dispone desde el primer momento para comunicar sus estados y recibir información.
- Conocer algunos aspectos básicos sobre cómo es y cómo se desarrolla el cerebro del recién nacido.
- Comprender cómo están organizados los sistemas perceptivos en el recién nacido, de qué capacidades dispone desde el nacimiento y cómo evolucionan a lo largo de los primeros meses de vida.
- Entender la explicación que proporcionó Piaget sobre cómo conoce el mundo el bebé.
- Diferenciar los seis subestadios del período sensoriomotor y comprender sus características.
- Comprender y diferenciar los conceptos de reacción circular, conducta intencional y esquema sensoriomotor.

## Introducción

A lo largo de este capítulo vamos a ofrecer una visión general sobre cómo llega al mundo el recién nacido y cómo va desarrollando sus capacidades perceptivas y cognitivas. Comenzaremos dando una visión básica y resumida sobre el estado del recién nacido y sus capacidades perceptivas. Estas capacidades suponen la base a partir de la cual el bebé irá conociendo su mundo. Los sentidos constituyen la fuente primera del conocimiento. Su estado al nacer y su ajuste en los primeros meses de vida van a condicionar la forma de ver, escuchar, acariciar, saborear y olfatear los objetos y las personas que conforman su mundo. Una vez que sepamos cómo viene preparado el recién nacido y cuáles son sus capacidades perceptivas, pasaremos a exponer la teoría más completa y minuciosa que se ha formulado sobre los avances del pensamiento durante los dos primeros años de vida. La teoría desarrollada por Piaget sobre el período sensoriomotor constituye uno de los pilares básicos dentro de la psicología evolutiva.

Por cuestiones de espacio y de organización hemos, así, reunido en el mismo tema dos cuestiones que se suelen tratar de forma separada: por una parte, la percepción en el recién nacido y, por otra, la explicación piagetiana del período sensoriomotor. Evidentemente, tanto un aspecto como otro merecen mayor extensión. La cantidad de datos que ha generado la investigación, las posturas teóricas al respecto y las discusiones, en definitiva, sobre la naturaleza del conocimiento humano, son muy importantes en nuestra disciplina. No obstante, el lector interesado encontrará recomendadas al final del capítulo diferentes lecturas complementarias que podrán completar la información aquí presentada. Comencemos, pues, viendo cómo llega al mundo el recién nacido.

### 1. El recién nacido

Entre la semana 38 y 40 de gestación se produce el nacimiento llamado a término. Este es el período que se considera normal para que un bebé nazca, puesto que ha alcanzado el grado de madurez necesario para sobrevivir fuera del útero. Parece que el propio bebé es quien provoca su nacimiento liberando una hormona en la sangre de la madre que desencadena el proceso del parto. A menudo este proceso ha sido descrito como traumático para el bebé y, en realidad, el nacimiento es más intenso para el bebé que para la madre puesto que soporta altísimos niveles de adrenalina. Además, durante el proceso del parto, el bebé se ve sometido a importantes variaciones físicas en el entorno. En primer lugar, pasa de un medio oscuro, líquido, a temperatura constante y con sonidos amortiguados, a otro luminoso, con aire, más frío y ruidoso. Por otra parte, a partir del nacimiento el bebé deberá demandar alimentos y respirar por sí solo, una tarea para la que durante nueve meses ha recibido un importante apoyo.

La desaparición de elementos como la placenta, el cordón umbilical y el líquido amniótico ponen en marcha por primera vez algunos de los órganos fundamentales para la vida. El bebé expulsará en el canal del parto el líquido amniótico que inunda sus pulmones. El primer llanto será una demostración de que el aire ha entrado hasta los pulmones y se ha expulsado por la nariz y la boca. Al cortar el cordón umbilical el sistema circulatorio empezará a funcionar por sí solo. Esto provoca un aumento de la presión sanguínea que se estabilizará sólo varios días más tarde. A la vez la temperatura exterior dismi-

nuye respecto de la del útero en más de diez grados y el bebé tendrá que controlar y mantener su temperatura corporal de manera autónoma. La poca grasa subcutánea del recién nacido hace que esta tarea suponga un desgaste de energía adicional. Para alimentarse cuenta con un movimiento fundamental para su supervivencia: el **reflejo de succión**. Más adelante veremos los reflejos con los que el recién nacido llega al mundo y que le sirven como garantía de supervivencia en los primeros momentos de vida. Siguiendo a Delval (1994), a continuación vamos a describir al recién nacido enfatizando sus capacidades, es decir, los sistemas con los que cuenta desde el inicio de la vida para relacionarse con el medio exterior.



### CON LOS PIES EN LA TIERRA

### Bebés prematuros: consecuencias a corto, medio y largo plazo

El 10% de los bebés que nacen en España son prematuros. Según los criterios de la OMS, un bebé se considera prematuro cuando nace antes de la semana 37 de gestación. No obstante, dentro de esta etiqueta se agrupan casos muy dispares que presentan rasgos específicos que los hacen incomparables. Así por ejemplo, no tiene nada que ver un bebé prematuro nacido en la semana 26 de gestación con un peso de 600 gramos con otro nacido en la semana 36 con un peso de 2 kilos.

Algunos trabajos se han dedicado a establecer las consecuencias que tiene el nacimiento prematuro en diversos ámbitos del desarrollo. En lo que respecta al desarrollo cognitivo, parece que la consecuencia más importante tiene que ver con la integración de información compleja, el razonamiento lógico y la capacidad para orientarse en el espacio. El problema de la integración de información suele ir unido a un problema de déficit de atención aunque no parece que los niños prematuros sean hiperactivos.

Desde el punto de vista de la personalidad, los niños prematuros parecen tener un temperamento más frágil, sobre todo durante el primer año de vida. Esto significa que tienen más dificultades para adaptarse a los cambios, tienen peor humor, son más agitados y menos regulares en sus ciclos de actividad y reposo. Estos rasgos de personalidad pueden dificultar el establecimiento de una relación satisfactoria con los padres. Por otra parte, hay que señalar que los nacimientos prematuros suelen generar estrés y angustia en ambos padres y, especialmente, un sentimiento de culpa en la madre. Estos factores originan en muchas ocasiones una depresión postparto en la madre, lo que, a su vez, puede dificultar el establecimiento del vínculo afectivo. Algunos estudios señalan que durante las primeras interacciones con sus bebés, estas madres detectan peor las señales emitidas por el bebé provocando menos vocalizaciones, miradas y sonrisas que las madres de bebés nacidos a término. No obstante, estas diferencias en las primeras interacciones van disminuyendo con el tiempo, de forma que a los 9 meses ya no se encuentran discrepancias entre las madres de bebés prematuros y las de bebés nacidos a término.

Desde el punto de vista del contexto social, los niños prematuros parecen ser más sensibles a los cambios que se producen en su entorno —por ejemplo, divorcios, cambios de cuidadores, nacimiento de hermanos o cambios de residencia. También parecen tener más dificultades para establecer relaciones con los demás y, sobre todo, para construir una visión positiva sobre sí mismos. A pesar de todos estos problemas, hemos de terminar esta breve visión de los niños prematuros de forma positiva. Por una parte, estos problemas de relaciones sociales y autoestima ya no se detectan en la edad adul-

ta. Por otra, algunos de los adultos que fueron bebés prematuros se perciben como personas excepcionalmente fuertes puesto que, a pesar de las desventajas con las que nacieron, han conseguido superar las dificultades y llevar una vida completamente normalizada en una sociedad que pone a su disposición una gran cantidad de recursos para su cuidado y educación. Quizá habría que plantearse qué consecuencias tiene el nacimiento prematuro en sociedades que no disponen de tantos recursos para compensar todas estas desventajas.

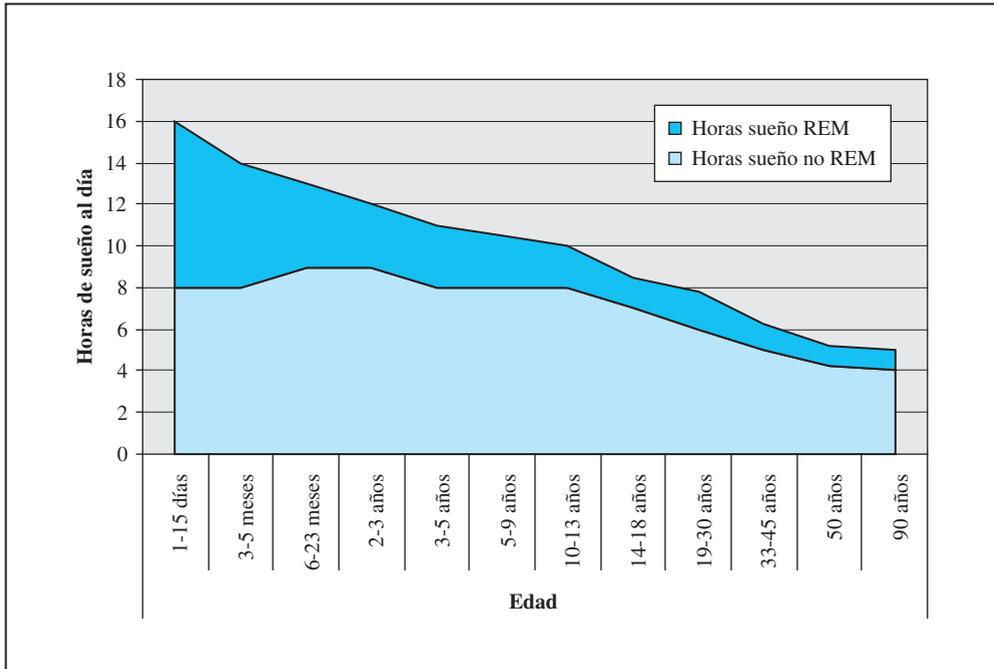
## 1.1. Estados y ritmos

Al observar un recién nacido podríamos pensar que se trata de un ser poco organizado, que realiza movimientos descontrolados y que no responde a casi ningún estímulo externo. Esta idea es, sin embargo, falsa. El recién nacido suele llegar al mundo muy despierto. Las dos o tres horas que siguen al parto constituyen un período en el que el bebé está muy atento a lo que ocurre a su alrededor. Desde este momento, se sucederán en el bebé diferentes estados sujetos a ritmos naturales que irán variando con el tiempo y generarán pautas de sueño, vigilia, actividad y alimentación. Se han descrito en el recién nacido seis posibles estados: sueño tranquilo o profundo, sueño ligero o activo, somnolencia, alerta inactiva, alerta activa y llanto.

Aunque los ritmos del bebé en un principio no coinciden con los del adulto, poco a poco se van sincronizando. En el inicio, el ciclo de sueño tranquilo y activo se repite cada 50 o 60 minutos y los ciclos de vigilia se dan cada 3 o 4 horas. Entre los 3 y 4 meses la pauta de sueño nocturno y vigilia diurna suele estar establecida con claridad y aunque el bebé duerme las mismas horas, lo hace de forma seguida durante la noche.

La naturaleza de los estados de sueño también van cambiando con el tiempo. Las ondas cerebrales que produce un feto a las 29 semanas de gestación, al comparar los períodos de sueño tranquilo y activo, son muy similares. Sin embargo, a los tres meses de edad, los bebés muestran pautas de ondas cerebrales muy diferenciadas para cada tipo de sueño. El sueño activo es el denominado sueño REM, en el que se producen movimientos corporales irregulares y movimientos de los ojos, la respiración es irregular y los adultos soñamos. El sueño tranquilo es el llamado sueño no REM, que representa el 80% del sueño total en el adulto y en el que la actividad es más baja sin producirse movimientos oculares. El tiempo de uno u otro tipo de sueño también se modifica con la edad (véase Figura 2.1). Mientras que un feto de 25 semanas casi sólo tiene fases de sueño activo, el recién nacido distribuye la mitad del tiempo de sueño en activo y la otra mitad en tranquilo. A los tres meses el tiempo de sueño tranquilo dobla al de sueño activo y, como acabamos de mencionar, en el adulto el sueño tranquilo representa el 80% del sueño total. Así pues, a lo largo del desarrollo se produce una disminución progresiva del sueño activo.

El predominio del sueño activo en las fases tempranas ha llevado a pensar que cumple alguna función en el desarrollo cerebral. Aunque no podemos saber si los bebés sueñan, sí parece que durante el sueño activo se realizan conexiones neuronales. Además, esta actividad podría suplir la escasa estimulación externa que el bebé recibe en los primeros momentos de vida manteniendo el sistema nervioso en activo. De acuerdo con este planteamiento, parece que los bebés que tienen períodos de vigilia más largos, y por tan-



**Figura 2.1.** Las horas de sueño activo (REM) representan la mitad de las horas de sueño de un recién nacido y van sufriendo un continuo descenso a lo largo del ciclo vital (adaptado de Roffwarg, Muzio y Dement, 1966).

to reciben mayor estimulación externa, también tienen períodos de sueño activo más cortos (Vasta, Haith y Miller, 1996).

## 1.2. Sistemas para recibir información: los sentidos

Algunos sentidos están ya en funcionamiento durante la vida intrauterina. El oído, el tacto, el olfato y el gusto empiezan a recibir estímulos mucho antes del nacimiento del bebé y constituyen un modo de interactuar con el medio. El oído está casi tan desarrollado en el momento de nacer como el del adulto y el recién nacido será capaz de reconocer sonidos como la voz de la madre o tranquilizarse con sonidos rítmicos que le recuerden el latido del corazón que escuchó durante los meses de vida intrauterina. Además, en muy poco tiempo los bebés podrán diferenciar su lengua materna frente a otros idiomas aunque, evidentemente, no entiendan el lenguaje. Esta diferenciación pone de manifiesto una temprana capacidad para registrar el ritmo, la entonación y el flujo de palabras.

El sentido que se encuentra menos desarrollado en el momento de nacer es la vista. Es posible que el medio líquido y el poco espacio de que dispone el feto en el vientre de la madre no le permita «practicar» con este sentido. La visión del recién nacido es muy borrosa. No puede superponer las imágenes de las dos retinas y verá doble durante algún tiempo. Además, no puede enfocar los objetos que se encuentran a más de 20 centímetros de distancia.

Para llegar a tener una visión adecuada, los músculos de los ojos necesitan trabajar de forma acelerada y, de hecho, a las tres semanas de vida son los más activos. Aunque la visión del bebé es de momento poco clara, sin embargo, también presenta algunas ventajas adaptativas. La capacidad de enfocar a distancias tan cortas le permite observar el rostro humano, principalmente el rostro de la madre mientras le alimenta. Como veremos más adelante, los recién nacidos parecen preferir las caras humanas frente a cualquier otro tipo de estímulo visual y los sonidos de voces humanas frente a cualquier otro tipo de sonido. Esta predisposición hacia lo «humano» puede constituir un seguro de vida que ayude a la supervivencia, y en el caso de la vista, estaría adecuadamente ajustado al tipo de estímulo que se debe percibir. Por otra parte, el recién nacido aprecia los contrastes más marcados y siente atracción por los objetos que se mueven. De igual forma, esta preferencia por el movimiento pudo constituir un elemento de seguridad frente a algunos peligros —como los predadores— y ayuda a desarrollar las áreas visuales del cerebro.

En definitiva, aunque el principal sistema sensorial por el que el ser humano recibe información sobre el mundo tardará un tiempo en ajustarse, el recién nacido cuenta con una serie de sistemas que le permiten recibir información del mundo en el que vive. Esta recogida de información es básica para el desarrollo del cerebro, para empezar a establecer relaciones sociales y para conocer el contexto en el que el bebé aprenderá a vivir.

### 1.3. Sistemas para actuar en el mundo: los reflejos

Además de los sentidos para recibir información, el recién nacido cuenta con una serie de respuestas involuntarias programadas para activarse ante ciertos estímulos. Estas respuestas denominadas **reflejos** constituyen la forma de actuar sobre el entorno con la que el bebé viene al mundo. Los reflejos dan información sobre el estado general del sistema nervioso del recién nacido. Las pruebas que se les realizan en los minutos que siguen al nacimiento tienen como objetivo comprobar si disponen de todo el repertorio de reflejos. Algunos de los reflejos son fundamentales para la supervivencia —el de succión y el respiratorio, por ejemplo— mientras que otros indican un buen estado al nacer —como el reflejo de natación o el de la marcha. En la Tabla 2.1 puede verse una descripción de los principales reflejos del recién nacido, los estímulos que elicitaban los reflejos, así como la respuesta esperable en cada uno de los casos.

Los reflejos que posee el bebé se pueden clasificar en tres grupos. Unos, como el respiratorio o el parpadeo, permanecen a lo largo de toda la vida. Otros, los que más han interesado a los psicólogos evolutivos, se pierden unos meses después del nacimiento y se vuelven a aprender más tarde de forma voluntaria. Por ejemplo, el reflejo de la marcha desaparece a los tres o cuatro meses y el niño aprenderá a andar de forma voluntaria hacia el año de vida. Igualmente, el reflejo de natación que el bebé posee en el momento de nacer, se pierde a los seis meses y el niño también aprenderá a nadar años más tarde. La función de estos reflejos no está nada clara, pero se supone que son restos de nuestro pasado animal que han sobrevivido a lo largo de millones de años. El tercer grupo de reflejos son aquéllos que se manifiestan en el nacimiento y desaparecen a los pocos meses sin volver a aparecer nunca más. El reflejo de Babinsky, el reflejo del Moro o el de prensión plantar forman parte de este grupo.

La succión es uno de los reflejos más importantes que posee el recién nacido. Gracias a esta conducta automática, el bebé podrá alimentarse succionando el pezón de la madre

**Tabla 2.1.** Algunos reflejos del recién nacido.

REFLEJO	ESTIMULACIÓN	RESPUESTA
Succión	Introducir un objeto en la boca	Movimientos de succión rítmicos. Acción voluntaria a los 4-6 meses.
Búsqueda	Contacto con la mejilla	Movimiento de cabeza para situar en la boca el objeto estímulo e inicio de movimientos de succión. Desaparece hacia los 3-4 meses.
Preñión	Contacto con la palma de la mano	Cierra la mano con preñión del objeto, si es posible. Desaparece hacia los 3-4 meses.
Preñión plantar	Contacto en la base de los dedos del pie	Flexión de los dedos con preñión del objeto, si es posible. Desaparece entre los 8-12 meses.
Marcha	Sostenido verticalmente con los pies sobre una superficie dura	Inicia movimientos de marcha. Desaparece hacia los 2-3 meses.
Ascensión	Sostenido verticalmente frente a un obstáculo, como un escalón	Levanta el pie, con flexión de rodilla, como para salvar un obstáculo. Desaparece hacia los 2-3 meses.
Reptación	Apoyado sobre el vientre y con una resistencia en el pie	Inicia movimientos coordinados de brazos y piernas para reptar sobre el suelo. Desaparece hacia los 4 meses.
Natación	Sostenido horizontalmente sobre el estómago en el agua	Movimientos sincronizados de brazos y pies. Desaparece hacia los 6 meses.
Babinski	Presión suave sobre la planta del pie, del talón hacia los dedos	Extensión de los dedos del pie en forma de abanico, seguida de flexión de los dedos. Desaparece hacia los 12 meses.
Parpadeo	Luz fija sobre los ojos	Cierre de los ojos. Permanece toda la vida.
Patelar	Golpe debajo de la rodilla	Extensión de la pierna hacia delante. Permanece toda la vida.
Cervical	Tendido boca arriba se gira la cabeza hacia un lado	Extensión del brazo y pierna de ese lado y flexión de los otros dos. Los ojos siguen la dirección del brazo extendido. Aparece ya en el útero; desaparece a los 3-4 meses.
Moro	Sonido intenso, pérdida de sustentación, golpe sobre la superficie de apoyo del niño	Apertura y luego cierre de brazos y piernas, con cierre de manos sobre la línea media del cuerpo. Desaparece hacia los 6 meses.

o la tetina del biberón. No obstante, al cabo de unos meses se habrán convertido en expertos succionadores y serán capaces de adaptar el movimiento a los diferentes tipos de objetos que quieren chupar. La succión se convierte así en un mecanismo a través del cual explorar los objetos y sus propiedades. Como veremos en el epígrafe 3, Piaget prestó una gran atención a la succión voluntaria puesto que se trata de la primera acción compleja

que el bebé puede adaptar a las variaciones que presentan los objetos. La prensión, que en un principio también se manifiesta como una respuesta refleja cuando un objeto presiona la palma de la mano del bebé, se convierte en una conducta voluntaria y adaptada a las características del objeto que se quiere agarrar. Como veremos más adelante, el esquema de prensión del bebé varía cuando coge un sonajero o cuando coge una pelota. Estos reflejos transformados en acciones voluntarias, controladas y adaptadas son las que permiten comenzar a explorar el mundo y a partir de las cuales, según algunas teorías como la piagetiana, se construyen todos los esquemas de pensamiento que darán lugar a las modalidades de razonamiento más complejas que muestra el ser humano. Así pues, venir dotado de estas conductas involuntarias es esencial para poder llevar a cabo la gran empresa que constituye el desarrollo del pensamiento.

#### 1.4. Sistemas para transmitir información: el llanto y la sonrisa

El llanto es una potente arma con la que el bebé llega al mundo. Para un adulto es muy difícil quedarse indiferente ante el llanto de un bebé y, normalmente, despliega una serie de conductas encaminadas a calmarlo. Además, el llanto provoca incluso respuestas fisiológicas en la madre como un aumento del ritmo cardíaco y un aumento de la segregación de leche. Dado que el adulto suele responder de forma casi inmediata al llanto del bebé, éste aprende pronto que dispone de un instrumento que le permite controlar su medio. Por otra parte, el llanto constituye un mecanismo de aprendizaje. A través del llanto, el bebé consigue que el adulto le acerque el mundo cuando él todavía no puede desplazarse por sí mismo para explorarlo.

En un principio el llanto que emiten los recién nacidos es muy básico y presenta características típicas de ritmo y grado. Cuando existen alteraciones los bebés pueden emitir tipos de llanto diferentes. Por ejemplo, los bebés con problemas cerebrales, desnutridos y prematuros pueden producir llantos de frecuencia más alta y con ritmos anormales; también los recién nacidos con **síndrome de Down** suelen emitir llantos atípicos y los bebés con el síndrome del *cri du chat* o *grito del gato* se caracterizan, entre otras cosas, porque su llanto recuerda al de los gatos (Vasta *et al.*, 1996). Así pues, el llanto es un indicador del funcionamiento del sistema nervioso central.

Muy pronto los bebés se especializan en el tipo de llanto que emiten y su significado varía. En general, se distinguen tres o cuatro tipos de llanto: el llanto de hambre, el llanto de dolor, el llanto que reclama el contacto humano y el de miedo o enfado. Estos llantos varían en intensidad, ritmo entre los sollozos y manera de comenzar y los adultos son capaces de reconocerlos basándose en estas diferencias.

La sonrisa es otro instrumento que los bebés aprenden a manejar muy pronto (véase Figura 2.2). En un principio, la sonrisa de los recién nacidos es un gesto involuntario que sólo refleja bienestar, pero hacia los dos meses aparece la denominada **sonrisa social** ante la presencia de otras personas que constituye ya una pauta aprendida. Este nuevo gesto se aprende al asociarse con una respuesta externa positiva, es decir, con la reacción de admiración y alegría que expresan los adultos cuando ven a un bebé sonreír. A partir de ahí, el bebé aprenderá que cuanto más sonrío más **refuerzo** recibe. A partir de los tres o cuatro meses las sonrisas se hacen más amplias y los bebés empiezan a reír, sobre todo en situaciones de interacción social. Estas pautas, que parecen ser universales, son el inicio de la vida emocional que los bebés despliegan prácticamente desde el nacimiento.



**Figura 2.2.** Los recién nacidos sonríen de forma refleja, mientras que al cabo de dos o tres meses sonríen de forma voluntaria para establecer contacto y relacionarse con los demás.

### 1.5. El cerebro del recién nacido

El cerebro humano está al principio más desorganizado que el de cualquier otra especie. Esto significa que aunque al nacer ya disponga de los cien mil millones de células nerviosas, todavía faltan por establecerse la mayor parte de las conexiones que serán vitales para el desarrollo. Esta desorganización inicial podría parecer un inconveniente, puesto que necesita de un período de desarrollo postnatal mucho más largo. Sin embargo, constituye una ventaja porque permite un desarrollo mucho más flexible, es decir, mucho menos sujeto a la determinación genética y mucho más abierto a la experiencia. Las experiencias que los bebés van registrando a partir del nacimiento son las que conformarán gran parte de sus conexiones neuronales y la enorme variedad y especificidad de vivencias explica que la configuración de cada cerebro humano sea única.

A pesar de la plasticidad y flexibilidad que acabamos de mencionar, el cerebro humano no posee estructuras o partes diferentes de las encontradas en otras especies, especialmente en los primates. Así, las principales diferencias entre nuestro cerebro y el de los primates son su mayor volumen —sobre todo en el córtex—, su lento desarrollo y el largo período de plasticidad postnatal.

El cerebro comienza a formarse durante la vida intrauterina. La mayor parte de las neuronas se producen entre las semanas 12 y 28 de gestación (véase Figura 2.3). La producción de neuronas es en un principio excesiva, pero más tarde el propio cerebro se encargará de ajustar su número. Todas las neuronas se producen cerca del centro del cerebro y luego deben emigrar hacia el exterior del **encéfalo**. Aunque se desconoce el mecanismo por el que se produce este fenómeno migratorio, sí se sabe que finaliza hacia los siete meses de gestación. Una vez que las neuronas han completado la migración empiezan a formar conexiones con otras neuronas. El proceso de establecimiento de conexiones con otras neuronas —denominadas **sinapsis**— que comienza en las fases de desarrollo prenatal, se prolonga a lo largo de muchos años y se producen muchas más conexiones de las que luego se mantienen en la vida adulta. Las sinapsis que se establecen durante la etapa prenatal se deben a una actividad cerebral generada de forma intrínseca y espontánea, mientras que en el inicio de la vida postnatal, la actividad cerebral se realiza gracias a la información recibida mediante los sentidos y la actividad motora.

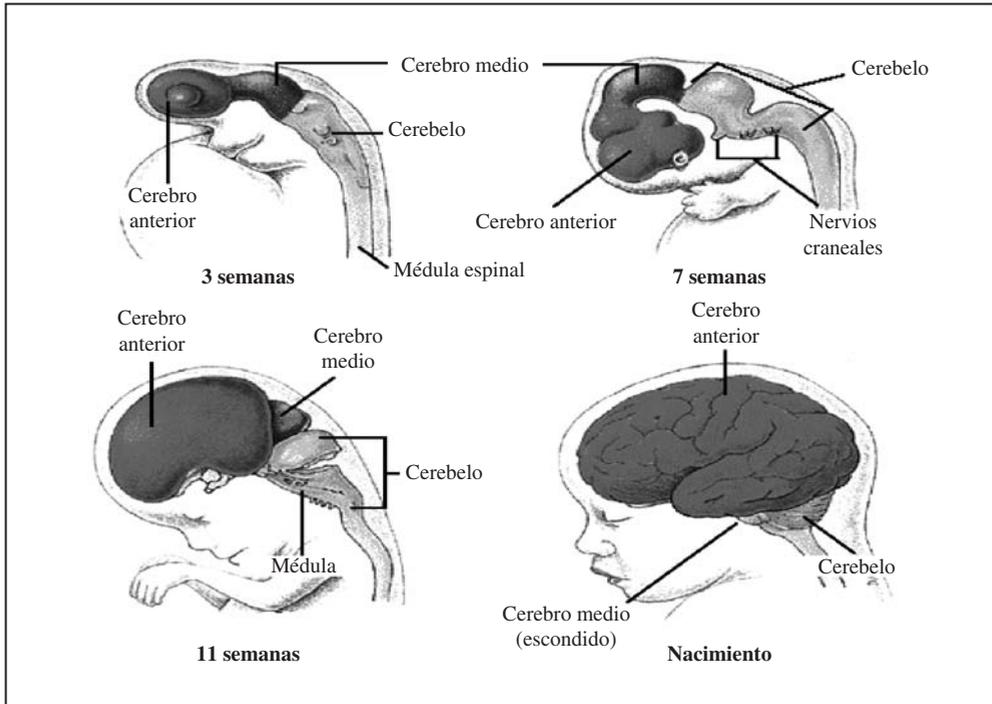


Figura 2.3. Evolución del cerebro en distintos momentos del embarazo.

Si bien, como estamos viendo, la actividad cerebral ya existe durante la gestación, es en el transcurso de los dos primeros meses de vida cuando el cerebro alcanza su mayor nivel de actividad. Durante los doce primeros meses el cerebro crece más rápido que cualquier otro órgano y llega a alcanzar los tres cuartos del tamaño de un cerebro adulto. Entre el nacimiento y la vida adulta, el tamaño del cerebro se habrá cuadruplicado. El desarrollo del cerebro no se produce de forma uniforme a lo largo del tiempo, sino que existen períodos de una actividad especial y se corresponden con los denominados «acelerones del desarrollo». Estos acelerones del desarrollo tienen que ver con momentos en los que se observan cambios conductuales y cognitivos que marcan etapas cualitativamente diferentes. Por ejemplo, se han observado acelerones del desarrollo entre los 3 y los 10 meses, hacia el año y medio, entre los 2 y los 4 años, entre los 6 y los 8, entre los 10 y los 12 y entre los 14 y los 16 años (Corral, 2001). Muchos de estos momentos coinciden con los cambios de período o de estadio que observó Piaget (véase Capítulo 1), lo cual pone de manifiesto la relación que existe entre maduración neurológica y cambio conductual.

Otro acontecimiento ligado a la maduración del cerebro tiene que ver con el proceso de **mielinización**. La mielina es una sustancia que recubre una parte de las neuronas y facilita la conducción del impulso eléctrico. Además, la mielinización es uno de los factores que contribuyen al aumento del volumen del cerebro que se observa durante el desarrollo. Mientras el cerebro sigue madurando, también sigue produciendo mielina, de forma que esta producción varía en función de las áreas cerebrales. Por ejemplo, las áreas que controlan la adecuación de los movimientos motores siguen produciendo mielina

hasta los 4 años, mientras que las que regulan la atención y la conciencia lo siguen haciendo hasta la pubertad.

Como hemos mencionado antes, el cerebro humano realiza muchas más sinapsis de las que luego conserva, observándose períodos de establecimientos de sinapsis y otros de pérdidas de sinapsis. Estas pérdidas se traducen en una disminución de la densidad sináptica y se producen, sobre todo, hacia la pubertad. El proceso de pérdida de sinapsis comienza en las áreas sensoriales. El **cortex** visual se iguala al del adulto hacia los 11 años mientras que el cortex frontal, que se ocupa de la planificación de las acciones, las habilidades intelectuales más complejas y la inhibición de conductas inapropiadas, lo hace hacia los 16. La experiencia es lo que determina que ciertas sinapsis se conserven y otras se pierdan. Así, las sinapsis que no se utilizan son las que se pierden y las que resultan útiles para nuestra vida se mantienen. Un ejemplo relacionado con el lenguaje puede ilustrar bien este mecanismo. Hasta los seis meses los niños pueden discriminar cualquier sonido perteneciente a diferentes lenguas. Los bebés nacidos en nuestro país y que escuchan español discriminan sonidos como el de la «ese» sonora que no existen en nuestra lengua. Igualmente los bebés japoneses son capaces de discriminar la «erre» simple de nuestra lengua que no existe en japonés. A partir de los seis meses, los niños que sólo escuchan y aprendan español empiezan a perder la capacidad para discriminar la «ese» sonora y los niños japoneses que no aprendan español tampoco podrán ya discriminar la «erre». Es decir, el cerebro viene en un principio preparado para que aprendamos cualquier lengua y nos permite discriminar cualquier sonido. Una vez que nuestra lengua materna empieza a instaurarse, el resto de sonidos que podríamos discriminar resultan en realidad inútiles y, por tanto, se pierde la capacidad para diferenciarlos.

## 2. Las capacidades perceptivas del bebé

A finales del siglo XIX los estudiosos del desarrollo humano creían que el entorno era percibido por el recién nacido como un auténtico caos. Según estas concepciones, el bebé no era capaz de imponer una estructura a los estímulos y percibía fragmentos visuales, sonoros, olfativos, gustativos o táctiles desordenados. A partir de la década de 1960 y gracias a las nuevas técnicas empleadas para estudiar a los bebés, esta concepción cambió radicalmente. Hoy en día sabemos que los bebés poseen diversos recursos que les permiten estructurar el medio y que vienen al mundo con potentes capacidades perceptivas fundamentales para llevar a cabo dicha estructuración.

La investigación sobre las capacidades de los bebés se ha convertido en un tema importantísimo en nuestra disciplina y numerosos autores se dedican a estudiarlas. No obstante, las interpretaciones que se pueden hacer a partir de las conductas que realizan los bebés no son unívocas y han creado mucha polémica. Así, algunos autores piensan que los bebés vienen dotados de representaciones mentales, mientras que otros mantienen una visión más conservadora y siguen defendiendo que esas capacidades iniciales son sólo predisposiciones y que es a través de la interacción con el entorno como fundamentalmente se adquiere el conocimiento sobre el mundo. El debate sobre el innatismo sigue siendo el telón de fondo de estas discusiones que se remontan a los inicios del pensamiento.

## 2.1. La percepción visual

Los datos que se poseen en la actualidad acerca de la percepción visual en bebés son innumerables. No obstante, antes de pasar a exponer cómo ven los recién nacidos, es necesario explicar brevemente las técnicas más utilizadas en la investigación que han permitido aclarar algo estas cuestiones. En el siguiente cuadro presentamos un resumen de dichas técnicas.

	<b>CON LOS PIES EN LA TIERRA</b>	<b>¿Cómo se estudian las competencias de los bebés?</b>
<p>Dado que los bebés sólo expresan de forma rudimentaria aspectos básicos sobre sí mismos como malestar o bienestar, resulta muy complicado saber con detalle cómo se sienten, cómo perciben el mundo o qué cosas conocen. Los investigadores que se dedican a explorar el mundo del bebé han inventado algunas técnicas que, aunque en su mayoría requieren inferencias e interpretación del resultado o de la conducta que realiza el bebé, nos acercan su experiencia.</p>		
<p>Podemos dividir estas técnicas en dos grandes grupos. Por una parte, las <b>medidas psicofisiológicas</b> y, por otra, las <b>medidas conductuales</b>. Las medidas psicofisiológicas tienen en cuenta aspectos del sistema nervioso central y autónomo. Por ejemplo, miden cómo van madurando los sistemas sensoriales, cómo es la actividad eléctrica del cerebro o qué señales emiten algunos órganos cuando se presentan ciertos estímulos (p. ej., la dilatación o contracción de la pupila y la aceleración o desaceleración del ritmo cardíaco). Aunque hay muchas investigaciones que emplean estas medidas, no nos vamos a detener en su explicación. Las medidas conductuales han proporcionado interesantes resultados y han suscitado grandes debates sobre las capacidades de los bebés y, por tanto, vamos a dedicarles más atención. Existen tres técnicas principales dentro de las medidas conductuales: la de preferencia, la de habituación y el condicionamiento. La técnica de <b>preferencia</b> es la más sencilla. Consiste en presentar dos estímulos diferentes de forma simultánea al bebé y registrar el tiempo de fijación visual ante cada uno de ellos. Si el bebé mira durante más tiempo uno de los estímulos, se supone que percibe las diferencias entre ambos y «prefiere» uno de ellos<sup>1</sup>. Pero, ¿qué ocurre si no hay diferencias entre los dos estímulos? ¿Podemos concluir que el bebé no los discrimina o no le interesan? Evidentemente, no. Cuando el bebé mira por igual los dos estímulos puede que o bien no discrimine, o bien discrimine, pero ambos le gustan o le aburren por igual. En este caso no podremos saber cuál de las dos opciones es la correcta.</p>		
<p>La técnica de <b>habituación</b> se ha empleado en muchas ocasiones. Consiste en presentar un estímulo hasta que el bebé se acostumbra a él y a continuación presentar otro distinto para ver si recupera la atención y, por tanto, lo diferencia del anterior. Veamos un ejemplo: imaginemos que queremos saber si los bebés perciben los colores y vamos a empezar nuestro estudio viendo si son capaces de distinguir el color rojo del color naranja utilizando la técnica de la habituación. Para ello, presentaremos a los bebés en primer lugar una pantalla de color rojo. Generalmente, los bebés miran un tiempo los estímulos nuevos y cuando ya los han explorado, dejan de mirarlos. Es decir, exploran lo novedoso hasta que deviene conocido y por aburrimiento o desinterés buscan otra nueva fuente de atención. Así, una vez que el bebé deja de mirar la pantalla roja porque</p>		

<sup>1</sup> El término «preferencia» debe entenderse como una muestra de interés o de atención prestada a un estímulo, ya que los investigadores no utilizan el término atribuyendo gustos al bebé. En este sentido, si el bebé mira más un estímulo que otro hemos de interpretar que uno de ellos atrae más su atención o le interesa más.

se ha «habituado» a ella, presentaremos la pantalla de color naranja. Si el bebé recupera la atención y mira atentamente la nueva pantalla, podemos suponer que discrimina entre el rojo y el naranja. Si, por el contrario, no mira la pantalla naranja podemos pensar que no se da cuenta de la diferencia de color y trata el naranja como si fuera rojo.

Por último, la técnica de **condicionamiento** refuerza algunos movimientos voluntarios del bebé (como mirar, chupar o girar la cabeza) para ver si discrimina entre estímulos diferentes. Por ejemplo, mediante un dispositivo inventado para tal efecto, el bebé puede aprender que si gira la cabeza al escuchar un sonido determinado (por ejemplo, la sílaba /pa/), aparece una bonita imagen. Una vez que el bebé ha comprendido la relación entre el sonido, su movimiento y la aparición de la imagen, el investigador puede manipular el sonido para ver si el bebé lo discrimina. Así, podría presentar la sílaba /ba/ y observar si el bebé gira o no la cabeza. Si girara la cabeza, podríamos pensar que no percibe diferencia entre los sonidos /pa/ y /ba/, es decir, trata el sonido /ba/ como si fuera /pa/ y espera que su movimiento produzca el mismo resultado (la imagen).

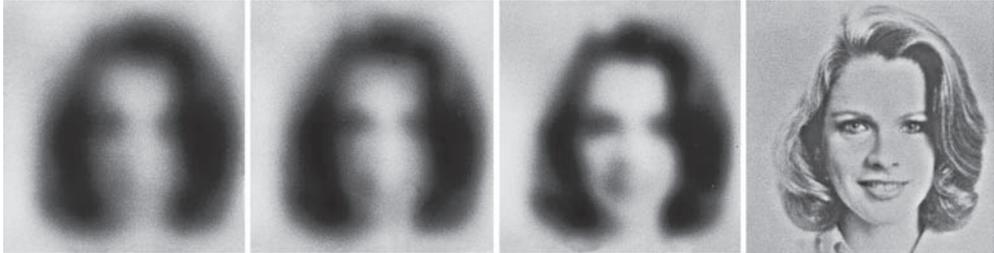
A pesar de que la utilización de estas técnicas ha arrojado interesantes datos sobre las capacidades y la percepción del bebé, no podemos dejar de mencionar brevemente los problemas a los que se enfrentan. En primer lugar, la utilización de diversas técnicas para evaluar la misma capacidad ha dado lugar a resultados diferentes. Por ejemplo, como veremos más adelante, los resultados sobre la permanencia del objeto varían en función de la técnica empleada. En otras ocasiones se ha utilizado la misma técnica pero no se ha logrado replicar resultados anteriores. Está claro que en estos casos factores como los propios sesgos de los investigadores o las variaciones introducidas en el método, desempeñan un papel fundamental. Por último, dado que las conductas y las medidas tomadas necesitan ser interpretadas, el mismo resultado puede tomarse como evidencia de diferentes procesos o mecanismos. Así, por ejemplo, para algunos autores, cuando los bebés miran más tiempo un estímulo nuevo, lo interpretan como un signo de inteligencia —los bebés más inteligentes mirarían más los estímulos nuevos—, mientras que para otros significa todo lo contrario —los bebés más inteligentes son más eficaces en el procesamiento de la información y, por tanto, necesitan menos tiempo para extraer la información novedosa. El que miren más tiempo un estímulo novedoso se interpreta, pues, como un índice de menor inteligencia.

A continuación vamos a ofrecer una síntesis de los datos más relevantes sobre la percepción visual, comenzando por los denominados procesos visuales básicos. Dentro de estos procesos se encuentran la acomodación visual, la agudeza visual y la sensibilidad al contraste. La **acomodación visual** tiene que ver con la capacidad de enfocar. Cuando se utilizan estímulos adecuados en tamaño y contraste, los bebés son capaces de enfocar desde los primeros días de vida. Este enfoque se realiza al principio sólo a determinadas distancias. Los recién nacidos enfocan los objetos situados a menos de 20 centímetros, pero a los cuatro meses el ojo del bebé se acomoda ya igual que el del adulto.

La **agudeza visual** es la capacidad que tiene el ojo para percibir detalles. Los resultados de los trabajos que evalúan la agudeza mediante medidas cerebrales indican que los recién nacidos perciben muy pocos detalles, pero hay un rápido incremento a las seis semanas de vida y se alcanza un nivel similar al adulto a los seis meses.

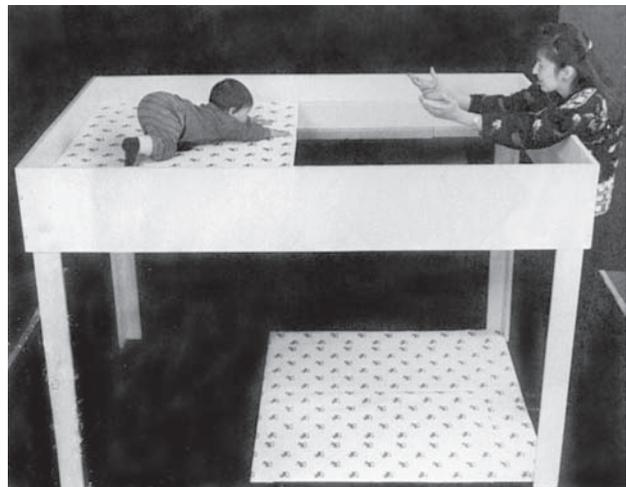
Por último, las medidas de **sensibilidad al contraste** se han establecido mediante la presentación de una pantalla en la que van apareciendo barras negras, al principio muy finas y progresivamente cada vez más gruesas, que los bebés miran cuando el contraste les permite visualizarlas. Cuando las barras son más bien líneas finas los bebés de un mes

no las perciben. Durante este primer mes la visión de los bebés se parece a la visión nocturna que tenemos los adultos y sólo ven los objetos grandes y con mucho contraste. Esta sensibilidad al contraste mejora rápidamente y a los seis meses alcanza niveles comparables a los del adulto aunque todavía algo inferiores (véase Figura 2.4).



**Figura 2.4.** Simulación de la visión de un recién nacido entre el nacimiento y los seis meses (tomado de Vasta *et al.*, 1992).

Uno de los elementos de la percepción visual que ha dado lugar a originales estudios tiene que ver con la **percepción de la profundidad**. El sistema visual humano dispone de ciertos indicios para percibir la profundidad. Hay indicios que se pueden captar con un solo ojo —monoculares—, indicios que se captan con los dos ojos —binoculares— y otros que dependen del movimiento —cinéticos. Sin entrar en los detalles de los trabajos que se han llevado a cabo, parece que la sensibilidad a los indicios monoculares y binoculares aparece entre los 5 y los 7 meses. Dentro de lo referido a las claves cinéticas, uno de los estudios más importantes realizados ha sido el del abismo visual (Gibson y Walk, 1960). En este trabajo, los autores diseñaron una mesa de cristal cuya mitad estaba cubierta por una superficie de cuadros blancos y negros similar a un tablero de ajedrez. La otra mitad de la mesa dejaba el cristal al descubierto, lo cual permitía ver en el suelo la misma superficie de cuadros blancos y negros creando un efecto de «abismo» (véase Figura 2.5).



**Figura 2.5.** Reconstrucción del abismo visual utilizado por Gibson y Walk para estudiar la percepción de la profundidad en bebés (tomado de Vasta *et al.*, 1992).

El objetivo del estudio era determinar si los bebés perciben la profundidad y reaccionan de alguna forma ante el abismo visual creado. Para ello, dejaban al bebé en la parte con la superficie de cuadros y observaban si se «asomaba» al abismo, se atrevía a cruzarlo, etc. La madre de los bebés estaba situada en el otro extremo y llamaba al bebé con un juguete en la mano, de tal forma que el bebé debía atravesar la parte de cristal —el «abismo»— si quería reunirse con ella y alcanzar el juguete. Los investigadores pensaban que los bebés que percibieran la profundidad no cruzarían el abismo, ya que sentirían miedo ante la posible caída. Al contrario, los bebés que atravesaran la superficie lo harían porque no tendrían en cuenta el abismo, es decir, no percibirían la profundidad. De los 36 bebés de 6 meses en adelante que fueron evaluados, sólo 3 atravesaron el abismo gateando. Parece, pues, que la mayor parte de los bebés que ya gatean perciben la profundidad y además reaccionan con miedo ante ella evitando cruzar el abismo.

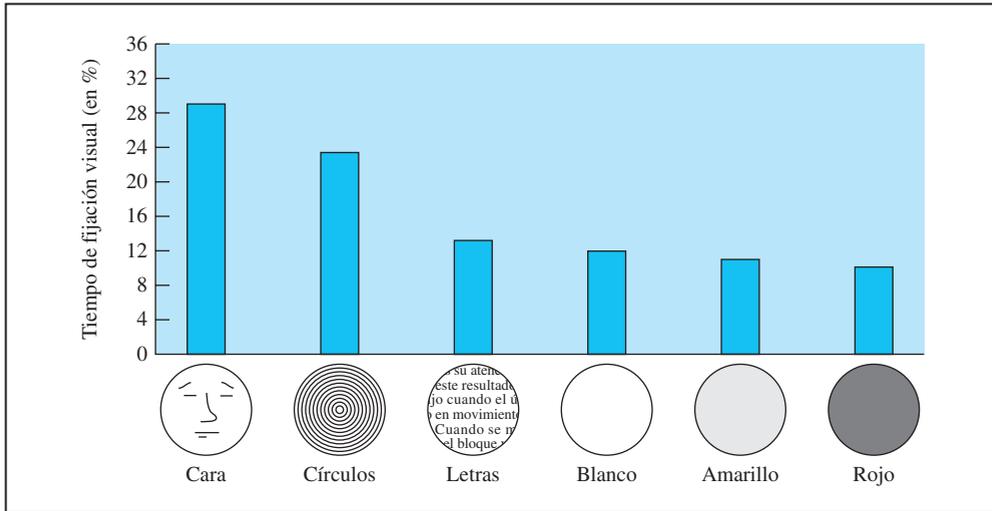
Estudios posteriores evaluaron la reacción de bebés entre 2 y 5 meses, que todavía no gatean, mediante la medida del ritmo cardíaco (como índice de miedo). Cuando los bebés estaban sobre el lado profundo de la mesa su ritmo cardíaco disminuía, lo cual indica interés y atención. La misma medida con bebés que ya gatean muestra una aceleración del ritmo cardíaco, lo cual indica miedo o estrés. Estos resultados pueden interpretarse como que los bebés perciben la profundidad desde los primeros meses, pero no sienten miedo hasta que son capaces de moverse por sí mismos alrededor de los 6 meses y, por tanto, el abismo se convierte en una situación potencialmente peligrosa.

Otro de los aspectos más estudiados en percepción con bebés tiene que ver con la **percepción de la forma**. Parece que los bebés tienen preferencias a la hora de mirar objetos o estímulos. Así, por ejemplo, prefieren objetos moderadamente complejos —como el dibujo de una cara— a otros más simples —como una lámina de color lisa. Además inspeccionan las formas de una forma particular: durante el primer mes de vida miran casi exclusivamente los contornos de las figuras y a los dos y tres meses van inspeccionando más el interior.

Uno de los elementos que más investigación ha generado, dentro de la percepción de la forma, tiene que ver con la percepción del rostro humano. Como ya hemos mencionado, el bebé prefiere mirar el rostro humano frente a otro tipo de objetos desde prácticamente el comienzo de la vida. Fantz (1961) presentó diferentes estímulos a bebés de 4 meses y, utilizando una técnica de preferencia, observó que miraban más tiempo el dibujo de la cara humana que ningún otro estímulo (véase Figura 2.6). En algunos casos se ha observado esta preferencia ya a los 2 meses.

En la misma línea, Johnson y Morton (1991) presentaron a los bebés dibujos de caras normales frente a caras «descolocadas» —con ojos, nariz y boca fuera de lugar— y dibujos geométricos organizados de modo similar a como se organizan los componentes de las caras. Los bebés preferían los dibujos de los rostros ordenados, seguidos de los dibujos geométricos similares a las caras y, en último lugar, las caras descolocadas.

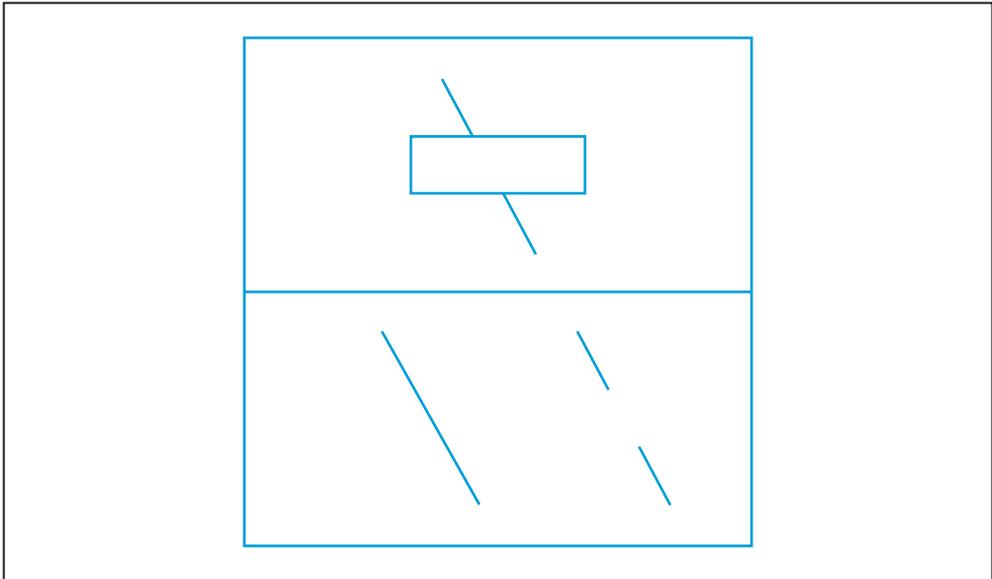
Algunos autores han interpretado estas preferencias como una prueba a favor de la existencia de un esquema innato sobre el rostro humano en los bebés. Es decir, si los bebés prefieren la cara frente a otro tipo de estímulos es, según esta lógica, porque disponen de un dispositivo innato que les permite atender y orientarse hacia ese estímulo frente a otros. En este sentido, el bebé no tendría que aprender cómo son las caras humanas. Estudios posteriores han encontrado resultados que matizan notablemente estas ideas. Por una parte, no está tan claro que la preferencia sea innata y aún menos que se



**Figura 2.6.** Tiempo de fijación visual ante distintos estímulos en bebés. Como se observa en la longitud de las barras, el estímulo que más miran es el de la cara humana y el que menos un color liso.

deba a la existencia de una representación previa. A los dos meses los bebés han mirado ya muchos estímulos y han podido aprender a preferir el rostro humano. Por otra, las características de los rasgos propios de la cara humana pueden estar en el origen de la preferencia mostrada por los bebés. Así, el movimiento de los ojos y la boca y el brillo de la boca son características muy llamativas que pueden explicar esa preferencia. En todo caso, la especial atención que los bebés prestan a las caras humanas, sea innata o debida a sus rasgos especiales, podría considerarse como una preadaptación que facilitaría las primeras relaciones sociales (véase Capítulo 3).

Los adultos percibimos los objetos como unidades completas, separadas del resto y ocupando un lugar en el espacio, algo que nos permite comprender mejor el mundo en el que nos movemos. Pero, ¿perciben los bebés los objetos igual que nosotros? ¿Entienden que se trata de objetos separados aunque estén, por ejemplo, parcialmente ocultos? La **percepción de los objetos** en bebés constituye un interesante tema de investigación que ha generado muchos estudios. Kellman y Spelke (1983) idearon un ingenioso dispositivo para aclarar algunas de estas cuestiones. Habituaron a bebés de 4 meses a mirar una barra inclinada, parcialmente oculta por un bloque (véase Figura 2.7). Una vez que los bebés se «habituaron» al estímulo presentado, se les mostraron dos estímulos diferentes: una barra partida y una barra completa para ver cuál de las dos prefería. Este experimento incluyó además una variable relacionada con el movimiento de la barra y el bloque. En unos casos, no se movía ninguno de los elementos, en otros se movía sólo la barra, en otros sólo el bloque y en otros la barra y el bloque. Sin entrar en los detalles de cada condición experimental podemos decir que, de forma general, los bebés de 4 meses miraron más tiempo la barra partida, algo que los autores interpretan como un indicio de que los bebés perciben los objetos como unidades. Es decir, miran más la barra partida porque, igual que los adultos, han comprendido que sus dos partes están, en realidad, unidas y se trata de un solo objeto. Al inferir esta unidad, los bebés tratan la visión de la



**Figura 2.7.** Estímulos utilizados por Kellman y Spelke para estudiar la percepción de los objetos. La barra y el bloque forman el estímulo de habituación, es decir, el que se presenta hasta que el bebé se acostumbra. Las barras, partida o continua, son los estímulos de deshabitación.

barra partida como un estímulo inesperado y novedoso que atrae más su atención. No obstante, este resultado sólo se produjo cuando el único elemento en movimiento era la barra. Cuando se movía sólo el bloque o el bloque y la barra a la vez, o cuando ninguno de los elementos se movía, los bebés miraban por igual la barra partida y la barra completa. Por lo tanto debemos decir, pues, que es el movimiento del objeto lo que favorece la percepción de los objetos como unidades. El mismo estudio realizado con bebés de 7 meses mostró que en todas las condiciones, es decir, haya o no movimiento de los elementos, los bebés miran más la barra partida. A esta edad ya parece que los bebés, igual que los adultos, perciben los objetos como unidades independientemente de su movimiento y a pesar de que estén parcialmente ocultos.

Manteniendo la condición experimental en la que sólo la barra se mueve, otros autores han encontrado que al aumentar el tamaño de la barra los bebés de incluso 2 meses miran más la barra partida. No obstante, reconocen que percibir los objetos como unidades depende de muchos otros elementos visuales, tales como la textura del fondo, el tamaño del objeto, el movimiento de las partes, etc. (Johnson y Aslin, 1995, 1996, citados por Corral y Pardo, 2002).

En cualquier caso, e independientemente de a qué edad exacta los bebés comienzan a percibir los objetos como unidades, parece que lo hacen muy pronto. Estos resultados, junto con otros derivados de diferentes estudios que no podemos detallar aquí por cuestiones de espacio, han llevado a algunos autores a plantear la posibilidad de que existan unos principios innatos que dirijan el análisis perceptivo de los bebés. Si esto fuera cierto, los bebés «sabrían» desde muy temprano que, por ejemplo, un objeto se mueve en una sola trayectoria en el espacio y el tiempo, que los planos pertenecen al mismo objeto y

las cosas se mueven juntas sólo si están conectadas y que un objeto puede moverse si otro le empuja, pero no antes de que se pongan en contacto. Estos principios actuarían de forma automática cada vez que el bebé observa y, más tarde, aprendería a utilizar otros indicios —como el color o la textura— para juzgar dónde comienzan o acaban los objetos.

En realidad, la existencia de estos principios se ha postulado porque los bebés han mirado durante más tiempo en diferentes experimentos ciertas «situaciones imposibles», es decir, presentaciones visuales que no concuerdan con las leyes que guían la percepción de los objetos en los adultos. Como hemos visto con las barras, estos tiempos de mirada más largos se han interpretado como situaciones inesperadas para el bebé que rompen las expectativas derivadas de la aplicación de las leyes ordinarias. Así pues, si el bebé se sorprende ante determinadas presentaciones visuales debe ser porque ya tiene integrados una serie de principios que guían su percepción. Lo que todavía no está claro es si esos principios son innatos. Todos estos estudios y propuestas teóricas han suscitado muchísimo debate acerca de las capacidades del recién nacido y el bebé. Numerosos autores se han mostrado en desacuerdo con la concepción de un *superbebé* lleno de ideas, principios y teorías innatas sobre el mundo. Desde esta otra perspectiva se argumenta que la experiencia de los bebés con los objetos y las personas es muy intensa desde el nacimiento. Los estados y ritmos del recién nacido muestran que desde el principio los bebés son seres muy activos que buscan información sobre el contexto. Desde aproximadamente los tres meses, los bebés pasan la mayor parte del tiempo de vigilia observando y manipulando todo lo que cae en sus manos, es decir, aprendiendo cómo son las cosas que tienen a su alrededor. Aunque parece razonable pensar que el ser humano nace con ciertas predisposiciones que le hacen atender de una forma especial ciertos estímulos frente a otros —por ejemplo, el rostro o la voz humana frente a otros estímulos visuales o auditivos—, postular la existencia de principios que facilitan o guían el conocimiento supone creer en principios innatos cuya existencia no ha sido, de momento, claramente demostrada.

Antes de finalizar este apartado, vamos a referirnos brevemente a la **percepción del color**. ¿Ve el recién nacido el mundo en color o en blanco y negro? Los estudios que se han llevado a cabo ponen de manifiesto que desde el primer o el segundo mes los bebés perciben y discriminan los colores. Sus conductas hacen pensar que los bebés ya disponen de las células encargadas de la percepción del color y las vías de transmisión neuronal propias del ojo humano adulto (Lécuyer, Pêcheux y Streri, 1994). Además, aunque la preferencia por los colores es una cuestión subjetiva e incluso cultural, se ha observado que desde las primeras semanas de vida los bebés prefieren mirar los denominados colores básicos o primarios —como el verde, el azul o el rojo— frente a otros como el negro y el amarillo (Lécuyer *et al.*, 1994).

## 2.2. La percepción auditiva

Como ya hemos visto al hablar del recién nacido, diferentes trabajos han puesto de manifiesto que el sistema auditivo comienza a funcionar durante el período de gestación. Cuando el feto está dentro del útero percibe y reacciona a los ruidos internos de la madre, como el latido del corazón, y también su voz, aunque el medio líquido en el que se encuentra atenúa mucho los sonidos. Pero aún más que el mero hecho de percibir sonidos, el recién nacido parece reconocer y preferir determinados sonidos. Así, las voces humanas o la música parecen estímulos privilegiados frente a otro tipo de sonidos.



## CON LOS PIES EN LA TIERRA

### ¿Cómo sabemos si los bebés oyen?

*¿Cómo se ha investigado?* Mediante el estudio del ritmo cardiaco en fetos. Se ha comprobado que ante un acontecimiento o estímulo nuevo los fetos y recién nacidos experimentan una deceleración inicial del ritmo cardiaco que luego vuelve a la normalidad.

*Procedimiento:* La madre está tumbada tranquila; se registra el ritmo cardiaco del feto. En cierto momento la madre comienza a dirigirse al feto en lenguaje maternal. Le dice por ejemplo: «¡hola bebé! ¿Cómo estás hoy?» Durante la emisión de la madre se realiza un segundo registro del ritmo cardiaco del bebé.

*¿Qué se observa?* Deceleración del ritmo cardiaco al comienzo de la emisión verbal de la madre. El ritmo cardiaco no se altera cuando la madre permanece en silencio o susurra. Este tipo de medidas también se han tomado ante estímulos musicales observándose las mismas respuestas.

*Conclusión:* Los resultados muestran que los fetos atienden a los sonidos de la voz de la madre y a estímulos musicales.

### ¿Cómo sabemos si los bebés prefieren la voz de sus madres?

Se han realizado experimentos con bebés de 72 horas de vida a los que se presentan muestras de habla emitidas por sus madres y por otras mujeres.

*¿Cómo se ha investigado?* Mediante la técnica de preferencia, el bebé es expuesto a los estímulos de interés y a la vez succiona un chupete conectado a un ordenador que registra la tasa de succión.

*Procedimiento:* El bebé escucha una serie de sílabas («pat-pat-pat») previamente grabadas por un investigador y succiona. Después se presenta una grabación con la voz de su madre. Posteriormente, se le presenta otra serie de sílabas diferente («pst-pst-pst») mientras succiona y a continuación una grabación con la voz de otra mujer que no es su madre.

*¿Qué se observa?* En la fase experimental se presenta de nuevo al bebé otra serie de sílabas. La comparación crítica es la siguiente: ¿succionará más el bebé cuando oiga la serie de sílabas que precedía a la voz de la madre o a la voz de la otra mujer?

*Resultados:* Los bebés succionan más ante la serie de sílabas que se asoció con la voz de la madre.

*Conclusión:* Por una parte, el bebé es capaz de aprender la asociación entre estímulos (la serie de sílabas precede la voz de la madre) y, además, prefiere claramente la voz de la madre.

Esta preferencia por la voz materna no se ha encontrado cuando se comparan la voz del padre con la voz de otros hombres, lo cual indicaría que la preferencia se debe a la experiencia intrauterina.

Además del reconocimiento y preferencia por la voz de la madre, los recién nacidos parece que ya distinguen entre diferentes sonidos del habla. Sin entrar en los detalles procedimentales de los experimentos, los estudios ya clásicos de Eimas y colaboradores (1971) pusieron de manifiesto que los bebés de tan sólo un mes ya diferenciaban entre el sonido /p/ y el sonido /b/. Estos dos sonidos son muy parecidos, pero se diferencian en el tiempo que tarda en expulsarse el aire que hace vibrar las cuerdas vocales. Esta mínima diferencia de tiempo es percibida por los adultos, de forma que ambos sonidos

se procesan como diferentes y no se confunden palabras como por ejemplo «par» y «bar».

Otros estudios han encontrado que en muchos casos bebés pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes distinguen los mismos sonidos aunque no estén presentes en su lengua, algo que los adultos no somos capaces de hacer. Como ya vimos anteriormente esta capacidad de discriminación fonológica se mantiene durante unos meses y luego se pierde (*véase Capítulo 3*). La principal hipótesis para explicar estos resultados es que llega un momento en que lo que no resulta útil se pierde. Se trata, por tanto, de economizar espacio en el cerebro y guardarlo para lo que sí resulta relevante.

Todos estos resultados han sido interpretados desde algunas perspectivas teóricas, como evidencias de que los bebés vienen al mundo dotados de mecanismos específicos para procesar y aprender el lenguaje. Dichos mecanismos permitirían que el bebé se oriente de forma preferente hacia la voz humana, que discrimine los sonidos del habla desde muy temprano, que pueda discriminar incluso los sonidos que no pertenecen a su lengua materna y que, finalmente, pasado un tiempo pierda esta última capacidad cuando ya no resulta útil ni necesaria. A pesar de la aparente armonía entre todos estos datos, otros estudios han venido a cuestionarlos. Por una parte, algunos trabajos no han encontrado los mismos resultados respecto a la discriminación de sonidos y, por otra, esa capacidad se ha observado en otros mamíferos, como las chinchillas y los macacos, que no desarrollan lenguaje (citado en Enesco y Guerrero, 2003). El que otros mamíferos también perciban de forma categórica los sonidos del habla apoya la idea de que esta capacidad constituye más bien un legado filogenético, a partir de la cual el hombre ha podido elaborar después un código fonético. En el capítulo siguiente se retomarán estos aspectos sobre la percepción del lenguaje y se profundizará en otros aspectos más complejos.

Vamos a terminar este apartado con una breve referencia acerca de cómo perciben los bebés las composiciones musicales. Dado que la música constituye una producción exclusivamente humana y que ha sido un tema investigado en los últimos años, vamos a ofrecer un pequeño resumen de los datos más relevantes. Desde el tercer trimestre de vida intrauterina, los bebés discriminan entre tonos agudos y graves, discriminando mejor éstos últimos. A partir de los seis meses de gestación esta pauta se invierte y prefieren y discriminan mejor los sonidos agudos. Igualmente, desde temprano parecen ser sensibles a las melodías y reconocen leves modificaciones de tonos en melodías conocidas. Estos dos aspectos, la tonalidad y la melodía, parecen ser importantes también para la adquisición del lenguaje.

Los estudios realizados sobre la percepción de las escalas y los estilos musicales indican que la discriminación es más fina cuando la música que se escucha es la propia del ambiente, es decir, a la que se está acostumbrado. Así, cuando bebés occidentales escuchan música hindú percibirán menos detalles —como cambios de escala o tonos desafinados— que cuando escuchan música occidental (Ilari, 2002). También se ha estudiado si los bebés pueden almacenar composiciones musicales en la memoria a largo plazo. Cuando los bebés se habitúan a piezas musicales parecen reconocerlas incluso hasta tres semanas más tarde. No obstante, a los seis meses no reconocen la pieza cuando se interpreta con otro timbre o con otro tempo (Ilari, 2002).

La manera en que los padres y madres cantan a sus bebés es otra forma de conocer la música. Esta forma de cantar tiene elementos particulares que la distinguen de cualquier otra interacción: un tono alto, un tempo lento y una expresividad a la vez que se

canta. Algunos autores han encontrado que los modos de cantar de padres y madres son diferentes. Las madres parecen cantar más a menudo, pero interpretan melodías más simples y estereotipadas; los padres cantan melodías más complejas, no necesariamente orientadas hacia el bebé y a menudo inventadas (Ilari, 2002). No obstante, ambos tienen en común que cuando cantan en presencia del bebé aumentan su expresividad, algo que no realizan cuando el bebé no está presente. Es curioso cómo este tipo de rasgos propios del canto de los padres se encuentran también cuando los propios niños cantan a compañeros o amigos. Como señalamos antes, la melodía y la tonalidad parecen ser elementos importantes en la adquisición del lenguaje, pero también en la comunicación afectiva y en el establecimiento del apego.

### 2.3. El olfato, el gusto y el tacto

Estos otros sentidos han recibido mucha menos atención que la vista y el oído, quizá porque las capacidades del recién nacido y el bebé en estos ámbitos están más claras y suscitan menos debate. Los estudios que se han realizado con bebés dentro del útero muestran que desde muy temprano en el período de gestación los fetos pueden detectar olores y sabores a través del líquido amniótico (Kisilevsky y Low, 1998). Además, las expresiones faciales y la orientación hacia determinados olores y sabores permiten suponer que ambos sistemas transmiten información y funcionan ya de forma similar a como lo hacen en el adulto.

En lo referente al olfato, en los recién nacidos se observan giros de cabeza y muecas de asco cuando se les presentan olores desagradables. También parecen apreciar los olores agradables con expresiones faciales positivas y ausencia de movimientos de rechazo. Algunos trabajos se han preguntado si además de detectar olores, los recién nacidos eran capaces de reconocer olores conocidos. Por ejemplo, algunos investigadores han colocado dos algodones, uno impregnado del olor de la madre y otro del olor de otra mujer, cerca de las mejillas de recién nacidos de una semana. A partir del sexto día observaron que los bebés se giraban con mayor frecuencia hacia el algodón con el olor de su madre. Este reconocimiento pone de manifiesto que el sistema olfativo de los bebés funciona desde muy temprano y, además, que los procesos de memoria y reconocimiento de estímulos se aplican a diferentes modalidades sensoriales.

Para saber si los bebés distinguen los sabores se ha procedido de manera similar a como se ha trabajado con el olfato. Es decir, se les ha hecho probar soluciones con sabor dulce, salado, amargo y ácido. A las pocas horas de nacer los bebés realizan muecas faciales diferentes al probar los sabores dulce, amargo y ácido. Cuando prueban soluciones dulces chupan con mayor intensidad, consumen más y se calman antes cuando lloran. La Figura 2.8 muestra las muecas de un bebé al probar una solución ácida y otra amarga. A través de estas imágenes podemos deducir que el bebé detecta el sabor y lo encuentra desagradable. Los datos acerca del sabor salado no están muy claros. Algunos trabajos encuentran que el recién nacido no detecta el salado hasta los 4 meses, mientras que otros encuentran un rechazo de este sabor desde el nacimiento hasta los 4 meses (citado en Enesco y Guerrero, 2003).

Para terminar con este apartado, simplemente haremos explícito que los recién nacidos ya perciben sensaciones táctiles y dolor. Así por ejemplo, las reacciones ante los pinchazos ponen de manifiesto el funcionamiento de este sentido desde el inicio de la vida.



**Figura 2.8.** Muecas realizadas por un recién nacido al probar una solución ácida (arriba) y otra amarga (abajo) (tomado de Vasta *et al.*, 1992).

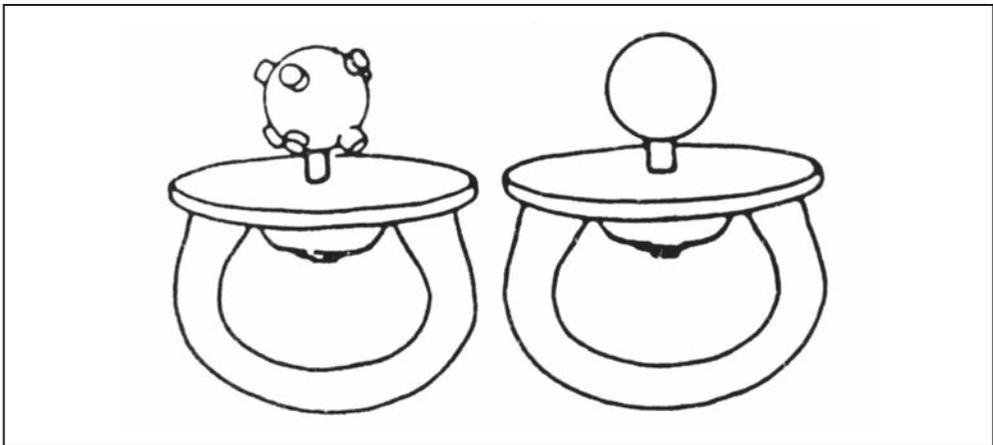
## 2.4. La percepción intermodal

Además del estudio de los diferentes sentidos que hemos ido viendo, algunos investigadores se han preguntado si los bebés pueden conectar los estímulos que provienen de diferentes modalidades sensoriales. Los adultos asociamos una cara con una voz y reconocemos algunos objetos mediante el tacto. Estos procesos son posibles porque conectamos las entradas que provienen de dos o más modalidades sensoriales diferentes para representarnos o conocer la misma persona u objeto. La cuestión tiene una gran importancia y se ha planteado desde los orígenes del estudio del conocimiento. La capacidad para relacionar modalidades sensoriales permite dotar al entorno de estabilidad y unidad, independientemente de las distintas facetas de los estímulos que nos presentan las diversas modalidades sensoriales. Así, al integrar la textura, la imagen y el sonido que produce un objeto, entendemos que se trata de uno sólo y el mismo y no de tres objetos diferentes. Pero, ¿pueden los bebés también realizar estas asociaciones o se trata de mecanismos que se activan más tarde a lo largo del desarrollo? Si los recién nacidos ya disponen de este mecanismo, podemos pensar que perciben el mundo con cierta unidad y que no necesitan aprender que los objetos tienen propiedades visuales, auditivas, tácti-

les, etc., que se integran. Al contrario, si esta capacidad se adquiere mediante la experiencia con los propios objetos, entonces el bebé deberá aprender que las entradas sensoriales procedentes de un mismo objeto pertenecen en realidad al mismo.

Los estudios llevados a cabo han inspeccionado la conexión entre algunas modalidades sensoriales como la vista y el tacto, la vista y el oído o la vista y la propiocepción. En lo que se refiere a la coordinación entre la vista y el tacto, Meltzoff y Borton (1979) idearon un experimento en el que bebés de un mes chupaban un chupete que no habían visto antes. Uno de los grupos chupaba un chupete liso y el otro un chupete con protuberancias (véase Figura 2.9). Una vez que los bebés lo habían explorado mediante el tacto, presentaban las imágenes correspondientes a ambos chupetes. Así pues, cada bebé veía una imagen que coincidía con el chupete que había explorado con la boca y otra de un chupete diferente. Los bebés miraron más tiempo la imagen del chupete que coincidía con el que habían explorado, mostrando capacidad para emparejar ambos planos del estímulo.

La habilidad para relacionar un acontecimiento visual con uno sonoro también ha sido estudiada con bebés. Desde el nacimiento los bebés localizan los sonidos girando la cabeza y los ojos en la dirección en que se producen. Aunque esta capacidad está presente desde el nacimiento, parece que a partir de los cuatro meses se vuelve más eficaz y controlada. Igualmente, otros aspectos de la coordinación entre la vista y el oído aparecen de forma clara a los cuatro meses. Kuhl y Meltzoff (1982) presentaron dos vídeos simultáneos en los que se veía una persona pronunciando una /a/ en una de las imágenes y una /i/ en la otra. El sonido que escuchaban los bebés correspondía a uno de los dos fonemas. Desde los cuatro meses los bebés miraron más la imagen que se correspondía con el sonido que escuchaban. Este mayor tiempo de mirada se interpretó como la prueba de que existía una capacidad para establecer correspondencia entre un estímulo auditivo y uno visual. En este mismo sentido, hay trabajos que muestran que a partir de los cuatro meses los bebés también prefieren mirar la imagen de una persona cuyos movimientos labiales coinciden con el sonido, frente a la de una persona cuyos movimientos están desajustados con el sonido. A los adultos nos resulta muy desagradable observar desajustes entre el



**Figura 2.9.** Chupetes liso y con protuberancias empleados por Meltzoff y Borton para estudiar la percepción intermodal.

sonido y los movimientos labiales cuando, por ejemplo, una película está mal doblada. Tomando esta integración que se produce en el adulto, los estudios con bebés muestran que desde muy temprano los bebés también son sensibles a estos desajustes.

Una última modalidad de conexión entre diferentes sentidos a la que vamos a referirnos es la imitación de gestos. La imitación de gestos observados en un modelo necesita de la coordinación entre la visión y la propiocepción. Así por ejemplo, si un bebé observa a un adulto sacar la lengua y consigue imitar el gesto, está poniendo en relación lo percibido mediante la vista con la ejecución en su propio cuerpo del movimiento a imitar<sup>2</sup>. Los trabajos de Meltzoff y Moore (1983), que mostraron que recién nacidos de dos semanas de edad e incluso de unos minutos de vida eran capaces de imitar gestos faciales, produjeron un gran impacto en los debates sobre las capacidades del recién nacido y la aparición de la representación. Para estos autores, el que los recién nacidos pudieran reproducir el gesto de abrir y cerrar la boca o sacar y meter la lengua, constituía una prueba de la existencia de una capacidad representacional innata que permitía la integración de estas modalidades sensoriales. Así, el bebé podía representarse la información visual y la propioceptiva, compararlas y ejecutar una acción. Estas conclusiones iban en contra de la teoría formulada por Piaget sobre el período sensoriomotor quien, como veremos enseguida, pensaba que la capacidad para manejar y producir representaciones aparece bastante más tarde en el desarrollo —a partir del año y medio. Las interpretaciones actuales acerca de la imitación siguen sin estar claras y, en general, cada autor infiere en función del marco teórico explicativo al que se adscribe.

Antes de finalizar este apartado queremos señalar que aunque los datos que hemos ofrecido hasta el momento parecen indicar que los bebés pueden desde muy pronto relacionar información sensorial de diversas modalidades, una cosa es *relacionar eventos* —por ejemplo, visuales y auditivos— y otra *integrar información* recibida mediante diferentes sentidos para *identificar objetos*. Existen dos limitaciones que imponen un ritmo a esta integración de información: la maduración de los sistemas periférico y central y el ejercicio de ambos sistemas mediante la interacción con el entorno. Estas dos limitaciones se han revelado al observarse que la transferencia de información entre modalidades sensoriales no es bidireccional durante el primer año. Por ejemplo, bebés de dos meses pueden reconocer mediante la vista un objeto que han manipulado, pero no pueden reconocer mediante el tacto un objeto antes visto. Lo contrario ocurre a los cinco meses: el bebé reconoce mediante el tacto un objeto que ha visto antes, pero no logra reconocer mediante la vista un objeto inspeccionado previamente mediante el tacto (Streri, 1987; Streri y Pecheux, 1986, citados en Lécuyer *et al.*, 1994). Podemos, así pues, concluir que la unidad de los sentidos no es innata ni aprendida. Por una parte, el bebé establece relaciones entre eventos procedentes de diversas modalidades sensoriales desde muy temprano pero, por otra, necesita de la maduración del sistema y la interacción con el entorno para que esa integración sea completa y eficaz para todas las modalidades y en todas las direcciones.

---

<sup>2</sup> La imitación temprana ha suscitado mucho debate y se trata de un tema importante en el desarrollo del bebé. En este capítulo no disponemos del espacio necesario para tratarlo en profundidad, pero el lector interesado puede consultar Gopnik, A., Meltzoff, A. y Kuhl, P. (1999). *The Scientist in the Crib. Minds, Brains and How Children Learn*. Nueva York: William Morrow and Company.

### 3. La explicación piagetiana del período sensoriomotor

Como anunciamos en la introducción, una vez resumidas las capacidades perceptivas del recién nacido nos vamos a adentrar en la teoría que formuló Piaget sobre el desarrollo cognitivo durante los dos primeros años de vida. Esta fase, que Piaget denominó período sensoriomotor, constituye un «viaje» evolutivo que conduce al bebé humano desde la actividad refleja, con la que viene equipado tras su nacimiento, hasta la **conducta intencional** más temprana y la **capacidad simbólica**. Veamos a qué nos referimos más en detalle.

Como acabamos de explicar, el bebé recién nacido posee una serie de conductas fijas que no dependen de la experiencia, son los denominados «reflejos del recién nacido». Entre los reflejos más conocidos están el reflejo de prensión, el de la marcha y, por supuesto, el de succión. Recordemos cómo estas conductas reflejas se van modificando y adaptando a lo largo de los primeros meses de vida. Por ejemplo, el reflejo de succión es básico para la supervivencia del bebé, por eso todos los bebés succionan nada más nacer. Sin embargo, el pezón de cada madre tiene una estructura particular, igual que los diversos tipos de biberones con los que se alimenta a los bebés. Por eso los niños realmente «aprenden» a mamar, o dicho en términos piagetianos, se acomodan a sus fuentes de alimentación, a la vez que asimilan el pecho/biberón a su esquema innato de succión. En este baile asimilación-acomodación logran perfeccionar el reflejo de succión con el que vienen equipados al nacer y se convierten en succionadores «expertos»; es decir, el reflejo de succión, que constituye en principio una habilidad interna al niño, se modifica adaptándose a las condiciones externas, se adapta al mundo exterior.

Igual que sucede con el reflejo de succión ocurre también con el de prensión. En este caso de la conducta refleja de agarre evoluciona hasta la conducta intencional de coger un objeto. Para ello el niño ha de asimilar los objetos a su alcance, pero a la vez adaptar su conducta refleja a las características de cada uno de ellos (*véase Capítulo 1*).

Piaget diferenció 6 estadios dentro del período sensoriomotor. Como decíamos antes, a través de estos estadios o fases, el bebé humano realiza el viaje desde el ejercicio de los reflejos hasta el inicio de la conducta primero intencional, y luego simbólica. Antes de pasar a caracterizarlos en detalle, vamos a detenernos en explicar cuál es el núcleo de cada uno de ellos. Para esto es necesario definir los siguientes conceptos piagetianos, que marcan la transición de unos estadios a otros, dentro del período sensoriomotor.

Las **reacciones circulares primarias (RC1.<sup>a</sup>)** consisten en la repetición de acciones sobre el propio cuerpo que conducen a un resultado interesante. Por ejemplo, cuando el bebé muy pequeño encuentra por azar su dedo pulgar junto a su boca y comienza a chuparlo una y otra vez.

Las **reacciones circulares secundarias** son acciones orientadas hacia el exterior, hacia los objetos externos, y que producen, al igual que las RC1.<sup>a</sup>, resultados interesantes o atractivos para el bebé. Por ejemplo, un bebé de 4 meses que tiene un móvil colgando de su cuna lo golpea una y otra vez produciendo el movimiento de éste.

El concepto de **intencionalidad o conducta intencional** se refiere a la búsqueda deliberada de una meta, por medio de una serie de comportamientos subordinados a ella. La intencionalidad es una característica básica de la conducta inteligente. Por ejemplo, un bebé de 9 meses, que aún no gatea, ve un juguete interesante sobre su alfombra de

juegos, pero no puede alcanzarlo desde donde se encuentra. Entonces se le ocurre tirar de la alfombra hacia sí para coger el objeto.

El concepto de **reacción circular terciaria** supone la búsqueda de un efecto interesante o resultado atractivo para el sujeto, mediante la variación y experimentación de distintas acciones que conduzcan a tal efecto. Por ejemplo, pensemos en un bebé de 15 meses fascinado por dejar caer una y otra vez un juguete desde distintas posiciones para ver cómo suena, dónde cae, etc.

En el estadio 6 el bebé pasa de utilizar esquemas de acción externa a utilizar nuevos medios, internos, para conseguir el fin que se proponga. Es decir, el bebé puede comenzar a usar **representaciones mentales o símbolos**. Vamos a detenernos en este concepto, el concepto de símbolo, ya que la capacidad simbólica constituye un logro fundamental en el desarrollo de la inteligencia.



### CON LOS PIES EN LA TIERRA

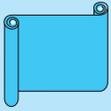
### ¿Qué es un símbolo?

Los **símbolos** son cualquier tipo de estímulo o código que representa otra cosa (objeto, persona...). El ejemplo prototípico de símbolo son las palabras; por ejemplo, la palabra «pelota» no es más que un conjunto de sonidos (fonemas) que en lengua española ligamos inmediatamente con el objeto redondo que sirve para jugar en distintas modalidades (fútbol, baloncesto, etc.). Los símbolos tienen por tanto dos planos distintos: el llamado plano del **significante o forma** (en el caso de la palabra, sería el conjunto de fonemas que la forman: /p-e-l-o-t-a/ en español, /b-o-l/ en inglés, etc.), y el plano del **significado** o realidad a la que representan. Pero las palabras, el lenguaje, no agotan toda la realidad simbólica. También encontramos en otros ámbitos o actividades la puesta en funcionamiento de la capacidad simbólica; en concreto, en el llamado juego simbólico, en el dibujo y en la imitación diferida.

La capacidad simbólica supone un logro crucial en el desarrollo intelectual [véase la obra original de Piaget, *La formación del símbolo en el niño* (1946/1961)]. Permite al niño poder anticipar las consecuencias de sus acciones, planificar las mismas y llegar a pensar o representarse no sólo la realidad presente sino también la pasada, la futura, la imaginable o la posible. Supone un **cambio cualitativo** —por ejemplo, discontinuidad— importante que marca la transición de un modo de relación con la realidad sensoriomotor —basado en sensaciones y acciones externas— a un modo simbólico o representacional, característico ya de un nuevo tipo de inteligencia, la inteligencia operacional (véase *Capítulo 8*). Veamos a continuación, de forma más detallada, la caracterización de los 6 estadios del período sensoriomotor, planteados por Piaget.

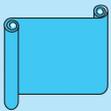
#### • ESTADIO 1: El ejercicio de los reflejos (0-1 mes aproximadamente)

Desde el comienzo de la vida, el bebé humano pone en práctica el conjunto de reflejos con el que viene equipado. Como plantea el propio Piaget en *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936/1985), respecto de cada conducta refleja o reflejo:



«... por muy implantado que esté en cuanto mecanismo fisiológico hereditario y por muy fijado que parezca en su automatismo inmutable, no por ello deja de necesitar un cierto ejercicio para adaptarse verdaderamente, ni es menos susceptible de acomodación gradual a la realidad exterior» (p. 37).

El ejercicio de los distintos reflejos le sirve al bebé humano como punto de arranque para su desarrollo psicológico. Los reflejos del recién nacido, por ejemplo, el de succión o el de prensión, experimentan en este primer estadio pequeñas adaptaciones —combinación de asimilación y acomodación—, y en este ejercicio se modifican, constituyéndose entonces en conductas cada vez más alejadas de lo puramente biológico-hereditario y acercándose gradualmente a lo que constituyen las primeras conductas adquiridas, propias ya del segundo estadio. Veamos una detallada observación realizada por el propio Piaget en relación a este tipo de actividades que ocupan a los bebés menores de 2 meses:



«Observación 10: A los 0; 0 (25)<sup>3</sup> Laurent se encuentra tendido boca arriba, sin demasiado apetito (no ha llorado desde su última toma) y establecemos un contacto entre el pezón y su mejilla derecha. Se gira hacia el lado correcto pero apartamos el seno hasta unos 5-10 cm. Se orienta durante algunos segundos hacia la dirección correcta, pero luego renuncia. Tras unos instantes (continúa, pues, acostado boca arriba, con su cara mirando el techo), comienza a mover la boca aunque débilmente, ya que la cabeza oscila a la izquierda y a la derecha para acabar orientándose finalmente hacia el lado incorrecto. Breve búsqueda en esta dirección, seguida de una mímica de llanto, y nueva detención. Después de unos momentos, nueva búsqueda en la dirección incorrecta. Le tocamos el centro de su mejilla derecha: ninguna reacción. Solamente cuando el pezón le roza la piel a 1 cm aproximadamente de sus labios es cuando se gira y lo coge.

Parecería, al leer esta descripción, que todo el ejercicio de las últimas semanas ha sido vano... Pero al repetir al día siguiente la misma experiencia se obtienen unos resultados exactamente contrarios, como seguidamente vamos a ver.

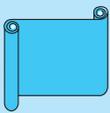
A los 0; 0 (26) Laurent se encuentra tumbado boca arriba dando muestras de gran apetito. Le toco el centro de la mejilla con mi dedo índice replegado, tan pronto en el lado derecho como en el izquierdo: a cada ocasión se vuelve inmediatamente hacia el lado correcto. Luego, mientras sigue recostado boca arriba, siente el pezón en el centro de su mejilla derecha. Pero cuando intenta cogerlo, se lo apartamos unos 10 cm. Estira entonces el cuello, siempre hacia el lado correcto, y busca de un modo claro. Cansado por el esfuerzo, descansa un instante, siempre con el rostro orientado hacia el techo; luego su boca reemprende la búsqueda y su cabeza se orienta inmediatamente hacia el lado idóneo. En esta ocasión, se adelanta hasta tocar el pezón, primero con la nariz, luego con la región intermedia entre los orificios nasales y la comisura de los labios. Entonces repite en dos ocasiones y de manera muy precisa el gesto anotado en 0; 0 (24).» (Ibíd., pp. 35-36.)

<sup>3</sup> En el sistema de notación utilizado por Piaget la edad de los niños de sus observaciones se codifica en años (primer dígito), meses (segundo dígito) y días (tercer dígito, entre paréntesis). De modo que 0;0 (25) corresponde a la edad de 25 días, y 1; 2 (10) correspondería a 1 año, 2 meses y 10 días

La importancia teórica de ésta y otras observaciones que Piaget ofrece en su estudio del período sensoriomotor permiten comprender cómo un sistema de puros reflejos se constituye en conducta psicológica, adaptándose paso a paso a la realidad exterior.

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

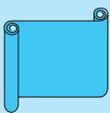
Durante este segundo estadio aparecen, porque se han ido gestando desde el nacimiento, las primeras conductas adquiridas y lo que Piaget denominó reacciones circulares primarias. La mejor manera de apreciar de qué tipo de actividades hablamos es citando de nuevo otra de las observaciones del autor:



*«Observación 17: A los 0; 1 (2) Laurent grita de hambre en su cuna. Se le coge manteniéndole en posición casi vertical. Su comportamiento pasa entonces por cuatro fases sucesivas que se distinguen con bastante nitidez. Comienza por calmarse e intenta mamar girando la cabeza a izquierda y derecha mientras que sus brazos se mueven al azar. Después (segunda fase), los brazos, en lugar de describir unos movimientos de envergadura máxima, parecen aproximarse hacia la boca. En varias ocasiones, una y otra mano rozan los labios; la mano derecha se pega a la mejilla del niño y la estrecha durante unos segundos. Durante todo este juego, la boca permanece completamente abierta e intenta sin cesar aferrar algo. Entonces queda atrapado el pulgar izquierdo y los dos brazos se inmovilizan de pronto, el brazo derecho queda doblado sobre el pecho, debajo del brazo izquierdo, que está a su vez retenido por la boca. En una tercera fase los brazos recorren de nuevo el espacio desordenadamente, una vez que el pulgar izquierdo había salido de la boca después de algunos minutos. Durante este tiempo, el niño se agita por la cólera, con la cabeza tirada hacia atrás y sus gritos alternan con los intentos de succión. Finalmente se inicia una cuarta fase durante la cual las manos se aproximan de nuevo a la boca; ésta intenta en todo momento alcanzar los dedos que le rozan. Estos últimos intentos no consiguen ningún resultado positivo y el llanto se reanuda definitivamente.*

*¿Podemos hablar en esta ocasión de coordinación? ... La sucesión de estas cuatro fases parece indicar un comienzo de relación entre los movimientos de los brazos y los intentos de succión.» (Ibíd., pp. 57-58.)*

Después, la observación 20 nos proporciona un claro ejemplo de reacción circular primaria, cuando Laurent se chupa el dedo pulgar:

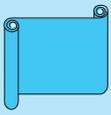


*«A los 0; 0 (17), en cambio, me lo encuentro chupándose el pulgar, a pesar de hallarse tumbado. [...] El pulgar, después de haber salido de la boca, vuelve a ella en una serie de ocasiones.» (Ibíd., p. 59.)*

Las reacciones circulares primarias son ya conductas adquiridas que se logran mediante la repetición de acciones sobre el propio cuerpo, acciones en las que se ven implicados claramente los mecanismos de asimilación —por ejemplo, asimilación al esquema reflejo de succión— y acomodación —por ejemplo, al dedo que se chupaba Laurent.

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

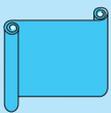
Las reacciones circulares secundarias, como detallábamos más arriba, implican ya objetos externos al propio cuerpo, por tanto, estamos ante un bebé que se interesa por los efectos que provocan sus propias acciones: tirar, empujar, golpear, agitar, etc. No obstante, hay que recordar que en este estadio la capacidad intencional no ha hecho su aparición en el escenario psicológico, por tanto, las actividades típicas del mismo no son consecuencias planificadas o buscadas, sino efectos procedentes de descubrimientos azarosos que se repiten por el placer que proporcionan al bebé. La siguiente observación de Piaget recoge las características de estos procedimientos:



«Observación 105: Desde 0; 4 (19), Laurent, como hemos visto (observación 103), sabe golpear con la mano intencionalmente los objetos colgados. Ahora bien: a los 0; 4 (22) sujeta un palo, con el cual no sabe qué hacer y que se va pasando lentamente de una mano a otra. El palo roza por casualidad un sonajero colgado de la capota: Laurent interesado en el acto por este efecto inesperado, mantiene el bastón derecho en la posición que acaba de ocupar y lo acerca visiblemente al sonajero. Lo roza así por segunda vez. Hace retroceder el palo, pero alejándolo lo menos posible, como para intentar de nuevo la posición favorable, y luego lo acerca al sonajero, y vuelve a empezar cada vez más rápidamente.» (Ibíd., p. 172.)

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

A diferencia del estadio anterior, en el estadio 4 se observan ya conductas claramente intencionales (CI). Esta nueva conquista, la intencionalidad, se logra a partir de que el bebé coordina dos esquemas distintos y uno de ellos se subordina al otro —al esquema que constituye el fin u objetivo de la conducta—. Por ejemplo, el esquema de tirar o arrastrar en el caso que utilizábamos al definir CI se subordina al esquema de alcanzar un juguete. Veamos en la siguiente observación de Piaget, con su hija Jacqueline, este tipo de coordinaciones:



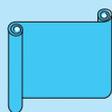
«Observación 129: a los 0; 9 (24), Jacqueline está sentada e intenta coger su pato, colocado cerca de sus pies. Como no lo consigue, lo acerca con su pie derecho. No he podido ver si había todavía algún tanteo o si la reacción era inmediata. A los 0; 11 (21), en cambio, deja caer al suelo, del columpio en que se balancea, un cisne de celuloide: como no consigue recogerlo, lo desplaza inmediatamente con los pies y se lo aproxima.» (Ibíd., p. 217.)

Este tipo de conductas ya intencionales coinciden en el desarrollo con los primeros indicios de anticipación por parte del niño. Por ejemplo, el bebé que se encuentra en este estadio anticipa que su madre va a salir de casa cuando la ve poniéndose el abrigo.

Es decir, se da un reconocimiento de que algo va a suceder, pero siempre en el contexto de acciones rutinarias que no implican aún capacidad representacional. Hemos de esperar aún al estadio 6 para observar acciones que requieran el uso de este tipo de capacidad.

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

En este estadio nos encontramos de nuevo con reacciones circulares, es decir, actividades que se inician de manera fortuita y que se repiten; sin embargo, en este caso la reproducción de la acción o el fenómeno da lugar a una verdadera experimentación. Ya no es mera repetición per se, por el placer que provoca el resultado. En este caso el niño va más allá y varía, gradúa, cambia ligeramente sus modos de acción observando las consecuencias que provocan. Veamos más claramente este tipo de actividad mediante un ejemplo:



«Observación 141: Un primer ejemplo nos permitirá comprender la transición entre las reacciones secundarias y las reacciones terciarias: consiste en esta conducta perfectamente conocida por medio de la cual el niño explora el espacio alejado y construye su representación del movimiento, la conducta de soltar o de arrojar los objetos para intentar seguidamente recogerlos.

Recordemos (obs. 140) cómo Laurent a los 0; 10 (2) descubrió «explorando» un estuche de jabón, la posibilidad de soltar este objeto y de dejarlo caer. Ahora bien, lo que le interesó inicialmente fue, no el fenómeno objetivo de la caída, es decir, la trayectoria del objeto, sino más bien el acto mismo de soltar. Para comenzar, se limitó a reproducir sin más el resultado observado fortuitamente, lo que constituye todavía una reacción secundaria, derivada, es cierto, pero de estructura típica.

En cambio a los 0; 10 (10), la reacción cambia y se convierte en terciaria. En efecto, ese día Laurent manipulaba un trozo de miga de pan (sin ningún interés alimentario: no lo había probado todavía y no tiene idea de comerlo) y lo suelta continuamente. Llega incluso a desgajar unas migajas que luego deja caer unas tras otras. Contrariamente a lo que sucedía en días precedentes, no presta ninguna atención al acto de soltar, mientras sigue con la mirada con gran interés el móvil: en particular, lo mira durante largo rato una vez caído, y lo vuelve a recoger cuando puede. A los 0; 10 (11), Laurent está recostado sobre su espalda pero reanuda sin embargo su experiencia de la víspera. Coge sucesivamente un cisne de celuloide, una caja, etc., extiende el brazo y los deja caer. Va variando claramente las posiciones de la caída: tan pronto alza el brazo verticalmente como lo sostiene oblicuamente, hacia delante o hacia atrás respecto de sus ojos, etc. Cuando el objeto cae en una posición nueva (por ejemplo, sobre su almohada), lo vuelve a dejar caer dos o tres veces en el mismo sitio, como para estudiar la relación espacial; después modifica la situación.» (Ibid., p. 257.)

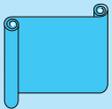
Mediante las reacciones circulares terciarias, el niño provoca situaciones nuevas, acomodándose a los distintos objetos y luego las repite —componente de asimilación. Su actividad «experimentadora» le lleva a descubrir nuevos medios para conseguir los fines

que se propone. No obstante, esta experimentación tiene lugar aún en el plano de la acción sensoriomotriz, no en el de la representación. Hemos de esperar hasta el próximo estadio, el estadio 6, para observar cómo la experimentación se traslada al plano de la representación mental.

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

Como anticipábamos antes, el estadio 6 constituye el punto de tránsito del período sensoriomotor al de operaciones concretas. El inicio de la capacidad simbólica o representacional constituye un hito importantísimo en el desarrollo de la inteligencia, que supone un cambio cualitativo en el mismo. Se materializa en el paso de la inteligencia sensoriomotriz —no simbólica, no representacional— a la inteligencia operatoria, primero a las operaciones concretas y luego a las operaciones formales.

Pero veamos, mediante un ejemplo, cómo el niño inventa nuevos medios mediante combinaciones, ya no materiales o físicas, sino mentales; es decir, cómo «planifica» su acción antes de llevarla a cabo físicamente.



«Observación 179: Un ejemplo más complejo es el de la cadena del reloj que ha de hacerse penetrar en el orificio de  $16 \times 34$  mm. Recordemos también en este caso, los tanteos de Jacqueline. Lucienne, en cambio, resolvió el problema mediante una brusca invención. A los 1; 4 (0), sin haberlo visto nunca antes, Lucienne mira la caja que le acerco y que vuelvo sin que haya podido ver el contenido: la cadena cae y se extiende en el suelo, y la niña intenta inmediatamente volverla a meter. Empieza por meter sencillamente un extremo de la cadena en la caja y trata de hacer seguir el resto, progresivamente. Este procedimiento que es el primero que empleó Jacqueline, sale bien por casualidad durante la primera prueba (el extremo introducido en la caja se queda casualmente enganchado), pero fracasa por completo en la segunda y tercera tentativas. En la cuarta prueba, Lucienne empieza como antes, se interrumpe y, tras un breve momento de detección pone ella misma la cadena en una repisa cercana (el experimento se lleva a cabo sobre un chal), hace una bola con ella intencionadamente, toma la bola entre los dedos y la introduce de una vez en la caja. A la quinta vez, la prueba empieza por un regreso muy breve al primer procedimiento. Pero Lucienne se interrumpe inmediatamente y vuelve al método correcto. Sexta prueba: éxito inmediato.» (Ibíd., p. 320.)

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

Esta capacidad de anticipación o previsión, de planificación en definitiva, es un logro de vital importancia en el desarrollo intelectual del niño, que marca el fin de la inteligencia sensoriomotriz, propia de los primeros meses de vida del bebé.

Tabla 2.2. Síntesis del período sensoriomotor

ESTADIO 1 (0-1 mes)	Ejercicio de los reflejos.
ESTADIO 2 (1-4 meses)	Primeras adaptaciones y <b>RC 1.<sup>a</sup></b>
ESTADIO 3 (4-8 meses)	<b>RC 2.<sup>a</sup></b> aplicación esquemas sensoriomotores a objetos externos.
ESTADIO 4 (8-12 meses)	Coordinación de esquemas secundarios y aplicación a situaciones nuevas [ <b>CI</b> ].
ESTADIO 5 (12-18 meses)	<b>RC 3.<sup>a</sup></b> repetición de una conducta con variaciones.
ESTADIO 6 (18-24 meses)	Experimentación interna [ <b>ICS</b> ].

## Lecturas complementarias

MacFarlane, A. (1998). *Psicología del nacimiento*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1936) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica, 1985.

Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.

### Actividades

#### 1. Conteste a las siguientes preguntas.

A un grupo de recién nacidos se les muestran dos tipos de estímulos visuales: unos son dibujos de rostros humanos esquemáticos y otros son dibujos con los mismos rasgos faciales pero colocados de forma desordenada. Midiendo el tiempo de fijación visual se observa que los bebés miran más al primer tipo de dibujos. ¿Qué tipo de método se ha utilizado en este experimento?

- a) Habitación.
- b) Preferencia.
- c) Deshabitación.

Imaginemos a un bebé que jugando con el sonajero lo ha arrojado fuera del alcance de su mano e intenta cogerlo tirando de la manta sobre la que ha caído. Este es un ejemplo de:

- a) Una conducta claramente intencional.
- b) Una reacción circular secundaria.
- c) Una conducta preoperatoria.

#### 2. Comentario de texto

A continuación aparece un texto que relata, dados los avances de la ciencia en la reproducción humana, cómo podría ser el proceso de tener un hijo dentro de 20 años. Léalo con atención y reflexione sobre las cuestiones que se plantean al final:



«Clara, nacida en 2005, tiene hoy 25 años. Tiene una buena situación, acaba de casarse y ha decidido tener un hijo. Para ello, decide pedir cita con un equipo de especialistas de la procreación. [...] Primera etapa: Clara debe aportar una muestra de ovocitos. [...] Una vez que Clara está lista, hace producir *in vitro* unas decenas de embriones. Aprovecha para decidir que su futuro hijo será una niña mediante una selección previa de los espermatozoides. Desde el primer estadio del desarrollo el núcleo de una célula de cada embrión se somete a un examen genético completo [...]. Por supuesto, los embriones portadores de genes susceptibles de desencadenar enfermedades genéticas, desde el autismo a la mucoviscidosis, son eliminados de entrada. [...] Los embriones que han superado esta primera selección son sometidos a un análisis más fino. Clara podrá apartar los que tengan riesgo de dar un niño sordo, obeso, enclenque, demasiado grande o demasiado pequeño, agresivo, torpe, tímido, depresivo... [...]

Una vez terminada la selección de los indeseables, se pasa a la selección positiva. Los embriones preseleccionados se comparan a perfiles tipo establecidos gracias a las bases de datos que contienen millones de mapas genéticos individuales. Según sus preferencias, Clara buscará un embrión cuyo perfil se acerque al de un campeón deportivo, de un premio Nobel, de una modelo, de un poeta, de un director de empresa, de un monje, de un violinista virtuoso... Si sus ambiciones son modestas, podría detenerse aquí e implantarse el embrión más eficiente entre los que la naturaleza le ha otorgado. Pero si ninguno de ellos le satisface pasaría al estadio superior, es decir, a la manipulación genética de uno de sus embriones. Los médicos intentarían primero inhibir los genes portadores de rasgos no deseables y estimular los genes con potenciales prometedores pero que son poco activos. A partir de ahora sabemos cambiar el comportamiento de un gen sin tocarlo, actuando a través de la química sobre los sistemas de autorregulación y comunicación naturales de la célula.

Para ir aún más lejos, habrá que intervenir con «cirugía» en uno o varios de los 23 pares de cromosomas que contienen los 20.000 genes del genoma humano. El objetivo será introducir variantes de genes que ni Clara ni su marido poseen. Desde hace varios años sabemos quitar de la célula los genes portadores de anomalías graves y reemplazarlos por genes sanos fabricados en laboratorio.

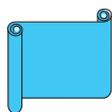
*Le Monde*, 6/8/05.

Reflexione sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Es lógico que la reproducción humana permita la selección de rasgos físicos y de personalidad?
- ¿Existe algún caso para el que la selección genética de rasgos debería no sólo permitirse sino implantarse como una técnica común?
- ¿Cree que existe algún peligro en la realización de esta selección de rasgos?

### 3. Comentario de texto

A continuación tiene un texto que plantea la controversia entre las influencias genéticas y ambientales en el desarrollo de las personas. Léalo con atención y reflexione sobre las cuestiones que se plantean al final.



*Algunos autores defienden que los seres humanos han evolucionado en formas que los hacen sensibles a una amplia gama de ambientes y que:*

1. *Dentro del amplio rango de los ambientes familiares típicos, los niños exhiben patrones adaptativos de desarrollo normal.*
2. *Las prácticas particulares de crianza de los niños no influyen en grado considerable en los resultados del desarrollo.*
3. *Sólo aquellos ambientes familiares muy alejados del rango normal (por ejemplo, aquellos en los que los padres son violentos, abusivos o negligentes) es probable que restrinjan en forma notable el desarrollo y produzcan resultados desadaptativos.*

*Por supuesto, desde estas posturas se supone que niños diferentes responden en formas algo distintas ante el ambiente familiar típico (o «deseable promedio») debido, en gran parte, al hecho de que tienen genes diferentes. Además, el desarrollo de un niño o adolescente es influenciado tanto por las reacciones que provoca en otras personas que no son sus padres como por los nichos ambientales que construyen las prácticas paternas de crianza aunque éstas tienen poco efecto sobre el desarrollo siempre que sean lo «bastante buenas» (es decir, que estén dentro del rango de lo que podría considerarse normal para los seres humanos). Desde este punto de vista, los padres sólo necesitan proporcionar un «ambiente deseable promedio» a fin de fomentar un desarrollo sano y satisfacer su propia función como guardianes efectivos.*

*Schaffer, D. (2000) Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia.*

¿Le parece que un ambiente deseable promedio es suficiente para que los niños desplieguen sus potencialidades? Busque algún argumento que contradiga la postura expuesta en el texto.

¿Cree que estas ideas pueden tener algún efecto en las pautas educativas que los padres emplean con sus hijos?

En cuanto a las políticas sociales de un país, ¿podrían estas ideas perjudicar a ciertos sectores de la población? Si cree que sí explique a cuáles y por qué.

## Soluciones a las actividades

### 1. Preguntas

Para la primera pregunta la respuesta correcta es la b). Se utiliza un método de preferencia porque a los bebés se les exponen ambos estímulos a la vez y se observa cuál de los dos «prefieren» mirar. La alternativa a) es falsa puesto que no se trata de una habituación. No se presenta un primer estímulo hasta que el bebé se cansa de mirarlo y después otro para ver si recupera la atención. La alternativa c) es falsa puesto que la «deshabitación» no existe.

Para la segunda pregunta la respuesta correcta es la a). El bebé que se describe quiere recuperar el sonajero y por tanto realiza una conducta intencional. La alternativa b) es falsa porque la reacción circular secundaria, aunque implica acciones con objetos, no incluye la intencionalidad. Se trata más bien de conductas azarosas que el bebé repite por placer pero no con una intención. Por último, la alternativa c) es falsa puesto que se trata claramente de una actividad sensoriomotora, basada en la acción y no preoperacional.

## 2. Comentario de texto

Actividad libre.

## 3. Comentario de texto

Estas posturas más inclinadas hacia el innatismo han sido enormemente criticadas. Muchos autores piensan que dentro de lo que se puede considerar un rango de paternidad «suficientemente buena» se producen grandes diferencias en el desarrollo de los niños y los adolescentes. Así por ejemplo, se ha encontrado que los padres muy demandantes y sensibles tienen hijos con un mejor desempeño académico y se adaptan mejor al entorno social que los hijos de padres moderadamente sensibles y demandantes, que entran dentro del rango «normal» en estas dimensiones de paternidad. Por otra parte, desde algunos foros se ha expresado preocupación por el efecto que puede tener en los padres las pautas «suficientes» de crianza. Esa idea podría desmotivar a muchos padres y provocar un menor compromiso a la hora de estimular y desarrollar las capacidades de sus hijos. Por último, también se ha señalado el efecto de estas premisas en las políticas sociales y las repercusiones que pueden tener a la hora de elaborar planes de intervención para las poblaciones más desfavorecidas. Pensar que poner mucho empeño en estimular y desarrollar las capacidades de los niños tiene el mismo efecto que cuando sólo se alcanzan niveles aceptables, puede provocar el abandono por parte de políticos y profesionales de la implantación de programas de prevención e intervención que, definitivamente, han mostrado su eficacia en numerosos ámbitos del desarrollo.

# Los inicios de la comunicación y el lenguaje

# 3

SONIA MARISCAL ALTARES

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. Comunicación y lenguaje
  - 1.1. Definición de conceptos
  - 1.2. Componentes del lenguaje
2. Desarrollo temprano de la comunicación: del nacimiento hasta los 18 meses
  - 2.1. ¿Cuándo comienza la comunicación intencional? Requisitos cognitivos y sociales
  - 2.2. El papel del adulto: sobreinterpretación de las actividades del niño como conductas genuinamente comunicativas
  - 2.3. Principales hitos en el desarrollo comunicativo durante el primer año y medio de vida
3. Desarrollo temprano del lenguaje: del nacimiento hasta los 3 años
  - 3.1. Atención temprana al lenguaje
  - 3.2. La percepción inicial del habla
  - 3.3. Hacia las primeras palabras
  - 3.4. El inicio del desarrollo gramatical
4. ¿Existe continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje?: se abre la polémica

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. Comunicación y lenguaje

Comunicación y lenguaje no son sinónimos.

El lenguaje implica el uso de un sistema de símbolos convencional (lengua).

Diferenciación lenguaje-lengua-habla.

Componentes del lenguaje: fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático.

### 2. Desarrollo temprano de la comunicación: del nacimiento hasta los 18 meses

El problema de la intencionalidad: los actos comunicativos como conductas intencionales e intencionadas.

Perspectivas teóricas sobre el estudio de la comunicación: modelos cognitivos y modelo funcional-interactivo.

Concepto de intersubjetividad primaria y secundaria.

El papel del adulto en el desarrollo de la comunicación: sobreinterpretación de conductas del niño como genuinamente comunicativas desde el comienzo. Función no sólo activante, sino formante de este desarrollo.

Principales hitos en el desarrollo comunicativo durante el primer año y medio:

- Fase neonatal (preferencias por el rostro y voz humanos) y comunicación de afectos (2-3 meses); aparición de la sonrisa social, protoconversaciones.
- La mitad del primer año: conductas anticipatorias, aún no intencionales.
- El período de 8 a 12 meses: atención conjunta, referencia social, protoimperativos y protodeclarativos.
- El período de 12 a 18 meses: gestos comunicativos y vocalizaciones.

### 3. Desarrollo temprano del lenguaje: del nacimiento hasta los 3 años

El desarrollo del lenguaje comienza mucho antes de que los niños empiecen a decir sus primeras palabras.

Atención temprana al lenguaje:

- Análisis perceptivos del habla desde antes del nacimiento. Experimentos con bebés dentro del útero y recién nacidos.

Percepción inicial del habla:

- El desarrollo de las habilidades perceptivas durante el primer año; diferenciación de lenguas en función de las características prosódicas.

Segmentación y extracción de las primeras palabras:

- El problema de la segmentación inicial de las palabras.

Hacia las palabras:

- Precedentes evolutivos de las primeras palabras: vocalizaciones prelingüísticas —juego vocálico, balbuceo canónico y modulado, jerga.
- Gestos comunicativos y simbólicos y primeras palabras.

El inicio del desarrollo gramatical: adquisiciones más allá de las palabras aisladas —conocimiento morfosintáctico.

### 4. ¿Existe continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje?: se abre la polémica

Desacuerdos en torno a la continuidad entre la comunicación anterior al lenguaje y la comunicación lingüística.

Modelo funcional-interactivo: apoyo a la hipótesis de la continuidad.  
 Modelos lingüísticos: apoyan sólo una continuidad funcional, no formal.  
 Aplicaciones del Modelo Natural de Adquisición: los programas de estimulación del lenguaje antes de los 3 años.

## Objetivos

- Diferenciar comunicación y lenguaje.
- Distinguir comunicación prelingüística y lingüística.
- Revisar los principales componentes del lenguaje.
- Identificar los principales criterios que definen la comunicación intencional.
- Conocer los requisitos cognitivos y sociales de la comunicación y los modelos explicativos propuestos en relación a unos y otros.
- Establecer cuál es el papel que tienen los adultos en el desarrollo comunicativo de los niños.
- Describir las principales fases de la comunicación prelingüística.
- Describir las principales fases y procesos implicados en el desarrollo temprano del lenguaje, en la vertiente perceptiva y productiva.
- Conocer algunos métodos de investigación de las habilidades perceptivas tempranas.
- Diferenciar las explicaciones continuistas y no continuistas sobre la relación entre la comunicación prelingüística y el lenguaje.

## Introducción

Si hay una habilidad que caracteriza de forma muy específica a los miembros de la especie humana es su capacidad para comunicarse, así como los diversos modos de comunicación que utilizan en la práctica. Antes de adentrarnos en el terreno del desarrollo de las habilidades comunicativas —lingüísticas y no lingüísticas— conviene hacer una serie de precisiones sobre qué es la comunicación y qué diferencias hay entre lenguaje y comunicación. Por otra parte, para poder entender el desarrollo del lenguaje es necesario tener presente la complejidad de éste; es decir, qué componentes tiene el lenguaje y cómo se relacionan entre ellos. Veamos uno a uno estos aspectos.

### 1. Comunicación y lenguaje

#### 1.1. Definición de conceptos

Comunicación y lenguaje no son sinónimos. Son dos términos conceptualmente diferentes, pero además su distinción es crucial para poder entender el proceso de desarrollo ontogénico normal y alterado, para estudiar las diferencias entre las diversas especies

animales —incluida, por supuesto, la humana—, para diseñar estrategias eficaces de intervención en estos dominios, etc.

Para distinguir ambos conceptos, vamos a acudir al reino animal. Pensemos en los primates; uno de los rasgos principales de estos animales es que normalmente forman grupos sociales complejos. Como apunta Gómez (2004), cuando un primate quiere hacer algo con un objeto lo toca y efectúa un acto mecánico con él como agarrarlo, llevarlo a la boca, etc. Sin embargo, si quiere hacer algo con otro primate, por ejemplo jugar, tiene que actuar de forma muy diferente: tiene que producir *señales comunicativas*, tales como modificar la dirección de su mirada, cambiar la expresión de su cara o realizar ciertas posturas y gestos, con el fin de transmitir a su congénere su objetivo.

Parece claro que ninguna de las acciones anteriores son conductas lingüísticas, aunque sí comunicativas. Sin embargo, también en el reino animal encontramos conductas más difíciles de categorizar. Por ejemplo, los monos *vervet*, parientes bastante lejanos del *homo sapiens*, producen un conjunto de vocalizaciones que usan en contextos bien diferenciados y definidos. Cuando ven un depredador efectúan emisiones vocales distintas si se trata de un águila, de un leopardo o de una serpiente. Es decir, tienen al menos tres tipos de vocalizaciones relacionadas con tres referentes distintos. ¿No están estas vocalizaciones más próximas a las palabras que utilizamos los humanos?

Por otra parte, si observamos a un bebé humano de 6 o 7 meses difícilmente escucharemos alguna palabra reconocible. Emitirá sonidos vocales, pero no unidades lingüísticas. Sin embargo, si preguntamos a sus padres si su bebé se comunica de algún modo con ellos, su respuesta será afirmativa sin duda. Cuando ese niño ya hable habrá ampliado considerablemente su capacidad comunicativa mediante el uso del lenguaje. Si el niño fuera sordo podría aprender el lenguaje, pero utilizando otra modalidad distinta de la vocal: la modalidad gestual que caracteriza las lenguas de signos.

La consideración de los ejemplos anteriores nos permite ubicar correctamente los conceptos de comunicación, lenguaje y habla. **Comunicación** es todo proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor/es a través de sistemas de señales —olfativas, visuales, etc.— y de signos muy distintos, desarrollados específicamente para comunicarse —vocalizaciones, palabras, gestos.

El término **lenguaje** se refiere a la capacidad de comunicación o transmisión de información mediante signos arbitrarios, sonidos verbales o gestos manuales, que tienen una forma convencional y un significado, y se combinan siguiendo unas reglas determinadas. El lenguaje es una capacidad específicamente humana, que se materializa en el conocimiento y uso de las diversas **lenguas** construidas a lo largo de la historia. El término **habla** sólo hace referencia a la lengua oral, frente a la escrita o signada.

Por tanto, en el reino animal se encuentran distintos sistemas de comunicación, pero la comunicación humana es la única que incluye sistemas no lingüísticos y sistemas lingüísticos —lenguas. El esquema de la Figura 3.1 pretende reflejar las relaciones entre estos conceptos.

## 1.2. Componentes del lenguaje

Generalmente nos referimos al lenguaje como una facultad o habilidad unitaria. Sin embargo, el lenguaje constituye un sistema muy complejo, integrado por distintos compo-

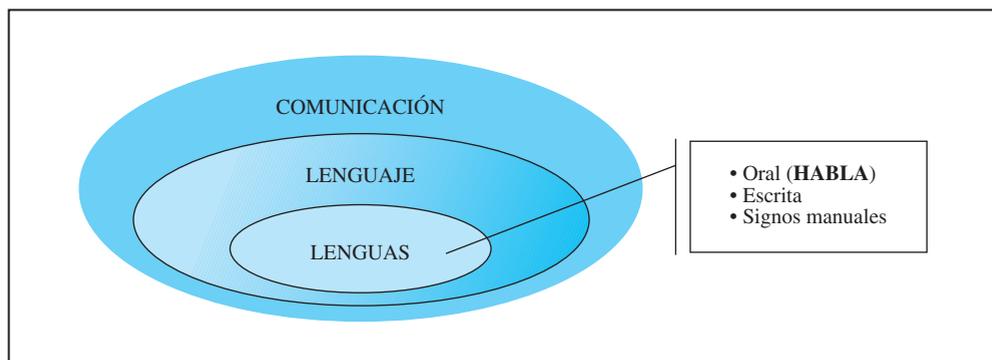
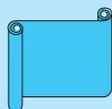


Figura 3.1. Relaciones comunicación-lenguaje-lengua.

nentes o subsistemas, y cuyo dominio implica habilidades muy diferentes y de muy distintos tipos. Pensemos qué es necesario para *comprender* la simple frase «Hoy hace sol» cuando alguien la pronuncia en voz alta. Por una parte, es necesario disponer de un *sistema auditivo* que funcione correctamente y que sea capaz de transmitir el movimiento de las partículas de aire que produce la vibración de las cuerdas vocales —ésta es la definición física de cualquier sonido— del oído al cerebro, concretamente al área auditiva primaria de la corteza cerebral.



«La **audición** es un mecanismo muy variado. Comienza como un **proceso acústico**, con la llegada de la onda sonora al oído externo; se convierte después en un **proceso mecánico**, cuando esta onda se transforma en movimiento de los huesecillos en el oído medio; luego se transmuta en un **proceso hidráulico**, en la cóclea, cuyo medio acuoso cambia los movimientos anteriores en ola; por fin, en su etapa más compleja, lo encontramos en forma de **impulso nervioso, electroquímico**, a su paso desde el órgano de Corti por el nervio auditivo hasta la corteza cerebral.» (Marrero, 2000, p. 99.)

Además de los sistemas auditivo y nervioso, es necesario disponer de un conjunto de sistemas de conocimiento o representaciones relativos a: 1) los sonidos lingüísticos —**componente fonológico**—, 2) el vocabulario de una lengua —**componente léxico-semántico**—, 3) las reglas de combinación de las palabras para formar frases —**componente gramatical**— y, 4) el uso de las palabras y expresiones en función del contexto e interlocutor —**componente pragmático**. El funcionamiento e interacción de todos estos componentes es necesario para poder comprender el significado de cualquier expresión.

Si lo que queremos es *producir* esa misma emisión lingüística, a las habilidades anteriores —fonológicas, léxico-semánticas, morfosintácticas y pragmáticas— hay que añadir la capacidad para articular, es decir, realizar los movimientos de los órganos articulatorios necesarios para pronunciar esas palabras. La actividad articular implica una compleja coordinación neuromuscular y respiratoria.

Aunque muchos autores a lo largo de la historia han señalado que los niños aprenden el lenguaje «sin esfuerzo», hay múltiples estudios que ponen en cuestión este aserto.

Especialmente desde un marco teórico constructivista, el lenguaje se considera sujeto a un complejo proceso de adquisición o aprendizaje, que comienza como veremos en el Epígrafe 3 antes del nacimiento y se extiende prácticamente hasta el final del ciclo vital.

## 2. Desarrollo temprano de la comunicación: del nacimiento hasta los 18 meses

Como veíamos en el apartado anterior, los bebés son, como los chimpancés y demás antropoides, seres que pueden comunicarse, pero no de modo lingüístico. Hasta el año de edad aproximadamente los niños no empiezan a emitir sus primeras palabras. Pero, ¿pueden comunicarse desde el momento del nacimiento? ¿Qué habilidades son necesarias para comunicarse? ¿De qué tipo son dichas habilidades: cognitivas, socio-emocionales? ¿A partir de qué momento se transforman los bebés humanos en seres lingüísticos? Desarrollaremos las respuestas a las primeras preguntas en los tres siguientes Subepígrafes. En el Epígrafe 3 nos ocuparemos de la última pregunta.

### 2.1. ¿Cuándo comienza la comunicación intencional? Requisitos cognitivos y sociales

En un sentido muy general se podría considerar que la comunicación comienza desde el nacimiento. El bebé humano puede realizar conductas como llorar, expresar con el rostro algunas emociones (*véase Capítulo 4*) y emitir algunos sonidos vocales desde que nace. Dichas manifestaciones tienen un claro valor comunicativo para sus padres. Puesto que son conductas innatas, el llanto y la expresión emocional no se aprenden; constituyen un legado de la biología que permite al niño expresar estados emocionales básicos y necesidades de diversos tipos. ¿Pero son realmente conductas comunicativas?

Cuando los investigadores han tratado de responder a esta cuestión, siempre se han topado con el **problema de la intencionalidad**. Una cosa es emitir una conducta expresiva de un estado cualquiera y otra bien distinta emitir dicha conducta —vocal, gestual, etc.— con el objetivo claro de que otro organismo se haga consciente de esa señal y el propósito ligado a ella. Los bebés recién nacidos emiten conductas expresivas que son, como veremos, sobreinterpretadas por el adulto, pero no son conductas dirigidas a comunicar algo a alguien.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en considerar que una conducta es verdaderamente comunicativa cuando es intencionadamente comunicativa; es decir, sólo cuando el niño manifiesta que tiene intención o propósito de comunicarse. Pensemos en otro ejemplo relacionado con el llanto: un niño de 4 o 5 meses llora insistentemente; llega su madre, le saca de la cuna y cesa de llorar. En este ejemplo, ¿se puede considerar que el llanto es una conducta comunicativa? Desde luego no se trata de una conducta prototípica o claramente comunicativa, sino más bien borrosa. El niño puede haber sentido incomodidad, que expresa llorando, y sólo deja de llorar cuando cambia la situación; o el niño puede haber aprendido a asociar su llanto a la llegada de mamá, sin más. Parece, pues, que comunicarse requiere la utilización de una acción —gesto, vocalización del

tipo que sea, movimiento— para transmitir información de forma intencionada *acerca de algo*. Técnicamente, esto es equivalente a plantear que la conducta comunicativa lo es porque también es **intencional**.

Tabla 3.1. Rasgos de las acciones o conductas comunicativas

Las acciones comunicativas son:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intencionadas:</b> son actividades con propósito; por ejemplo, «muevo la mano con el propósito de llamar la atención de alguien» (intención como finalidad).</li> <li>• <b>Intencionales:</b> son «acerca de algo»; es decir, son actividades mentales que tienen contenido (por ejemplo: pienso <i>sobre algo</i>, adivino <i>algo</i>, creo <i>algo</i>, etc.)</li> <li>• Se realizan mediante signos (<b>semióticas</b>); los signos pueden tener distintos grados de arbitrariedad (desde los índices o señales hasta las palabras).</li> </ul>

Como vemos en la tabla anterior, al carácter intencionado e intencional, hay que añadir el semiótico. Es decir, una conducta comunicativa lo es porque tiene el carácter de símbolo o signo para otra persona. Está en lugar de algo, remite a otra cosa. En el caso de las palabras es claro su **valor semiótico**; pero también un gesto con la mano puede ser un signo comunicativo, de saludo por ejemplo, o una mirada unida a una sonrisa en el marco de una interacción entre dos personas puede querer decir algo para ambos.

Siguiendo con este planteamiento, en la bibliografía (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra, 1979; Camaioni, Volterra y Bates, 1976; entre otros) se ha señalado que la comunicación intencional aparece entre los 8 y 10 meses, coincidiendo con el momento evolutivo en el que los niños son capaces de coordinar los esquemas de acción dirigidos a los objetos con los esquemas dirigidos a personas para resolver un problema (véase *Capítulo 2*). Es decir, según este **modelo cognitivo**, la comunicación es una conducta intencionada que requiere la utilización y coordinación de esquemas que se usan como medios para conseguir una meta —coordinación medios-fines. Por ejemplo, cuando un niño señala un juguete con el dedo para que su padre se lo acerque está utilizando un medio —el gesto de señalar— para conseguir un fin —el juguete.

Pero, ¿basta con la explicación cognitiva anterior para poder comprender qué sucede en torno a los 8-10 meses para que el niño realice acciones comunicativas? ¿Es suficiente el desarrollo sensoriomotor para explicar el desarrollo de la comunicación? Rotundamente, no.

La comunicación es un tipo de acción entre dos o más organismos o personas —aunque también uno puede comunicarse consigo mismo, obviaremos de momento este tema. Por tanto, el término **interacción** es más apropiado para referirse a las acciones comunicativas.

Como vimos en el *Capítulo 2*, el recién nacido ya dispone de sistemas para expresar estados. Desde el nacimiento el niño está inmerso en un mundo social formado por personas que, como acabamos de ver, interpretan de modo inevitable sus acciones, sus gestos, incluso sus sonidos vegetativos. Esta experiencia, tal y como puso claramente de manifiesto Vygotski, no es baladí.



**Figura 3.2.** La comunicación cara a cara es típica de las interacciones con bebés desde su nacimiento.

Nadel y Camaioni (1993), recogiendo también las aportaciones de otros autores que se alinean con un **modelo funcional- interactivo**<sup>1</sup>, plantean que la comunicación, como proceso inserto en un contexto de interacciones sociales, es más que la mera transmisión de información de un emisor a un receptor. Utilizan la metáfora de una orquesta como analogía de lo que implica un proceso comunicativo. En primer lugar, no hay un intérprete individual, sino que distintas personas intervienen, pero no como elementos aislados, sino interdependientes. En segundo lugar, la «música» resultante no se puede separar del proceso mismo de interpretación. Y, en tercer lugar, al igual que en los grupos de jazz, no hay una partitura cerrada o predefinida desde el comienzo que sea transmitida de persona a persona/s. Del mismo modo que en este tipo de orquestas la música es un logro conjunto y emerge en el proceso mismo de interpretación, la comunicación también se lleva a cabo conjuntamente. Los procesos comunicativos no existen sólo como procesos mentales/representacionales independientes de

la interacción misma. En definitiva, la comunicación no es un proceso que se encuentra sólo en la mente del emisor que planifica el mensaje, sino que es mucho más dinámico.

Adoptando esta metáfora, el desarrollo de la comunicación constituye un proceso evolutivo que requiere de la participación de habilidades cognitivas y sociales, algunas tan básicas que constituyen predisposiciones innatas de tipo perceptivo. Estas predisposiciones o preferencias perceptivas contribuyen a que los bebés, desde su nacimiento, se encaminen por la senda de la interacción comunicativa con los otros.

Recordemos algunas de las preferencias y respuestas atencionales que el bebé manifiesta desde que nace (*véase Capítulo 2*):

- La fuerte orientación hacia la voz humana. Los bebés prefieren escuchar la voz humana a otros sonidos del ambiente (Friedlander, 1970).
- Identificación tempranísima de la voz de la madre, que es la que prefiere entre otras voces.

<sup>1</sup> Otros autores utilizan el término «socioconstructivista» para referirse a estos planteamientos teóricos.

- Preferencia por rostros humanos frente a otros estímulos visuales prácticamente desde el nacimiento.
- Emparejamiento rostro-voz: los bebés miran más a caras «parlantes» que «silenciosas»; les interesan más ya que remiten a un contexto social de interacción.

Recordemos asimismo que además de estas preferencias perceptivo-atencionales, los recién nacidos también están adaptados para actuar y captar la atención de los otros. Como vimos en el capítulo anterior, el dato más sorprendente en este sentido vino de la mano de Meltzoff y Moore (1977), quienes mostraron en sus experimentos cómo recién nacidos eran capaces de imitar algunos gestos que realizaba un adulto frente a ellos (*véase Capítulo 2*). Si bien este trabajo ha dado lugar a ríos de tinta y a interpretaciones enfrentadas, lo cierto es que la capacidad de **imitación temprana** es una herramienta muy útil para la interacción comunicativa. Imitar a otro es algo así como decirle: soy capaz de estar en lo mismo que tú; ese «estar en lo mismo» es un requisito fundamental de toda acción comunicativa. El hecho de que las imitaciones tempranas sean más fáciles de elicitar en situaciones experimentales en las que el modelo adulto se implica en situaciones de interacción afectiva, y mucho más difíciles de provocar en situaciones en las que tan sólo se presentan los estímulos experimentales sin más (Kugiumutzakis, 1993), apoya esta relación imitación-comunicación.

Trevarthen (1982) también apoya la hipótesis de la intersubjetividad, pero postula que los niños nacen ya con una motivación y una sociabilidad latentes, que denomina capacidades de **intersubjetividad primaria**. Estas capacidades impelen a los neonatos a buscar contacto social para compartir afecto y atención. Según este autor, su capacidad de comunicarse se desarrolla con el tiempo en cuanto a su complejidad e intencionalidad, pero los bebés ya nacen con la posibilidad de expresar intenciones, entre otras, las intenciones comunicativas. Este autor prefiere usar el término «motivos» para referirse al componente innato y el término «intenciones» para la elaboración de estos motivos primigenios gracias a la experiencia. Los motivos comunicativos serían sencillamente la necesidad o el impulso de buscar compañía y enrolarse en intercambios afectivo-comu-

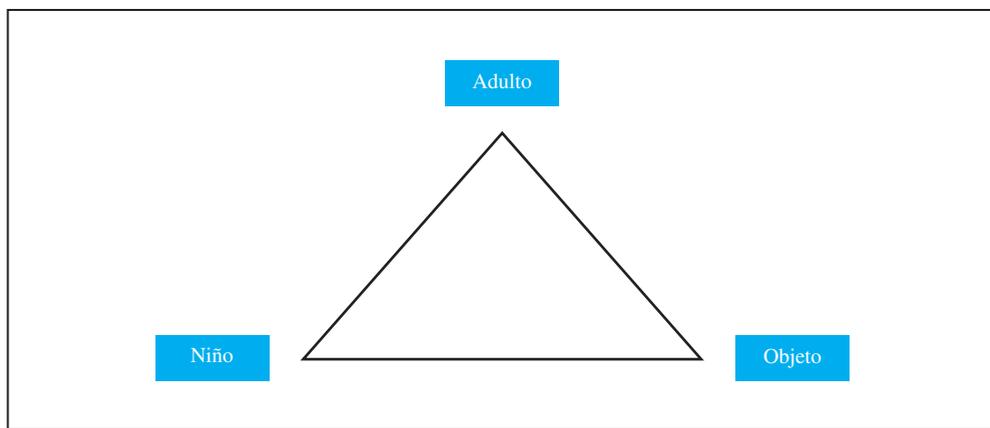


Figura 3.3. Triangulación de las relaciones niño-objeto-adulto, base de la intersubjetividad secundaria.

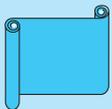
nicativos; no se refiere en ningún caso a acciones dirigidas a otros para conseguir, por ejemplo, confort o aliviar el hambre.

Alrededor de los 9-10 meses, la «edad mágica», el bebé empieza a ser capaz de integrar dos maneras de actuar que hasta ese momento permanecen separadas: la interacción social dirigida a personas y la acción dirigida a objetos. Trevarthen denomina a esta capacidad **intersubjetividad secundaria**.

Si bien el planteamiento de Trevarthen parte de un presupuesto innatista, no niega el papel de la experiencia social y de la interacción con los adultos en el proceso de desarrollo comunicativo. En este sentido, coincide con los planteamientos funcional-interactivos que veíamos antes. Dedicaremos el siguiente subapartado a revisar cuál es el papel del adulto y a dirimir si su carácter es activante o formante en el desarrollo comunicativo.

## 2.2. El papel del adulto: sobreinterpretación de las actividades del niño como conductas genuinamente comunicativas

Ya hemos mencionado, de soslayo, que los adultos, de forma inevitable, además de contemplar a los bebés, interpretan constantemente cualquier mirada, sonido, sonrisa, gesto facial o movimiento de los mismos. Tienden a dar un valor intencionado y comunicativo a algo que estrictamente hablando son sólo conductas expresivo-emotivas. Sin embargo, es esta actividad de sobreinterpretación reiterada, de atribución de intencionalidad, la que irá constituyendo el **andamiaje**<sup>2</sup> necesario para que poco a poco el bebé humano vaya siendo capaz, por sí mismo, de realizar actos intencionales. Veamos cómo se expresa Rivière (1986) sobre este fenómeno:



*«Su delicada estrategia de crianza (de los padres) les convierte en el paradigma de los “psicólogos naturales” de los que habla Humphrey; seres que asignan intenciones, predicen conductas, reconstruyen empáticamente el mundo experiencial de sus bebés y “cooperan” con ellos de forma peculiar. Además, no dan la misma significación intencional a todas las conductas del niño, sino que se la atribuyen sobre todo a sus “proto-gestos” y “esquemas de persona”, por ejemplo, a las conductas que los bebés producen característicamente ante los estímulos sociales y no ante los físicos [...]. Precisamente porque las madres atribuyen significado a las conductas de sus bebés, éstas llegan a constituirse en acciones significativas de los propios bebés.»*

<sup>2</sup> El término «andamiaje» (scaffolding) fue utilizado por primera vez por Bruner en el siguiente sentido metafórico: al igual que los albañiles al construir una casa necesitan primero levantar andamios de una altura mayor que la que tiene la incipiente construcción, y trabajando en ese espacio es cómo pueden levantar el edificio, así las madres o figuras de crianza sitúan sus acciones e interpretaciones en un nivel algo mayor que las del niño, ayudando de este modo al desarrollo del mismo. Al final del proceso de construcción del edificio, se retiran los andamios. Así también, una vez finalizado el proceso de construcción de una función psicológica se retiran las «ayudas externas» y la construcción se sostiene por sí misma. La relación entre este concepto de andamiaje y el de Zona de Desarrollo Próximo es evidente (véase Capítulo 1).

La cita anterior pone de relieve una explicación muy vygotskiana sobre el desarrollo comunicativo: los niños llegan a tener intenciones comunicativas porque los adultos se las atribuyen antes de que puedan tenerlas realmente.

Existen algunos fenómenos relacionados con estos modos especiales de interacción bebés-adultos:

- La sobreinterpretación de miradas, sonrisas y vocalizaciones: los adultos ante la mirada del bebé tendemos a inferir que quiere algo, que busca algo y que nos «pide» que miremos donde él mira para comentar sobre ello, cogerlo, etc. Del mismo modo, interpretamos las sonrisas o muecas de sonrisa desde muy tempranamente, aunque aún no tengan carácter social (véanse Capítulos 2 y 4). En cuanto a las vocalizaciones, también se les atribuye un valor comunicativo, aunque no simbólico. Con todo ello, los adultos les van enseñando a los bebés qué «temas» se pueden compartir y cómo expresarlos.
- Las **protoconversaciones**: tal como señaló Snow (1977) las interacciones verbales que los adultos establecen con los bebés poseen, desde el principio, un formato de conversación; es decir, los adultos ayudan a construir y mantener una estructura cíclica de alternancia de turnos, aunque los bebés aún no puedan rellenar con palabras sus intervenciones. Inicialmente, la madre u otro interlocutor sustituye las carencias comunicativas del niño respondiéndose a sí misma y aceptando todo tipo de conductas del bebé —sonrisas, gestos, gorjeos, incluso eructos. Al principio no se intercambia información, sino afectos. Progresivamente, las conductas infantiles aceptables son sólo vocalizaciones y gestos susceptibles de ser interpretados comunicativamente. De este modo los adultos seleccionan los medios comunicativos válidos, a partir de las diversas posibilidades expresivas del bebé. La Tabla 3.2 muestra la estructura típica de estos intercambios.

Tabla 3.2. Ejemplo y estructura de una protoconversación

Estructura de una protoconversación				
1. <i>El bebé vocaliza</i>	→	→	→	<i>la madre responde vocalizando</i>
2. <i>El bebé sonríe</i>	→	→	→	<i>la madre habla, sonríe o ríe</i>
3. <i>La madre sonríe y acaricia al bebé</i>	→	→	→	<i>el bebé sonríe o vocaliza</i>

Incluso en situaciones como la de alimentación, la madre y el bebé establecen este tipo de pautas de interacción que Kaye (1982) describió detalladamente. Así, cuando el niño come, hace frecuentes pausas que al parecer no tienen una funcionalidad fisiológica, es decir, no le sirven para facilitar la deglución, ni la respiración; sin embargo, la madre aprovecha esas pausas para hablarle, estimularle los labios o sonreírle hasta que el niño inicia otro «turno de succión». Se constituye así, con una serie de ajustes, una especie de «diálogo o conversación corporal», que permite «estar en lo mismo». Como veremos más adelante, este tipo de intercambios no sólo favorecen el desarrollo de la comunicación, sino también el del lenguaje.

El papel del adulto en este tipo de interacción es, sobre todo al comienzo, muy activo. Es el adulto quien lleva el peso de la interacción. Sin embargo, el bebé pone también en marcha desde muy temprano un repertorio conductual que le permite «engancharse» en estos episodios. El papel del adulto no parece sólo activante o reforzante. Según el marco explicativo funcional-interactivo o socioconstructivista, deudor del planteamiento inicial de Vygotski, este tipo de actuación ayuda al desarrollo de intenciones comunicativas en el niño. Tiene un papel formante, pues propicia la formación o construcción de intenciones comunicativas en el propio niño.

En el siguiente epígrafe vamos a presentar un panorama evolutivo de los principales momentos en el desarrollo comunicativo. Esta presentación será descriptiva y esquemática, ya que hemos ido desglosando los dos principales planteamientos explicativos en los epígrafes anteriores (2.1. y 2.2.): la explicación cognitiva y el enfoque socioconstructivista.

### 2.3. Principales hitos en el desarrollo comunicativo durante el primer año y medio de vida

Siguiendo a Reddy (1999), vamos a dividir en cinco fases el período de la comunicación prelingüística, que abarca desde el nacimiento hasta los 12-18 meses: la fase neonatal, el período de los 2-3 meses, la mitad del primer año, el período de 8 a 12 meses y de los 12 a los 18 meses. Esta división se ha hecho en función de los hallazgos empíricos sobre el desarrollo comunicativo temprano; sin embargo, hay que señalar que se han realizado más investigaciones sobre las dos primeras y la última fase, que en el período de los 5 a los 11 meses. Veamos a continuación una caracterización de cada una para obtener un panorama del desarrollo comunicativo que tiene lugar durante el primer año y medio de vida del niño.

#### 2.3.1. Fase neonatal y comunicación de afectos (2-3 meses)

Como acabamos de señalar, los bebés recién nacidos vienen dotados de programas de sintonización y armonización de la propia conducta respecto a la de los otros, que incluyen todas las preferencias perceptivas y conductas expresivas que permiten su vinculación con sus congéneres. Estos programas, al intersectar con los propios mecanismos de sintonización en la madre o figuras de crianza, permiten dar lugar y mantener una relación que optimiza el desarrollo y que asegura las condiciones para la construcción mutua y progresiva de la relación comunicativo-afectiva entre el bebé y los otros.

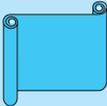
Si bien, como señalamos en el Epígrafe 2.1, los bebés presentan preferencias y un interés peculiar por la voz y el rostro humano desde el nacimiento, lo cierto es que hasta las 4-6 semanas los bebés aún permanecen poco activos en sus interacciones con el adulto. Sin embargo, en torno a los 2 meses van configurándose conductas que favorecen la interacción comunicativa de un modo más activo. Nos referimos a la **sonrisa social** (véase Capítulos 2 y 4) y a la utilización de movimientos, vocalizaciones y miradas de modo más coordinado y activo en los intercambios con los adultos. La sonrisa social ya no es la mueca que sólo superficialmente se parece a una sonrisa, sino que es una configuración facial claramente indicativa de placer o bienestar que se produce únicamente ante otras personas; es decir, en un contexto de interacción social.

Los intercambios que se producen entre el bebé y los otros son más de tipo afectivo-expresivo. El bebé ante el adulto ya sonríe, vocaliza, se mueve, iniciando de este modo ciclos interactivos en los que se intercambian afectos, pero todavía no información. Las protoconversaciones que mencionábamos antes son marcos o **formatos** típicos para estos intercambios.

Tabla 3.3. El concepto de formato de interacción

¿Qué es un formato de interacción?
<p>El concepto de formato fue elaborado por Bruner (1982). Este autor señala que «un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro». Se observan formatos en las rutinas de interacción que se establecen entre niños pequeños y adultos en situaciones cotidianas: juego, comidas, baño. En ellas adulto y niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí, y estas acciones están previamente reguladas o definidas por reglas. Por ejemplo, a la hora del baño un bebé y su madre «juegan a reírse» cuando esta tapa y destapa su cara con la toalla. Este tipo de juegos circulares de relación expresiva, que ya se observan en el estadio 2 del período sensoriomotor, son ejemplos tempranos de estos formatos, que luego se hacen más complejos y se «rellenan» de palabras en momentos posteriores del desarrollo.</p>

En términos piagetianos, aunque el propio Piaget no abordó este tema, se podría decir que los juegos circulares cara a cara serían producto de la **asimilación recíproca** de los esquemas de dos o más personas. Veamos la narración de una de estas situaciones de la mano de Schaffer (1989):



«La madre mira atentamente al niño con la cara inmóvil y espera. La cabeza del niño se vuelve hacia un lado y su mirada se aparta. Después de un rato se vuelve hacia la madre e inmediatamente entra en juego el repertorio de conductas de ella específicas para con el niño: recibe la atención de este con gran alegría, aproxima su cara a la de él, le toca y vocaliza de ese modo que le está especialmente destinado. El niño observa al principio en silencio; después, también él entra en acción, sonriendo y murmurando y poniendo las cuatro extremidades en movimiento. Puede que muy pronto mire de nuevo hacia otra parte, aunque tal vez sólo durante una fracción de segundo antes de volver a atender a las gracias de su madre. Finalmente, mirará a otro lado durante bastante tiempo, como si, por el momento hubiese roto el contacto. También la madre se calma entonces; sigue vigilando, sin embargo, preparada para el siguiente episodio» (p. 64).

### 2.3.2. La mitad del primer año: conductas anticipatorias

En torno a los 6-7 meses los bebés parecen dirigir más su atención a los objetos y eventos del ambiente. De nuevo, no es él sólo el que descubre los objetos, sino que el adulto los va introduciendo en su relación con el niño, se los muestra, los utiliza, haciéndoselos atractivos (Rodríguez y Moro, 1998). El interés del bebé viene reforzado además por la mejora en sus destrezas sensoriomotoras, que aplica a los objetos exter-

nos (véase en el Capítulo 2 el estadio 3 del período sensoriomotor). La experiencia con el mundo físico y social permite que el niño pueda ya ir anticipando las situaciones en las que ha participado repetidas veces. De este modo, cuando la madre, por ejemplo, se aproxima al bebé tendiéndole los brazos, él anticipa que le van a coger y tiende también los suyos.

La creciente participación de los bebés en juegos interactivos como los que señalábamos en la fase anterior les permite poder iniciar ya este tipo de rutinas. Por ejemplo, tras jugar repetidas veces a aproximar la cabeza al adulto y chocar cabeza con cabeza, el bebé puede buscar activamente que el adulto repita un ciclo más de aproximaciones. Sin embargo, la conducta del bebé en estos casos es anticipatoria, pero aún no intencional en sentido estricto. El niño sólo es capaz de utilizar sus esquemas anticipatorios en interacciones que ya han sido iniciadas por el adulto. En el ejemplo anterior, el bebé aproximando su cabecita al adulto le indica que quiere seguir jugando, pero no es capaz de provocar por sí mismo mediante conductas comunicativas *«el nacimiento en el compañero de relación de intenciones que éste no poseyera previamente, sino que inserta sus primeros esquemas interactivos en escenarios definidos por la intención previa del adulto»* (Rivière, 1986, p. 132).

La creación de rutinas interactivas es pues importante no sólo para regular al bebé, sino para permitirle que vaya extrayendo constancias y regularidades que van a ser de vital importancia, no sólo desde un punto de vista cognitivo, sino especialmente desde un punto de vista social. Constituyen las bases sobre las que se va construyendo el proceso de comunicación con los otros.

### 2.3.3. El período de 8 a 12 meses: el inicio de la conducta intencional

Antes de poder coordinar la interacción con personas y la acción sobre objetos, los bebés manifiestan un conjunto de conductas que según algunos autores apoyan la continuidad del desarrollo comunicativo y su progresión hacia la conquista de la comunicación intencional. Estas conductas están relacionadas con situaciones de **atención conjunta**. Atender a un mismo objeto/evento a la vez, buscar y provocar estas situaciones parece un requisito de la comunicación.

Desde los 2 o 3 meses los bebés llegan a ser capaces de llamar la atención de los adultos hacia ellos —llorando, utilizando sonidos vocales de llamada, respondiendo con sonrisas a los otros—, pero a partir de los 8-11 meses realizan otras acciones que ya manifiestan más claramente su deseo de compartir la atención con el adulto en relación a objetos o situaciones externas. Estas acciones incluyen dar objetos a los otros, seguir la mirada de los otros (Butterworth, 1991) para averiguar cuál es su objeto de interés, realizar acciones provocativas —por ejemplo, acciones prohibidas como tocar las plantas— para asegurarse que el adulto atenderá. El fenómeno conocido como búsqueda de **referencia social** en el que el niño mira la expresión del adulto, buscando información en ella, cuando encuentra una persona, situación u objeto ambiguo y no sabe cómo actuar ante él, también constituye una conducta de atención conjunta.

Al final del primer año de vida se produce un hito muy importante en el desarrollo comunicativo del bebé. Este va a ser capaz de coordinar los esquemas de acción con objetos y los esquemas de interacción con personas, en lo que se denomina un **esquema triádico único**. El triángulo de relación que incluimos en la Figura 3.3 esquematizaba

esta nueva situación, que presupone claramente atención conjunta sobre un objeto externo.

El empleo de **protoimperativos** y **protodeclarativos** constituye la materialización de este proceso de triangulación y es reconocido por la comunidad científica como índice de una auténtica comunicación intencional por parte del niño.

**Tabla 3.4.** Conductas protoimperativas y protodeclarativas

Conductas protoimperativas y protodeclarativas
<p>Bates, Camaioni y Volterra (1975) en un trabajo ya clásico señalaron que dos de los gestos comunicativos (intencionales, por tanto) más importantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los <b>protoimperativos</b>: gestos mediante los cuales el niño utiliza al adulto para conseguir algo. Son peticiones de objetos, ayuda, acciones, etc., que los niños realizan utilizando medios no lingüísticos aún.</li> <li>• Los <b>protodeclarativos</b>: gestos que utiliza el niño para compartir la atención del adulto respecto a un objeto o evento al que señala.</li> </ul> <p>La conducta de señalar (extender el dedo índice hacia algo) puede ser utilizada como un protoimperativo (por ejemplo: el niño señala una galleta para que su madre se la dé) o como un protodeclarativo (por ejemplo: el niño señala un coche que pasa por la calle para que su madre repare en él, comente sobre él, etc.)</p>

### 2.3.4. El período de 12 a 18 meses: gestos comunicativos y vocalizaciones

El inicio de las conductas de señalar con fines protoimperativos y protodeclarativos (véase Figura 3.4) puede observarse a partir de los 9 o 10 meses; sin embargo, la mayoría de los niños no exhiben este tipo de conductas hasta pasados los 12 meses (Franco y Butterworth, 1988). Parece además, que los protoimperativos anteceden a los protodeclarativos. Realmente, los segundos constituyen un tipo de conducta más compleja que los primeros. Un niño puede señalar para que le den un juguete y ello no implica necesariamente una conducta intencional, sino un acto instrumental para conseguir lo deseado; en gorilas y chimpancés criados en cautividad también se observa este tipo de acciones, y sin embargo no se observan protodeclarativos. Esta misma disociación también se produce en niños autistas que pueden señalar o conducir la mano del adulto hacia el objeto deseado, pero no parecen señalar para compartir su interés con otro en torno a un objeto o situación determinada.

La caracterización de estos dos tipos de conductas es aún tema de debate entre distintos investigadores (véase por ejemplo, Gómez, Sarriá y Tamarit, 1993; Reddy, 1999). De lo que no cabe duda es de que las actividades de interacción y atención conjunta que se observan y evolucionan a lo largo del primer año de edad preparan el terreno para el establecimiento de los **significados compartidos**, piedra angular de la comunicación lingüística. Las primeras protopalabras emergen en el contexto de las actividades comunicativas que hemos estado abordando a lo largo de este apartado. Además estas primeras palabras conviven con **gestos simbólicos o representacionales**, que son movimientos del cuerpo, generalmente de las manos, que representan o se asocian con significados deter-



**Figura 3.4.** Niña de 14 meses utilizando un gesto protodeclarativo.

minados, más o menos convencionales. Por ejemplo, el gesto de adiós con la mano o el gesto facial acompañado del sonido «aummm» para indicar comida.

En el siguiente apartado entraremos de lleno en el desarrollo de la comunicación lingüística, que requiere la conjunción de significado y gestos —vocales o manuales— convencionales. Nos referiremos a los primeros pasos que se suceden hasta aproximadamente los tres años de edad.

### **3. Desarrollo temprano del lenguaje: del nacimiento hasta los 3 años**

Es innegable que el interés que muestran los bebés desde el comienzo por comunicarse con las personas que les rodean constituye un motor para el desarrollo del lenguaje, al igual que la participación activa de dichas personas.

Sin embargo, adquirir el lenguaje que es, entre otras cosas, un instrumento privilegiado para la comunicación, implica ir más allá de dichas habilidades comunicativas. Aprender una lengua, como vimos en el Epígrafe 1.2, es aprender muchas cosas diferentes, aunque relacionadas: los sonidos que la forman, cómo se agrupan dichos sonidos en palabras, qué significan las palabras, qué tipos de palabras hay, cómo se combinan para dar lugar a frases que expresan ideas sobre los objetos, las personas, lo que sucede o sucedió, etcétera. Y todo esto constituye la tarea a la que se enfrenta un niño desde que nace... o quizás desde antes.



**Figura 3.5.** El proceso de adquisición del lenguaje comienza antes de emitir las primeras palabras.

Es evidente que un bebé muy pequeño aún no comprende el lenguaje ni, por supuesto, produce nada que se parezca al lenguaje. La única actividad vocal que manifiesta desde que nace es el llanto y algunos sonidos vegetativos. En general, los niños comienzan a decir sus primeras palabras alrededor del año. Pero hoy sabemos que esto no significa que hasta entonces no hayan aprendido nada sobre la lengua materna. Veamos qué sucede a lo largo del desarrollo temprano del niño.

### 3.1. Atención temprana al lenguaje

Comencemos con dos preguntas: ¿Cuándo empieza la adquisición del lenguaje? ¿Qué «saben» los bebés sobre el lenguaje antes de decir las primeras palabras? Las respuestas a estas preguntas constituyen toda un área de investigación, relativamente reciente, pero muy productiva, que nos ha permitido comprobar cómo los bebés manifiestan claramente una **atención temprana al lenguaje**. Esta actividad —silenciosa, pero presente desde muy pronto— constituye la base sobre la que se asienta todo el aprendizaje lingüístico posterior, el que ya observamos cuando los niños comienzan a dejar de ser silenciosos, produciendo sus primeras palabras y avanzando en el desarrollo posterior del lenguaje.

¿En qué consiste esta «atención activa» al lenguaje? En primer lugar, recordemos que los estudios realizados con fetos de 6 o 7 meses de edad gestacional han mostrado que desde aproximadamente el séptimo mes de embarazo el niño responde a los sonidos que le llegan desde el exterior. Esto es posible porque las vías auditivas y la corteza temporal ya son funcionales a esa edad. Múltiples experimentos realizados con fetos de esas edades han mostrado que éstos pueden responder a sonidos externos como la voz humana y sonidos musicales (véase el Capítulo 2). Si el bebé detecta de alguna manera el sonido de la voz, puede comenzar a almacenar esta información y crear representaciones —evidentemente muy limitadas— de dicho estímulo. Pero, ¿qué oyen realmente los bebés dentro del útero?, o, ¿cómo se oye lo que oyen los bebés? Algunos investigadores utilizan la metáfora de una piscina para explicar que lo que oyen los bebés en el medio acuoso en el que se encuentran es similar a la experiencia auditiva que tenemos al sumergirnos en una piscina. Los bebés oyen los sonidos fisiológicos de la madre, entre ellos el bombeo del corazón. Estos sonidos constituyen una base constante de bajas frecuencias que contrastan con los sonidos exteriores, en especial los de frecuencias altas, como el ruido de la sirena de una ambulancia, la música y la voz humana. En condiciones intrauterinas,

que han podido investigarse mediante la utilización de micrófonos resistentes al agua, se pierde toda la información fonética del lenguaje, y se mantiene únicamente la información prosódica: la entonación y el ritmo. En el siguiente apartado veremos cuál es la relación entre este dato y los precedentes de experimentos de percepción con bebés ya nacidos.

### 3.2. La percepción inicial del habla

En el capítulo anterior se mencionaban las finas capacidades de discriminación que presentan los recién nacidos en relación a sonidos —fonemas— procedentes de distintas lenguas. La evidencia empírica acumulada hasta hoy permite concluir que los bebés menores de 6 meses pueden distinguir la lengua materna de otras lenguas. En el siguiente cuadro se recoge uno de los primeros experimentos que aportaron datos en este sentido.

 <p><b>CON LOS PIES EN LA TIERRA</b></p>	<p><b>¿Discriminan los bebés entre lenguas?</b></p>
<p><b>¿Cómo se ha investigado?</b> Mediante el paradigma de habituación-deshabitación en el que se utiliza como medida la tasa de succión no nutritiva (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halstead, Bertoncini y Amiel-Tison, 1988).</p> <p><b>Procedimiento:</b> Se presentaban grabaciones en la lengua materna (francesa) a niños recién nacidos. Una vez habituados, se les presentaban grabaciones en otra lengua (ruso).</p> <p><b>¿Qué se observa?</b> Al escuchar las grabaciones en ruso, los niños aumentaban la tasa de succión significativamente.</p> <p><b>Conclusión:</b> Bebés de ¡¡4 días!! de madres francesas, discriminan francés-ruso aunque preferían escuchar la lengua materna.</p>	

Otros estudios posteriores (Moon, Panneton-Cooper y Feifer, 1994) encontraron resultados similares a los de Mehler y col., contrastando las lenguas española e inglesa. Asimismo, Nazzi, Bertoncini y Mehler (1998) comprobaron que bebés recién nacidos no sólo eran capaces de diferenciar su lengua materna —la que hablan sus madres— y una segunda lengua, sino que podían diferenciar dos lenguas no maternas; por ejemplo, bebés franceses distinguían las lenguas inglesa y japonesa.

¿Quiere esto decir que los bebés humanos recién nacidos son algo así como pequeños políglotas en potencia? Los investigadores han sido especialmente cuidadosos al interpretar estos datos aparentemente tan sorprendentes. ¿Qué distinguen realmente los neonatos? ¿Cuál es el origen de estas tempranísimas habilidades discriminativas?

Como anticipábamos en el epígrafe anterior, los bebés no discriminan los detalles fonéticos, sino la información **suprasegmental** o prosódica —entonación, ritmo de las lenguas. Esto lo sabemos a partir de experimentos que han utilizado **técnicas de filtrado** de las muestras de habla. Sin entrar en detalles técnicos precisos, mediante estas técnicas

se consigue manipular las grabaciones de habla de modo que se eliminan los detalles fonéticos; es decir, las emisiones —frases sintetizadas por ordenador tras el filtrado— no se entienden, aunque pueden reconocerse los patrones de entonación y las estructuras rítmicas. Presentando emisiones de este tipo a los bebés, estos siguen diferenciando entre su lengua materna y una segunda lengua, especialmente si esta última se diferencia desde el punto de vista prosódico de la lengua materna.

Retomando la pregunta por el origen de estas habilidades de discriminación temprana, se puede suponer que la experiencia intrauterina del bebé constituye una primera base de conocimiento, muy poco analítica, pero suficiente para que se inicie el proceso de discriminación prosódica temprana. Hemos visto que los sonidos y el lenguaje que le llegan al feto no son idénticos a los que oímos las personas que estamos en el exterior. Toda esta información auditiva le llega al niño filtrada o atenuada, pues entre el mundo y el feto se interpone una barrera física: el vientre de la madre (recuérdese la «metáfora de la piscina»). El bebé no oye ni percibe bien los detalles de los sonidos, ni de las palabras, pero sí puede comenzar a percibir algunos de los aspectos más importantes del lenguaje: la entonación y el ritmo.

Las distintas lenguas tienen entonaciones y ritmos diferentes. Pensemos en la entonación típica del idioma alemán o del chino y en sus diferencias con la entonación española. Si el bebé, a partir del séptimo mes de embarazo, tiene su sistema auditivo en funcionamiento, puede comenzar a aprender algo sobre cómo suena la lengua materna. Por eso, al nacer reconoce como familiar la voz y la lengua de la madre, prefiere estos sonidos a otros, y es capaz de darse cuenta de que esta lengua suena de modo diferente a otras. En la siguiente tabla se exponen las principales fases en la evolución de las habilidades perceptivo-discriminativas a las que nos estamos refiriendo.

**Tabla 3.5.** Evolución de las habilidades de percepción del habla

Edades aproximadas	Habilidades de percepción
6-7 meses de edad gestacional	Respuesta ante la voz humana, medida a través de la deceleración del ritmo cardíaco.
Nacimiento hasta 6 meses	Discriminación entre la lengua materna y una segunda lengua. Discriminación entre dos lenguas no maternas.
Desde los 6 meses hasta los 12	Si el bebé está expuesto a una sola lengua, comienza a «perder» las habilidades de discriminación temprana entre lenguas no familiares.

Como introdujimos en el *Capítulo 2*, el proceso de pérdida de habilidades que se observa a partir de los 6 meses constituye un proceso adaptativo que permite iniciar el camino hacia la especialización o convergencia con las características de la lengua materna. Es decir, en un ambiente monolingüe lo adecuado es aprender las características fonológicas de la lengua materna.

En este sentido, investigaciones más detalladas (Kuhl, 1991, 1998, 2000) han mostrado que los bebés alrededor de los 5 o 6 meses comienzan a percibir el sistema vocálico de su lengua. Es decir, si bien ya no diferencian contrastes de sonidos —fonemas—

que no pertenezcan a su lengua materna, sí empiezan a percibir claramente cuáles son los sonidos vocálicos de ésta. Después, en torno a los 12 meses, los bebés ya parecen haber descubierto muchas de las **características fonotácticas** de su lengua. Éstas constituyen un conjunto de reglas —implícitas, claro— sobre qué sonidos se combinan con qué otros en cada lengua. Por ejemplo, en español no tenemos palabras que empiecen por «sba», pero en ruso sí. Este tipo de conocimiento fonético es importante para poder aprender las palabras que pueden formar parte del vocabulario de una lengua. Es alrededor de esta edad, los 12 meses, cuando comienzan los procesos de segmentación y extracción de las primeras palabras (véase siguiente epígrafe), procesos que vemos materializados en la producción del primer léxico infantil.

Recapitulando hasta aquí, el conjunto de preferencias que muestran los bebés hacia la voz humana y los sonidos de las lenguas sirven para orientar su atención hacia los mismos. Constituyen **sesgos atencionales**, naturales en nuestra especie, que están contribuyendo a iniciar el proceso de adquisición del habla y del lenguaje, proceso que como hemos visto tiene su origen en la experiencia intrauterina.

Este tipo de sesgos son coherentes con lo que Jusczyk (1997), autor que ha realizado múltiples investigaciones en percepción temprana del habla, denomina un proceso de **aprendizaje innatamente guiado**. Para él, la adquisición del lenguaje como proceso complejo parte de las preferencias innatas que hemos señalado, pero constituye un proceso de aprendizaje en sí. Es decir, el conocimiento sobre la vertiente perceptiva del lenguaje, de las lenguas concretas, se construye en interacción con la experiencia lingüística. Pero la naturaleza se «asegura» de que en condiciones normales este proceso arranque de forma temprana, implementando de manera innata un conjunto de preferencias que aseguren la atención y análisis de la información relevante para adquirir el lenguaje. Esa información relevante es la de las voces humanas que hablan al bebé y alrededor del bebé.

En el siguiente apartado nos ocuparemos de forma resumida de los procesos que conducen a la producción de las primeras palabras alrededor del final del primer año de vida y a la evolución posterior del primer vocabulario.

### 3.3. Hacia las primeras palabras

Toda la actividad de análisis perceptivo que llevan a cabo los bebés que aún no hablan durante el primer año de vida tiene importantes repercusiones de cara a la identificación de las primeras palabras y a su producción. Identificar las palabras que constituyen el lenguaje adulto no es tarea nada fácil. El proceso de identificación de los límites de las palabras —donde empieza y termina una palabra— constituye el denominado problema de la **segmentación del habla**.

Para comprender en qué consiste partamos de un ejemplo. Intentemos ponernos en una situación semejante a la de un niño. Pensemos en una persona que habla ruso y se dirige a nosotros —que no entendemos absolutamente nada de esa lengua. Señala por la ventana y dice algo: «Smatrietumashinu». Nosotros miramos por la ventana y vemos árboles, la calle, gente paseando, coches, etc. Ante esta situación: ¿cuántas palabras ha dicho esta persona? Habremos oído una secuencia de sonidos, pero es realmente difícil saber dónde empieza y acaba una palabra, cuántas palabras ha dicho, etc. Es decir, es difícil segmentar en unidades con sentido —por ejemplo, palabras— las emisiones lingüísticas, ya que estas constituyen secuencias de sonidos casi continuas, que no aparecen

separadas por pausas que indiquen dónde empieza y termina cada una. Podemos segmentar correctamente una emisión cuando ya conocemos previamente las palabras que la integran; pero así no comienzan los niños.

Las numerosas investigaciones realizadas en torno al problema de la segmentación del habla por bebés indican que éstos utilizan un conjunto de claves informativas o indicios que les ayudan a ir identificando las palabras en el lenguaje que le dirigen los adultos. Los niños utilizan información perceptiva, primero prosódica y luego fonética, como base para apoyarse en este proceso. Pero también, como señalan Kelly y Martin (1994), los bebés exhiben «una sensibilidad muy fina hacia los patrones probabilísticos del ambiente». Es decir, son capaces de darse cuenta de qué estímulos —en el caso del lenguaje, qué fonemas, sílabas, etc.— tienen más probabilidad de aparecer juntos y, por tanto, extraen regularidades del ambiente lingüístico. Aplicando esta sensibilidad al lenguaje, los bebés se aprovechan de las regularidades estadísticas de su lengua —fonotácticas, entre otras— para poder hacer predicciones sobre dónde empieza y acaba una palabra. Sin embargo, extraer las palabras utilizando únicamente información fonológica —prosódica y fonética— es posible, pero difícil. Cuando se analizan las primeras palabras de los niños se constata que éstas son palabras de uso muy frecuente que aparecen reiteradamente en el lenguaje que se les dirige (véase Tabla 3.9 más adelante); por tanto, se dan en contextos cotidianos y significativos para estos, cargados de funcionalidad. Y muchas de ellas se producen de forma aislada, lo que facilita enormemente su segmentación y almacenamiento.

Hasta aquí hemos revisado fundamentalmente el proceso de adquisición perceptivo, al que se dedican los bebés desde muy temprano. A continuación vamos a adentrarnos en la producción del lenguaje. En este sentido, el hecho de que no oigamos decir las primeras palabras del bebé hasta los 12-15 meses aproximadamente no quiere decir que éste sea un ser silencioso, lingüísticamente hablando. Durante el primer año, los bebés no sólo lloran, sino que emiten diversos tipos de vocalizaciones, y alrededor de los 6-8 meses comienzan a balbucear. El balbuceo evoluciona haciéndose poco a poco más complejo y se produce entonces la transición hacia las primeras palabras. La siguiente tabla recoge las principales producciones vocales desde el nacimiento hasta dicha transición.

Tabla 3.6. Precedentes evolutivos de las primeras palabras

Edad	Producciones vocales del niño
I) 0 a 6 semanas	Vocalizaciones reflejas; sonidos vegetativos; llanto.
II) 6 a 16 semanas	Sonidos de arrullos y risas.
III) 16 a 30 semanas	Juego vocálico; ruidos consonánticos con /x <sup>3</sup> /, /g/ ... (p. ej., ajo, ago, agó).
IV) 6 a 10 meses	Balbuceo reduplicado o canónico (por ejemplo: tátá, mamá).
V) 10 a 14 meses	Balbuceo no reduplicado o variado (por ejemplo: a-ba-tá, e-bíbi) y jerga o balbuceo modulado (producción de emisiones ininteligibles pero insertas en grupos de entonación reconocibles; dan la impresión de ser frases).
VI) 14 a 18 meses	Jerga. Protopalabras. <i>Transición a la palabra.</i>
VII) 18-20 meses	Primer vocabulario infantil.

<sup>3</sup> Este es el símbolo del fonema que se corresponde con el grafema «g/j» en palabras como «jota», «genio».

En la tabla anterior se aprecia el proceso evolutivo que conduce al bebé humano desde la producción de sonidos de origen orgánico hasta la emisión de las primeras palabras. En este proceso destacan fenómenos bien conocidos como el del **balbuceo reduplicado o canónico** que se define como la producción de series de sílabas con estructura de consonante-vocal [CV] como por ejemplo, «tatatata».

**Tabla 3.7.** Funciones del balbuceo

¿Para qué sirve el balbuceo?
<p><b>Balbucear no es hablar</b>, pero tampoco es una actividad inútil. Repetir una sílaba una y otra vez (ba-ba-ba, ga-ga-ga) tiene al menos tres funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar con los sonidos que se pueden hacer.</li> <li>• Practicar movimientos relacionados con el habla.</li> <li>• Darse cuenta de la relación entre los movimientos que se hacen (articulación) y los sonidos a los que dan lugar (información auditiva).</li> </ul>

Además del balbuceo canónico, en torno al año los niños empiezan a producir sus primeros gestos comunicativos. Al comienzo, el balbuceo y los gestos se mantienen independientes. Algo más adelante, se produce la unión entre vocalizaciones y gestos. Las emisiones orales son ya claramente comunicativas, aunque su contenido segmental sea ininteligible por estar integrado, por ejemplo, por jerga o balbuceo variado (véase Tabla 3.6 en la página anterior).

En torno a los 14-18 meses, aunque varía de niño a niño, se produce la transición hacia las primeras palabras. Se registran dos novedades: 1) Los **gestos referenciales** o **simbólicos**: producciones gestuales que representan al referente. Por ejemplo, el niño se sienta en el suelo y con la palma de la mano golpea a su derecha para que se siente allí el adulto. 2) Las **protopalabras**: expresiones articuladas que ocurren en contextos definidos y que no son imitaciones. Se caracterizan por su funcionamiento referencial —a una situación corresponde una protopalabra—, su significatividad —se pueden reconocer por cualquier persona relacionada con los niños— y su dependencia del contexto y de gestos acompañantes —con la mano, la cara o el cuerpo.

**Tabla 3.8.** Ejemplos de protopalabras

Protopalabras son...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un niño dice «¿aba?» a la vez que muestra al adulto algo que quiere abrir: caramelos, un frasco...</li> <li>• Cuando un niño quiere comer señala en dirección a la cocina y dice «aatá».</li> </ul>

Es difícil darse cuenta cuándo produce el niño su primera palabra. Las primeras palabras tienen una estructura muy simple (CVCV) y aparecen ligadas a situaciones y contextos muy concretos, se refieren a personas y objetos cotidianos e incluyen expresiones frecuentes y útiles, que les sirven para pedir cosas, para preguntar, etc. Pero antes de que produzca sus primeras palabras reconocibles el niño ya comprende mucho lenguaje, aun-

que tenga que apoyarse también en la información presente en el contexto en que se producen las palabras y frases que entiende. Por tanto, la comprensión se adelanta a la expresión del lenguaje. Por ejemplo, según datos obtenidos en español mediante los Inventarios MacArthur (López Ornat, Gallego, Gallo, Karousou y Mariscal, 2005) los niños de 10 meses comprenden una media de 39 palabras, pero sólo producen una media de 1 palabra. Los de 14 meses comprenden una media de 121 palabras y producen 11 palabras. A medida que aumenta la edad el desequilibrio entre comprensión y producción se hace mayor.

**Tabla 3.9.** Ejemplos de primeras palabras

Las primeras palabras de Alberto
<p>Las primeras palabras de Alberto, un niño de una familia española, fueron estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «papá» para señalar o llamar a su padre.</li> <li>• «mamá» para señalar o llamar a su madre.</li> <li>• «ába» para pedir agua cuando tiene sed.</li> <li>• «néne» para señalar a otros niños o niñas.</li> <li>• «yatá» para indicar que ha terminado o quiere que termine algo (comida, ver un cuento...).</li> <li>• «pin» es el nombre de un muñeco con el que juega (Milupín).</li> </ul>

Aprender una sola palabra implica muchos procesos distintos y supone análisis sobre el lenguaje nada desdeñables, aunque las condiciones en que aprende el niño son muy especiales. Después de la producción de las primeras palabras, el niño va incorporando nuevos vocablos a su vocabulario. El vocabulario, especialmente a partir de los 2 años, crece rápida y exponencialmente, como veremos en el *Capítulo 6*. Sin embargo, este componente del lenguaje es el que permanece más abierto durante todo el desarrollo; de hecho podemos estar aprendiendo nuevas palabras durante toda nuestra vida.

### 3.4. El inicio del desarrollo gramatical

Adquirir vocabulario y aprender a usar el lenguaje son habilidades básicas. Pero el niño ha de aprender también a hablar de forma más compleja. Es decir, tiene que aprender a utilizar los distintos elementos gramaticales de que consta dicha lengua —morfemas de género, número, persona; artículos y otros determinantes, preposiciones, conjunciones, etcétera—, así como dominar las reglas de combinación entre unos componentes y otros —por ejemplo, hay que saber que en muchas ocasiones es obligatorio poner un artículo delante del nombre para formar el Sintagma Nominal en frases como «en la piscina», etc. En definitiva, el niño tiene que adquirir la gramática de su lengua.

Quizá el mejor modo de valorar la enorme tarea que supone construir la gramática de una lengua sea pensando en nosotros mismos como aprendices —o, al menos, aspirantes a aprendices— de una segunda lengua, u observando a personas extranjeras que intentan aprender a comunicarse en nuestra lengua. Es realmente un proceso costoso y que exige una práctica muy intensiva si queremos obtener resultados positivos.

Volviendo al desarrollo infantil, podemos decir que aproximadamente —aunque con importantes variaciones entre niño y niño— a los cuatro años el niño ya ha

adquirido las bases fundamentales de la gramática de su lengua. A partir de esa edad aún es necesario adquirir la sintaxis más compleja —por ejemplo: «si hubieras venido habrías comido mejor»— y las habilidades ligadas a la narración y a otros tipos de discurso.

El aprendizaje de los aspectos gramaticales —morfosintácticos— de las lenguas es una faceta del desarrollo lingüístico difícil de estudiar y comprender. La adquisición de la morfosintaxis de su lengua constituye uno de los aprendizajes más importantes y complejos que realizan los niños a partir de la producción de sus primeras palabras.

Tradicionalmente se han diferenciado dos grandes fases en el desarrollo gramatical temprano. La **fase de una palabra o período holofrástico** y la **fase de dos palabras o habla telegráfica** (Braine, 1976). Se sostenía que el inicio de la combinación de palabras, alrededor de los 2 años, constituía el hito que marcaba el comienzo del desarrollo gramatical. No obstante, este planteamiento está muy sesgado por los primeros estudios realizados en Psicolingüística Evolutiva (Brown, 1973), que se hicieron en inglés, lengua con muy poca riqueza morfológica a diferencia de las lenguas románicas como la española. Los numerosísimos estudios llevados a cabo desde los años sesenta hasta hoy sobre los procesos de adquisición de diversas lenguas han dibujado un panorama muy distinto, aunque muy polémico desde el punto de vista explicativo. En un capítulo introductorio como este no podemos entrar en los detalles del proceso de adquisición morfosintáctica, tan sólo señalaremos que hoy se acepta que comienza muy tempranamente, y que no es un proceso aislado de los desarrollos fonológico y léxico, que parecen tener un comienzo anterior al desarrollo gramatical.

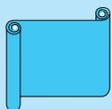
En general el proceso de adquisición del lenguaje es común para todos los niños y se pueden describir en todos ellos fases similares. Sin embargo, se han constatado también importantes diferencias individuales en niños con un desarrollo normal, lo que hace difícil evaluar los retrasos y/o trastornos del lenguaje de forma precoz. Sin embargo, en los últimos años las numerosísimas investigaciones en Psicolingüística Evolutiva han aportado información sobre el proceso en sí, sus distintas fases, los mecanismos implicados en ellas, las diferencias entre distintas lenguas y la relación entre los distintos componentes del desarrollo lingüístico. Esta evidencia empírica no es interpretada del mismo modo por los investigadores procedentes de distintas líneas teóricas. La polémica en relación a los factores explicativos es especialmente profunda en este campo como veremos en el *Capítulo 6*.

#### 4. ¿Existe continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje?: se abre la polémica

En este capítulo hemos revisado los inicios de la comunicación y el lenguaje, diferenciando uno y otro dominio. Aunque las relaciones entre las habilidades comunicativas y el lenguaje son evidentes, el lenguaje supone realmente un modo nuevo de comunicación para el niño que amplía enormemente las posibilidades del sistema basado en gestos, miradas y expresiones emocionales que utilizaba antes de decir las primeras palabras. En este sentido cabe preguntarse si la comunicación lingüística supone un salto cualitativo en relación a la prelingüística y si ambos constituyen sistemas separados o no.

Los investigadores no se han puesto de acuerdo en las respuestas a las anteriores preguntas. Quienes sostienen la idea de la continuidad entre ambos tipos de comunicación consideran que, tanto desde el punto de vista funcional como formal, las actividades comunicativas prelingüísticas constituyen un antecedente necesario para poder adquirir el lenguaje (Reddy, 1999). Para otros investigadores, la relación entre ambos tipos de comunicación se restringe a una relación funcional: tanto los dispositivos prelingüísticos como el lenguaje sirven para la comunicación y la relación social, sin embargo, el lenguaje requiere de un conjunto de operaciones y procesos muy específicos, de modo que sólo se puede hablar de adquisición del lenguaje en el momento que el niño ya comprende y empieza a producir signos lingüísticos. La polémica por el momento sigue abierta.

Sin embargo, más allá de las disputas teóricas, sí parece haber un consenso general en torno a qué tipo de actividades favorecen el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Todas ellas no son sino extensiones de lo que se denomina el **modelo natural de adquisición**, es decir, del conjunto de estrategias —no conscientes, desde luego— que los adultos utilizamos normalmente al interactuar con niños pequeños. El siguiente cuadro incluye las principales características del lenguaje dirigido a los niños —llamado también *motherese* o lenguaje maternal/paternal—, y de los contextos y situaciones típicas de interacción adulto-niño. Estas estrategias o modos de acción constituyen la base de los programas de estimulación del lenguaje que se llevan a cabo actualmente con niños menores de 3 años. Como recuerdan Juárez y Monfort (2001):



*Los contenidos de los programas de intervención deben inspirarse en lo que ya conocemos sobre el desarrollo lingüístico del niño normal... el **método materno** sigue siendo el mejor método conocido para transmitir una competencia máxima de lenguaje (p. 98).*



**CON LOS PIES  
EN LA TIERRA**

**El Modelo Natural de Adquisición: base  
de los programas de estimulación del  
lenguaje**

¿Qué características tienen las situaciones típicas de interacción adulto-niño?

- Situaciones cotidianas (rutinas, actividades lúdicas, conversaciones sobre acontecimientos o hechos de la vida cotidiana: visitas, juegos, etc.).
- Situaciones de acción y atención conjunta donde adulto y niño se influyen mutuamente, participan en la misma acción y atienden al mismo objeto o actividad → importancia para la adquisición del vocabulario.
- Situaciones de comunicación motivadoras —crean la necesidad de comunicarse— y significativas —se ajustan a los intereses y experiencias de los niños.

¿Cómo es el habla dirigida a los niños? Modificaciones en la forma de hablar:

- Entonación agradable al niño, que capta su atención: tono más elevado.
- Habla más lenta y con pronunciación más clara.

- Pausas más frecuentes.
- Habla simplificada desde el punto de vista sintáctico y semántico-léxico.
- Apoyo gestual y prosódico.
- Carácter alegre, exagerado: uso de exclamaciones, risas, onomatopeyas...
- Predominio de un estilo de apoyo frente a un estilo correctivo; los errores del niño tienden a ignorarse («sordera al error») y tienden a reforzarse sus esfuerzos comunicativos.

*Aplicaciones del Modelo Natural a la estimulación del lenguaje: diseño de formatos o situaciones similares a las que se dan en el ambiente natural.*

## Lecturas complementarias

- Aguado, G. (2000). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- Vila, I. (1999). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen I. Psicología Evolutiva* (pp. 133-150). Madrid: Alianza Editorial.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.

## Actividades

### 1. Preguntas

Las conductas expresivas que emiten los bebés de menos de 6 meses:

- a) Son ya claramente comunicativas, como demuestra la evidencia empírica.
- b) Pueden ser comunicativas dependiendo del contexto concreto de emisión.
- c) No pueden ser aún conductas comunicativas intencionales.

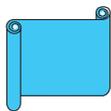
El uso del lenguaje constituye una habilidad muy compleja que implica muchos tipos de conocimientos distintos. Desde este punto de vista, el niño comienza a adquirir el lenguaje cuando:

- a) Produce sus primeras palabras, en torno al año.
- b) Da muestras de atención y preferencia hacia la lengua materna
- c) Empieza a comprender el lenguaje alrededor de los 8-10 meses.

Un niño de 9-10 meses comprende adecuadamente y responde con gestos ante las siguientes emisiones cotidianas: «¿dónde está papá?», «¿quieres papilla?». Estas conductas ponen de manifiesto el siguiente fenómeno:

- a) El adelantamiento de la comprensión del lenguaje frente a la expresión o producción del mismo.
- b) Se trata de un niño con un retraso del lenguaje incipiente al que habría que atender.
- c) Se trata de un niño que muestra claras preferencias por la comunicación gestual.

2. Lea atentamente la situación descrita en el siguiente párrafo y decida si la conducta del gorila implicado es o no una **conducta comunicativa**. Razone adecuadamente su respuesta.

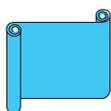


«Gómez (2004) comenta el caso de una gorila de 10 meses, Muni, que quería abrir una puerta. Como no alcanzaba al picaporte, generalmente se subía a un taburete para lograr su objetivo. Sin embargo, un día sorprendió a los investigadores realizando la siguiente secuencia de acciones: Se giró hacia uno de los investigadores que estaba tomando notas, tiró de su bata y le empujó en dirección a la puerta. El investigador decidió moverse en dicha dirección en respuesta a los empujones de Mundi. Una vez allí, la gorila trepó literalmente por encima del investigador, mirando alternativamente al picaporte y al cuerpo de la persona sobre la que se estaba encaramando. Sin embargo, ni una sola vez dirigió su mirada a los ojos de dicha persona. Al final Mundi logró alcanzar el picaporte y abrir la puerta.»

3. Establezca las **correspondencias** adecuadas entre las conductas descritas en la columna de la izquierda y los descriptores que aparecen en la columna de la derecha.

1. Un niño señala con el dedo para pedir un juguete, a la vez que emite vocalizaciones.	A. Balbuceo canónico o reduplicado.
2. Un niño de 14 meses aprieta los labios haciendo el sonido «aummm» cuando come algo que le gusta.	B. Conducta de búsqueda de referencia social.
3. Una niña de 15 meses señala por la ventana para mostrar a su cuidadora un globo que lleva otro niño en la calle.	C. Conducta o gesto protoimperativo.
4. A veces los niños repiten una sílaba varias o muchas veces. Son sílabas con una estructura de consonante-vocal (CV) emitidas generalmente en cadena.	D. Gesto protodeclarativo.
5. Una niña de 9 meses mira a su padre cuando la toma en brazos una persona que ella desconoce.	E. Gesto comunicativo de tipo simbólico o referencial.

4. Lea la siguiente descripción y **reflexione** sobre qué implicaciones, ventajas e inconvenientes tendría la situación planteada en relación al aprendizaje de una segunda lengua.



Imagine una pareja que reside en España y que está muy preocupada porque su hija recién nacida aprenda lo antes posible una lengua extranjera. Como ninguno de los dos es bilingüe, deciden conectar una emisora de radio en lengua inglesa durante un período de tiempo variable; empiezan con media hora cuando la niña tiene 4 meses y piensan aumentar el tiempo de exposición a medida que ésta crezca.

## Soluciones a las actividades

### 1. Preguntas

La respuesta correcta a la primera pregunta es c). Como se explica en el Epígrafe 2.1. las conductas expresivas propias de los bebés menores de 6 meses, como por ejemplo el llanto o la sonrisa, aún no son conductas intencionales, puesto que no están dirigidas a transmitir ni a compartir información acerca de algo de un modo intencionado o a propósito. En este sentido el llanto o la sonrisa son conductas que posee el bebé como medio de expresión de sus estados; al producir dichas conductas no media ningún tipo de intención o propósito de comunicarse con el otro.

La respuesta correcta a la segunda pregunta es la expresada en la alternativa b). Como se expone en el Epígrafe 3 del capítulo, dada la complejidad inherente al uso del lenguaje, su proceso de adquisición se «desglosa» en multitud de tareas y comienza muy pronto en la vida del bebé. Los procesos de **atención temprana** a la lengua materna constituyen la base sobre la que se asienta el aprendizaje posterior. La preferencia por la lengua materna es una consecuencia de dichos procesos atencionales tan tempranos y una muestra de que el bebé ha creado representaciones sobre la información lingüística asociada a dicha lengua (por ejemplo, la reconoce porque ha extraído y almacenado ciertas características fonológicas). Las conductas de comprensión (alternativa c) y de producción (alternativa a) tempranas constituyen logros posteriores en el desarrollo del lenguaje, no sus comienzos.

La respuesta correcta a la tercera pregunta es a). Los ejemplos dados en la pregunta constituyen una muestra del bien conocido desfase entre la comprensión y la producción del lenguaje, que se observan en el proceso de desarrollo normal (véase Epígrafe 3.3). En este sentido, este desfase no es un signo de retraso del lenguaje (alternativa b), sino de la más absoluta normalidad. Por otra parte, la utilización simultánea de gestos y lenguaje es común no sólo en los procesos de comunicación infantil, sino también en los adultos.

### 2. Conducta comunicativa

La conducta exhibida por Mundi no puede considerarse una conducta genuinamente comunicativa. La gorila tiene un objetivo claro y realiza una serie de acciones encaminadas a conseguir su meta. Para ello utiliza a otra persona, el investigador, pero lo hace de un modo instrumental. Es decir, el investigador es sólo el medio para conseguir lo que quiere, alcanzar el picaporte. Si la conducta hubiera sido comunicativa, el gorila habría dirigido su mirada al investigador para «transmitirle» su intención de alcanzar el picaporte de la puerta. Y es justamente este compartir la atención mediante la mirada el proceso que está ausente en la situación descrita por Gómez.

### 3. Correspondencias

1-C; 2-E; 3-D; 4-A; 5-B.

### 4. Reflexione

Es positivo exponer a los bebés a una segunda lengua (L2) tempranamente. Dadas las habilidades perceptivas y de análisis de la señal lingüística que poseen los bebés humanos, se puede predecir que la niña discriminaría su lengua materna (L1) de la L2 sin dificultades. Es obvio que la exposición temprana a una segunda lengua no perjudica, sino que fomenta el aprendizaje y la diferenciación L1/L2. Sin embargo, el aprendizaje

de las lenguas, más allá de los procesos de discriminación fonológica, requiere de condiciones bien distintas a las de la mera exposición auditiva. La adquisición del lenguaje, de cualquier lengua, necesita de un contexto interactivo en el que haya interlocutores activos, interesados en la comunicación y en la asignación de significado a las emisiones verbales. Poner a un niño a escuchar la radio en un idioma extranjero no es suficiente para poder aprender una lengua (el vocabulario, su morfosintaxis, sus distintos usos comunicativos) si no se acompaña de otras condiciones, como las que se sintetizan en el cuadro «Con los pies en la tierra» (p. 153).



# Desarrollo afectivo, emocional y social

BEGOÑA DELGADO EGIDO

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. Aproximación histórica al estudio del apego
  - 1.1. La investigación con animales y la privación afectiva
2. Formación del apego
  - 2.1. La orientación social y emocional del bebé en el momento del nacimiento
    - 2.1.1. Las primeras expresiones emocionales del bebé
      - La producción de emociones en el bebé
      - La comprensión de emociones en el bebé
3. Desarrollo del apego
4. Tipos de apego
5. Factores que afectan a la formación del vínculo de apego
6. Los elementos del vínculo de apego
7. Estabilidad del vínculo de apego

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. Aproximación histórica al estudio del apego

La íntima relación que se establece entre el bebé y la madre ha interesado siempre a los estudiosos del comportamiento humano. Inicialmente se creyó que el vínculo que une a padres e hijos se basaba en un proceso de aprendizaje simple: la asociación de los padres con la satisfacción de necesidades básicas (hipótesis de la madre-despensa). En cambio, hoy sabemos que este vínculo responde a una necesidad afectiva inherente al ser humano. Los estudios etológicos han favorecido este enfoque al mostrarnos que la búsqueda de afecto y protección tiene componentes de índole filogenética.

### 2. Formación del apego

En este epígrafe se recuerdan algunas de las principales pre-adaptaciones sociales del bebé. Posteriormente, se ahonda en la capacidad de expresión emocional del bebé, enfatizando la existencia de unas primeras emociones básicas cuya expresión y comprensión es universal y no requiere del aprendizaje. El objetivo final es ahondar en los fundamentos de la comunicación niño-adulto.

### 3. Desarrollo del apego

Este epígrafe detalla la secuencia evolutiva que sigue la formación del vínculo de apego en circunstancias normales. Se trata de cuatro etapas que se extienden desde el nacimiento hasta el segundo año de vida.

### 4. Tipos de apego

Cada persona y cada circunstancia de crianza son únicas, por ello, al final del segundo año habrá notables diferencias en el grado de seguridad que los bebés depositan en los adultos. Las variaciones pueden ir desde la seguridad total en la protección del padre o la madre hasta una completa desconfianza en los adultos.

### 5. Factores que afectan a la formación del vínculo de apego

La calidad del vínculo de apego depende tanto de las características del niño como de la personalidad del adulto. Ahora bien, pese a la idiosincrasia de ambos, se atribuye a los adultos un mayor peso en la construcción de un tipo específico de relación con el bebé. Esto se debe a sus mayores recursos para interpretar y guiar la conducta del bebé en una u otra dirección.

### 6. Los elementos del vínculo de apego

El vínculo de apego asienta en el niño sentimientos de seguridad o inseguridad, que se relacionan con el tipo de cuidados recibidos. En su cara más externa, el vínculo de apego se traduce en conductas que reflejan la relación con las figuras de apego (abrazos, seguimiento ocular o, al contrario, rechazo o indiferencia, etc.). Finalmente, la relación vinculante se representa a un nivel mental, mediante lo que se conoce como *modelos internos de trabajo* (MIT). Esto implica que, partiendo de las primeras experiencias de cuidado, el niño genera expectativas sobre los modos de relación entre las personas y el grado de ayuda que puede esperar de ellas.

### 7. Estabilidad del vínculo de apego

La preocupación por el grado de determinismo de las experiencias tempranas es un tema candente en la investigación del apego. En general, se asume que los modelos

de relación generados en la infancia pueden ser modificados más tarde. No obstante, también hay evidencias de continuidad y de dificultad para cambiar modelos de relación muy asentados. Por tanto, si bien no puede hablarse de determinismo, tampoco puede minimizarse la importancia que tradicionalmente se ha dado a las experiencias tempranas.

## Objetivos

- Conocer el devenir histórico en el estudio del apego: las influencias etológicas, conductistas y psicodinámicas.
- Detectar ciertas analogías entre el comportamiento humano y el de otros animales.
- Conocer los fundamentos de la teoría de Bowlby.
- Ahondar en los mecanismos que facilitan la comunicación niño-adulto: la expresión y comprensión de emociones básicas.
- Conocer el curso evolutivo del primer vínculo afectivo: desde el nacimiento a los 24 meses.
- Describir los tres niveles del vínculo de apego: afectivo, conductual y mental.
- Acercarse a los aspectos fundamentales que influyen en la formación del vínculo de apego: la personalidad del niño y del cuidador.
- Discriminar los diferentes tipos de apego según la situación extraña de Ainsworth: apego seguro, apego evitativo, apego resistente y apego desorganizado.
- Estimar de modo crítico la influencia de las experiencias tempranas: factores que promueven la continuidad y factores que promueven el cambio.

## Introducción

En este capítulo vamos a profundizar en algunos aspectos de la vida emocional del bebé y, en especial, en el vínculo afectivo que caracteriza a las relaciones humanas. Para ello, conviene reparar en un hecho fundamental e inherente a nuestra especie, su marcada condición social. Como señaló Vygotski, es sorprendente que al final de la cadena evolutiva encontremos un ejemplar que nace altamente indefenso y cuyos sentidos distan mucho de estar maduros y operantes. Para muchos, esta circunstancia es una señal indudable de que la riqueza de nuestra especie no reside en las capacidades individuales sino en la facultad de cooperar y trabajar en grupo (Tomasello, 1999; Vygotski y Luria, 1930/1993).

La inmadurez del neonato y la necesidad de transmitir una cultura se traducen en una infancia prolongada, en la que la supervivencia del bebé depende de las atenciones y cuidados de sus progenitores. Por fortuna, los bebés corresponden prontamente a las emociones de los adultos y exhiben otras tantas expresiones reconocibles por éstos. Esta afinidad emocional, unida a otros dispositivos tempranos y a la propia sensibilidad de los cuidadores, permite que entre ambos se establezca un vínculo afectivo conocido como **apego**.

La función esencial de dicho vínculo es procurar la supervivencia y cuidados del bebé. En este sentido, cuando el vínculo está bien establecido se manifiesta en conductas orientadas a mantener la cercanía y el contacto con las figuras de apego, en especial, en aquellas situaciones que son percibidas como amenazantes.

Finalmente, la posibilidad de manipular internamente la realidad permite al niño generar una representación de la relación vinculante que se conoce como **modelo interno de trabajo** (MIT). Estos modelos, además de ordenar las experiencias vividas, permiten desarrollar expectativas sobre la disponibilidad y seguridad que ofrecen las figuras de apego y podrían afectar también al modo en que se afrontan otras relaciones. De este modo, un modelo de relación negativo podría entorpecer las posibilidades de establecer en el futuro relaciones íntimas y basadas en la confianza. En este sentido, los expertos advierten que el apego es algo más que una adaptación infantil; cada vez más, este primer vínculo es considerado un logro fundamental en nuestro desarrollo psicológico posterior (Moreno, 2006).

## 1. Aproximación histórica al estudio del apego

La estrecha relación que se establece entre el lactante y la madre<sup>1</sup> ha interesado desde siempre a psicólogos y psicoanalistas. A mediados del pasado siglo se podían distinguir hasta cuatro posiciones teóricas diferentes sobre los motivos de esta relación, que abarcaban desde el psicoanálisis al conductismo. Si bien, la teoría conductista de **la reducción del impulso** ha sido una de las que mayor interés ha despertado. Según esta teoría, el afecto surge por la asociación sistemática entre la madre y la reducción de necesidades primarias, entre ellas, la del hambre. Tal contingencia acabaría por convertir al adulto en un estímulo placentero y agradable. Por tanto, el vínculo de apego sería el fruto de una asociación aprendida.

Sin embargo, numerosos ejemplos contravienen esta idea. Spitz observó el comportamiento de niños institucionalizados. Según él, bastan seis meses de buena relación con la madre para que su separación repercuta negativamente en el niño, sumiéndolo en lo que él denominó **depresión anaclítica** (Spitz, 1946). Igualmente, Spitz investigó las anomalías que presentaban los niños criados en instituciones cuya nota definitoria era la carencia total de afecto. Los pequeños padecían el síndrome del **hospitalismo** y los describía como niños postrados en camas, inexpresivos y pasivos (Spitz, 1945). Estos datos revelan que unos cuidados básicos, orientados a que el niño no muera de inanición, no garantizan un vínculo afectivo, ni un desarrollo adecuado.

Informes como los anteriores irían sentando las bases necesarias para un estudio riguroso de las relaciones tempranas. No obstante, el ambiente adecuado para el surgimiento de una potente teoría sobre el apego se produce tras unos interesantes descubrimientos en el ámbito de la etología.

### 1.1. La investigación con animales y la privación afectiva

Desde un enfoque etológico se sostiene que la conducta social es tan beneficiosa para la supervivencia que, si bien puede haber aspectos aprendidos, hay siempre algunos innatos (Hess, 1970)<sup>2/3</sup>. Konraz Lorenz (1952) legitimó esta idea al descubrir que crías de pollos

<sup>1</sup> Conviene señalar que, en adelante, hablaremos de la figura de la madre o de los cuidados maternos para referirnos de manera general a la persona que, de modo principal, se ocupa del cuidado del bebé.

<sup>2</sup> La traducción al castellano de esta obra se puede encontrar en el libro *Lecturas de psicología del niño* (V. 1) de J. Delval (1978).

<sup>3</sup> Hess aclara que la conducta social debe entenderse en un sentido amplio, incluyendo no sólo las relaciones filiales sino también otras, como las conductas de emparejamiento o de cortejo.

y patos siguen a sus madres, casi desde el nacimiento. Este comportamiento, conocido como **troquelado social**, garantiza que las crías estén protegidas de los predadores y sigan desde temprano al primer objeto que ven y que, con muchas probabilidades, es su progenitor.

A diferencia de los aprendizajes por asociación, el troquelado tiene algunas características especiales. Por ejemplo, hay un **período crítico**, en el que el seguimiento es fácil de establecer. De hecho, el propio Lorenz «sufrió» sus efectos, ya que una bandada de patos silvestres, criados por él, instantes después del nacimiento, le seguía insistentemente, dejando incluso de lado el contacto con otros patos<sup>4</sup>. Durante el período crítico, ni siquiera el castigo materno inhibe o disuade a los polluelos en su tendencia a seguirla. Tal empeño no hace sino subrayar la importancia que tiene para las crías estar, pese a todo, cerca de un adulto. Ahora bien, pasado el período crítico —estimado en 24 horas tras el nacimiento— los polluelos difícilmente desarrollarán conductas de seguimiento hacia objeto paternal alguno<sup>5</sup>.

Las conductas de filiación también han sido estudiadas en primates. A comienzos de los años cincuenta, los Harlow investigaban la capacidad de aprendizaje en los monos rehus, lo que accidentalmente les llevó a instruir a las crías en ausencia de sus madres<sup>6</sup>. De forma imprevista la separación tuvo consecuencias fatales para las primeras, que comenzaron a mostrar episodios de terror y conductas autocentradas o depresivas. Sorprendidos por los resultados, los Harlow no cesaron de estudiar y profundizar en los efectos de los cuidados maternos.

En una ocasión, estos investigadores aislaron a las crías en jaulas donde sólo había dos tipos de «madres sustitutas»: una madre de alambre y una madre de felpa, ambas diseñadas para sostener un biberón. Aunque en algunos casos la comida era dispensada por la madre de alambre y en otros por la madre de felpa, todas las crías mostraron una clara preferencia por la madre de felpa, y siempre era a ella a la que tendían cuando se sentían atemorizadas (Harlow y Harlow, 1962). Con estos datos, los Harlow concluyeron que si existe alguna conducta instintiva en los monos, ésta se dirige hacia la búsqueda de afecto y protección y no de comida.

Sus siguientes trabajos mostraron que en los monos existen complejas pautas de filiación. Al nacer, las crías muestran su orientación social en conductas como el abrazo, la elevación de la cabeza o la prensión refleja de manos y pies. A la par, las madres exhiben patrones maternos, ofreciendo a sus crías protección y cuidados. Finalmente, cuando las crías se muestran más independientes, las madres les retiran su ayuda, a fin de que las crías, ya maduras, se relacionen con otros monos jóvenes (Harlow y Harlow, 1966)<sup>7</sup>.

Por último, hay que decir que la investigación de los comportamientos sociales en los monos ha estado ligada a la utilización de una variante experimental que trata de

<sup>4</sup> La ampliación de este tipo de trabajos, incluyendo observaciones en situaciones de laboratorio, ha puesto de manifiesto que muchas crías de aves siguen a casi cualquier estímulo que se mueva, incluidos algunos tan increíbles como una pared en forma de tablero de ajedrez (Hess, 1972).

<sup>5</sup> Para muchos etólogos tal limitación tiene sentido ya que, en condiciones naturales, las crías que en 24 horas no hubiesen estado al amparo de su progenitor posiblemente habrían muerto ya.

<sup>6</sup> Con esta medida se pretendía controlar el efecto contaminador de los refuerzos o castigos que la madre pudiera dispensar a las crías y que no eran controlados por los investigadores.

<sup>7</sup> La traducción al castellano de esta obra se encuentra en el libro *Lecturas de psicología del niño* (V. 1) de J. Delval (1978).

explorar las desventajas de la **deprivación afectiva**. Es así como sabemos que un año de total aislamiento social tiene consecuencias prácticamente irreversibles (Harlow y Harlow, 1966). En el futuro, estos animales pueden mostrarse miedosos o indiferentes a las relaciones sociales prácticamente de forma perpetua. Por su parte, aislamientos menos prolongados pueden potenciar conductas agresivas en la adultez. Algunos animales sometidos a esta condición tuvieron más tarde conductas de agresión suicida a monos adultos o fueron dañinos con las crías, conducta muy extraña en las monas adolescentes. Afortunadamente, cuando la realidad es menos adversa —como en el caso de crías cuidadas por otras o de períodos de aislamiento no mayores de tres meses— las posibilidades de un comportamiento social adecuado y de una maternidad o paternidad no peligrosas aumentan significativamente.

Estos hallazgos muestran que hay pautas de filiación en distintas especies y que las experiencias tempranas tienen una importancia crucial para el futuro desempeño de las crías. Lógicamente, la siguiente pregunta es qué sucede en el caso del ser humano.

## 2. Formación del apego

La casualidad quiso que mientras los Harlow realizaban sus investigaciones, médicos y psicoanalistas recogiesen datos similares sobre niños criados en situaciones desfavorables. Esta confluencia fue aprovechada por el médico y psicoanalista inglés Bowlby quien, tras años de intenso trabajo, reúne ambas influencias en una potente teoría sobre el apego.

Tras la segunda guerra mundial, Bowlby recibe el encargo de trabajar con niños afectados por graves problemas emocionales, cuyo único atributo común eran unos malos, o inexistentes, vínculos familiares. Igualmente, hasta el 40% de los jóvenes delincuentes que trató tenían historias de cuidados maternos negligentes. Su posición de médico le permitió, además, examinar la progresión de muchos niños hospitalizados que no podían ver a sus padres. Estos pequeños, que ya habían construido un vínculo de apego con uno o ambos de sus progenitores, llegaban a atravesar hasta cuatro fases que podían culminar en una completa desvinculación emocional. Una primera fase de protesta, una segunda



**Figura 4.1.** John Bowlby.

de fase de inapetencia o indefensión, y finalmente una tercera fase que llamó de desapego.

En 1951 Bowlby elabora un informe para la Organización Mundial de la Salud (OMS) donde reúne sus observaciones y pone especial énfasis en la necesidad de que el niño pequeño pueda tener una relación íntima y continuada con la madre. Poco después, en 1958, expone su primera teoría sobre el apego, alejándose notablemente de los presupuestos del aprendizaje y el psicoanálisis. En su lugar el autor se decanta por una explicación de corte etológico, sosteniendo que el vínculo afectivo responde a un hecho primario que tiene, además, una importante función adaptativa. De este modo, Bowlby descarta que el vínculo derive de asociaciones previas; para él, la necesidad de afecto es tan primaria como el hambre.

Más adelante, en 1969, reformula su primera versión para sostener que las conductas de apego no son el resultado literal de una pauta biológica e instintiva. En realidad, el vínculo surge desde la activación inicial de diversos sistemas conductuales muy básicos —como la orientación visual hacia los rostros, o la preferencia por la voz humana— que se desarrollan a lo largo del primer año y que, en el segundo, dan como resultado las conductas prototípicas de apego —entre ellas la búsqueda de la madre en situaciones de riesgo. Es decir, habría una sensibilidad biológica hacia el otro que, más tarde y ante su respuesta positiva, permite que se fijen unos parámetros de acción que son los que entendemos como **conductas de apego**. Se trata, por tanto, de un sistema que se retroalimenta, y que reacciona o se autorregula en función de cuáles sean las circunstancias a las que se enfrenta.

Optemos por la versión del instinto o por la de la autorregulación —así es como Bowlby denomina a sus dos posiciones teóricas— su razonamiento concuerda estrechamente con los presupuestos etológicos. En este sentido, es notable tanto la defensa que hace de la función adaptativa del apego como el reconocimiento, cuanto menos, de unos primeros sistemas de actuación que ya desde la biología nos predisponen a relacionarnos con los otros.

A continuación, nos alejaremos momentáneamente del apego para detenernos en algunos de estos mecanismos tempranos.

## 2.1. La orientación social y emocional del bebé en el momento del nacimiento

La orientación interpersonal del bebé es crucial en la construcción de un puente comunicativo y afectivo con el adulto. Como sabemos, al comienzo de la vida, el bebé dispone de ciertas inclinaciones biológicas que aseguran su condición social. Por ejemplo, como vimos en los *Capítulos 2 y 3*, con sólo minutos de vida los bebés imitan los movimientos labiales de los adultos (Mehler y Dupoux, 1990). Igualmente, desde temprano prefieren mirar los rostros humanos antes que cualquier otro estímulo y, pese a no entender lo que decimos, se orientan y calman con nuestras voces.

A lo anterior se suman otros tantos mecanismos orientados también a la interacción social como *el llanto, la sonrisa refleja o las pausas en la succión*<sup>8</sup>. En definitiva, prác-

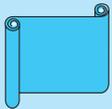
<sup>8</sup> En el capítulo anterior, dedicado a la comunicación temprana, se explica que los bebés humanos realizan pausas en la succión que no parecen observarse en otros mamíferos y que son contestadas sistemáticamente

ticamente desde el momento del nacimiento, el bebé exhibe ciertos mecanismos que sólo tienen sentido si hay otro que los interpreta.

En este conjunto, la facultad expresiva del bebé es un elemento clave para la creación de un marco comunicativo y afectivo con el adulto. Por su especial relevancia, en los siguientes epígrafes nos centraremos en este aspecto.

### 2.1.1. Las primeras expresiones emocionales del bebé<sup>9</sup>

En su libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, Darwin (1872) planteó que la expresión de sentimientos básicos como la ira, la alegría, el miedo, el enfado o la sorpresa, mantiene un vínculo biológico con dichos estados emocionales. Según Darwin, esta unión se habría forjado a lo largo de la evolución y explicaría por qué culturas muy diferentes producen e interpretan dichas expresiones de forma similar<sup>10</sup>.



*Todos están de acuerdo en que las principales acciones expresivas que exhiben los hombres y los animales inferiores son ahora innatas o heredadas, es decir, que no han sido aprendidas por el individuo. Muchas de ellas tienen tan poco que ver con el aprendizaje y la imitación que están por completo fuera del alcance de nuestro control desde los primeros días y a lo largo de toda la vida. (Darwin, 1872/1984, p. 351.)*

Estudios modernos corroboran las semejanzas detectadas por Darwin en culturas muy distintas. El célebre estudio de Ekman y Friesen (1971), realizado con adultos fore de Nueva Guinea, arrojó resultados muy nítidos. La tarea consistía en escuchar diversas



Figura 4.2. Charles Darwin.

por la madre, quien responde a estas pausas hablando y/o tocando al bebé, hasta que éste reinicia la succión. Dado que dichas pausas no responden a ninguna función fisiológica, se cree que su misión es fomentar la interacción por turnos madre-hijo. Es decir, su cometido sería implantar en el bebé los ritmos de una comunicación regular y similar en su forma a un diálogo adulto.

<sup>9</sup> El lector que lo desee puede acudir a Pardo y Martín del Campo (1997) para una revisión didáctica de los estudios clásicos sobre emociones en bebés o a Navarro, Enesco y Guerrero (2003) para una revisión más actualizada.

<sup>10</sup> La similitud con que diferentes culturas expresan sus emociones también sirvió de argumento para la defensa de un tronco común en el hombre.

historias que tenían una importante carga emocional, tras ello debían seleccionar de entre varias fotografías la expresión que más se adecuase a la historia oída. Pese a que las fotografías correspondían a adultos europeos, con los que no habían tenido contacto previo, los fore realizaron la tarea de emparejamiento con un alto nivel de éxito. Curiosamente, la prueba tuvo idénticos resultados cuando fueron los europeos quienes tuvieron que interpretar las expresiones fotografiadas de los fore (Ekman, 1973)<sup>11</sup>.

Las ideas universalistas de Darwin también concuerdan con la expresividad observada en los bebés, quienes no tardan en experimentar emociones básicas como la ira, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza o la sorpresa, que expresan de modo similar a los adultos. Igualmente, también desde temprano los bebés reaccionan de forma adecuada a tales expresiones emocionales.

### La producción de emociones en el bebé

Desde temprano es posible identificar en el bebé expresiones faciales que son similares a las de los adultos. Por ejemplo, como vimos en el *Capítulo 2*, la mueca de un bebé que saborea un líquido amargo es muy distinta a la de otro que prueba un sabor dulce. Más aún, quienes estudiaron esta diferencia advirtieron que los observadores no sólo las identificaban, sino que detectaban incluso si los líquidos tenían mucha o poca concentración. Asimismo, los bebés expresan su interés mirando fijamente tal y como haría cualquier adulto (Fogel y Hannan, 1985; Fogel y Thelen, 1987).

No obstante, se sostiene que son pocas las expresiones discriminadas que podemos observar en el recién nacido. A nivel muscular el neonato puede realizar todos los movimientos faciales implicados en la expresión emocional, pero para exteriorizar una emoción no basta con tener la facultad muscular para esbozar una sonrisa o fruncir las cejas. Es necesario, además, estar en disposición de experimentar verdaderas emociones como la alegría o la ira y esto no ocurre desde el nacimiento. Por este motivo, muchas expresiones emocionales aparecerán de forma progresiva.

Siguiendo el modelo evolutivo de Lewis (2000), en el momento del nacimiento el bebé mostraría una **vida emocional bipolar**, tal y como propuso Bridges (1932). Según esto, el bebé denota su angustia a través del llanto y la irritabilidad, y su regocijo y placer con muestras generales de satisfacción y atención<sup>12</sup>.

Ya hacia el tercer mes el bebé despliega emociones más discriminadas y de carácter más social. Por ejemplo, la **sonrisa** brota ahora en respuesta a estímulos sociales o conocidos, dejando de ser una mueca originada por estados de bienestar internos<sup>13</sup>. Igualmente, la interrupción brusca de la interacción con la madre suscita la tristeza del bebé, que es distinguible de la expresión general de malestar. A la par, el llanto puede empezar a ser una forma de reclamar la atención del otro.

También a los tres meses podemos observar los primeros síntomas de indignación, aunque la expresión de **cólera o enfado** emerge de forma más nítida entre el cuarto y el

<sup>11</sup> En ambas poblaciones la discriminación entre las expresiones de miedo y sorpresa fue la más costosa.

<sup>12</sup> Lewis, matiza que este modelo podría llegar a ser tripolar si considerásemos la división en términos de (i) satisfacción, (ii) sufrimiento y (iii) interés; esto último como una categoría aparte.

<sup>13</sup> Posiblemente, la misión de esta primera mueca, al igual que la de la imitación refleja, sea puramente adaptativa, procurando las simpatías y la identificación entre el bebé y su cuidador en un momento comprometido para la supervivencia.

sexto mes de vida. En este momento, bastará presionar hacia abajo los brazos del bebé para frustrarlo y observar su expresión de ira<sup>14</sup>.

Por último, la **expresión de sorpresa** no suele aparecer antes de los seis meses y requiere comprender que se ha violado una expectativa, o que se cumple en la dirección de un descubrimiento —tipo «¡Aja!»—. De igual forma, la **expresión de miedo** es propia de los siete meses, ya que, al igual que la sorpresa, esta emoción surge tras confirmar que un evento discrepa significativamente de todos los conocidos<sup>15</sup>.

Como resultado, hacia los ocho o nueve meses podemos observar en el bebé un amplio repertorio de expresiones emocionales como el asco, la alegría, la tristeza, la ira, la sorpresa y el miedo, cuya conexión con la emoción vivida parece tener una base innata.

Pero el desarrollo emocional aún tiene otros peldaños que subir y, hacia los dieciocho meses, emergerán nuevas emociones relacionadas con la autoconciencia. A esta edad, los niños empiezan a reconocerse en el espejo y se fortalece su sentido de la identidad, dibujándose como única y distinta a la de los otros. Semejante descubrimiento incita emociones algo más complejas como *la vergüenza, la envidia o la empatía* que son específicamente humanas y se distinguen de las anteriores porque no siempre responden a una expresión facial determinada, lo que hace más costosa su identificación. Finalmente, el modelo de Lewis recoge algunas otras emociones de aparición más tardía que serán tratadas en el *Capítulo 7*.

### La comprensión de emociones en el bebé

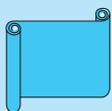
Los datos sobre **compresión emocional** también refuerzan la posición innatista de Darwin. Estudios basados en el paradigma de la habituación prueban que el tiempo de fijación visual de los bebés aumenta tras presentarles una expresión emocional nueva. Es decir, apuntan a que los bebés distinguen los rasgos de las diferentes expresiones emocionales.

No obstante, como señalan Pardo y Martín del Campo (1997), los estudios que utilizan estos métodos no aseguran que el niño conozca el significado de dichas emociones. En cambio, este conocimiento sí se puso de manifiesto en el estudio de Haviland y Lewica (1987) realizado con niños de tan sólo 10 semanas. En él se pedía a un grupo de madres que adoptaran la expresión y el tono de voz adecuado a tres emociones concretas: alegría, tristeza y enfado, grabándose las reacciones inmediatas de sus bebés. Pues bien, en todos los casos, los niños respondieron de forma congruente. Ante la alegría se mostraron alegres, ante la tristeza succionaban o movían los labios y ante el enfado se enfadaban o se quedaban inmóviles. Curiosamente, la estabilidad de este fenómeno permite

<sup>14</sup> Merece la pena señalar que, según Darwin (1872), la ira es una respuesta diseñada para superar un obstáculo. En consecuencia, Lewis sospecha que algún conocimiento muy precoz sobre las metas de la acción o la relación medios-fines podría subyacer a la emoción de ira.

<sup>15</sup> Debe señalarse que, sin contradecir lo anterior, hay quienes sostienen que pueden observarse expresiones de miedo en bebés de pocas semanas. Algunos estímulos, por ejemplo un ruido fuerte, podrían desencadenar expresiones de miedo que no son fruto de una evaluación de la situación. La cuestión es si esta emoción de miedo es idéntica o no a la provocada, meses más tarde, por el enjuiciamiento o valoración de una situación. Igualmente, Navarro, Enesco y Guerrero (2003) indican que la expresión de sorpresa que aparece a estas edades no es comparable a la expresión de interés o «sorpresa» que se registra en muchos estudios basados en el paradigma de la habituación y que se limitan, por lo general, a medir la sorpresa por el tiempo de fijación visual. Por tanto, conviene saber que hay diferentes formas de entender y medir la emoción.

que las observaciones de Haviland y Lelwica sean muy similares a las que en su día efectuase Darwin sobre su hijo:



*Cuando tenía cinco meses pareció entender una expresión y tono de voz compungidos. A los pocos días de haber cumplido seis meses, su niñera simuló que lloraba y vi cómo su rostro adquiría al instante una expresión melancólica, con los ángulos de la boca muy dirigidos hacia abajo. Ahora bien, es difícil que este niño hubiera visto llorar a otro niño, y nunca vio llorar a ninguna persona adulta. Dudo además de que a una edad tan temprana hubiera podido razonar sobre la cuestión. Me parece pues que un sentimiento innato debe haberle dicho que el llanto simulado de su niñera expresaba pena, lo cual provocó su propia pena a través del instinto de simpatía. (Darwin, 1872/1984, p. 358.)*

En conclusión, podemos pensar que más allá de las diferencias culturales o de edad, hay un conjunto de expresiones básicas que se reflejan en el rostro y que son compartidas por todos, incluidos los niños afectados de ceguera congénita (Eibl-Eibesfeldt, 1973; 1979). Asimismo, cuando los bebés observan estas emociones en los otros reaccionan de forma congruente y responden con acciones que no son una mera copia del gesto adulto. Ante estos datos, la opinión general es que ni la producción y ni la comprensión iniciales de expresiones emocionales básicas parecen depender del aprendizaje.

### 3. Desarrollo del apego

Tras este repaso a la dotación emocional del bebé, veremos cómo este sistema infantil se adapta e interactúa con el complejo mundo del cuidador. Como es predecible, la respuesta contingente y adecuada del adulto es la otra pieza esencial para que el sistema de interacción se despliegue convenientemente.

El modelo evolutivo de Bowlby (1969) contempla cuatro fases que acompaña de unas edades aproximadas (véase Tabla 4.1). En ellas podemos apreciar cómo el vínculo afectivo se desarrolla parejo a la comprensión que el niño va teniendo de sí mismo y del otro<sup>16</sup>.

Aunque es arriesgado precisar cuándo un niño ya está apegado a los adultos, Bowlby (1969) creía que esto sucede en algún punto entre la tercera y la cuarta fase, es decir, entre el primer año y el segundo año de vida.

También conviene señalar que el apego no necesariamente se establece con una única persona. Al final del primer año el bebé podrá sentirse apegado a diferentes personas como su padre, madre, familiares cercanos y otros cuidadores. Eso sí, los distintos vínculos suelen organizarse en una jerarquía de apegos —ordenados en función de su relevancia para el niño—, y suelen responder a un **estilo de apego**, es decir, a una tendencia a comportarse de un modo determinado que sobresale por encima de adaptaciones particulares. Por último, conviene señalar que los trabajos de los años cincuenta, en especial

<sup>16</sup> Es pertinente recordar que el bebé no nace con una idea clara de quiénes son los otros o de quién es él mismo. Su identidad se va dibujando al mismo tiempo que se aclara la del resto de personas que le rodean e, incluso, al tiempo que los objetos físicos van siendo objetivados como realidades independientes de sus acciones (Werner y Kaplan, 1963; Piaget, 1936; 1937).

el del propio Bowlby, tendían a identificar la figura principal de apego con la madre biológica, sin embargo, la actitud actual es bastante más laxa y admite que cualquiera que atienda a un bebé de forma prolongada y solícita es susceptible de convertirse en su figura de apego.

**Tabla 4.1.** Fases en el desarrollo del vínculo afectivo según Bowlby

- *Fase 1: Orientación y señales sin discriminación de figura (desde el nacimiento hasta las ocho/doce semanas).*

El bebé muestra su preferencia por estímulos sociales y reacciona ante las voces más familiares, pero no hay evidencias de que pueda reconocer a las personas en cuanto a tales. El ajuste social viene favorecido por ciertas pre-adaptaciones —como *el llanto, la imitación y la sonrisa refleja, la preferencia por rostros*, etc.—, que tienden a incrementar el tiempo que el niño está en la proximidad de un compañero. Se trata de sistemas de relación muy básicos y su evolución dependerá de la reacción del adulto<sup>17</sup>.

- *Fase 2: Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas (entre los dos/tres meses y los seis/siete).*

La sensibilidad del adulto favorece el inicio de las primeras señales verdaderamente sociales, como sonreír o imitar en respuesta a invitaciones y acciones del adulto. Es característico que el bebé comience a manifestar su inclinación por algunas personas, con las que se producen reacciones mucho más intensas. No obstante, aún se deja cuidar por desconocidos y no muestra muchas diferencias al separarse de la madre o de otras personas.

- *Fase 3: Mantenimiento de la proximidad hacia una figura por medio tanto de la locomoción como de señales (desde los seis/siete meses a los veinticuatro).*

Esta es la fase de apego propiamente dicha. Las respuestas amistosas indiscriminadas se reducen y la búsqueda de la proximidad de la madre se hace patente. Así, el seguimiento de la madre, el saludo a su vuelta y su utilización como base segura para explorar, son conductas propias de esta etapa<sup>18</sup>. Asimismo, es común que el bebé seleccione a unas pocas personas que se convierten en figuras de apego subsidiarias a la madre. Por último, esta predilección social se expresa mediante el rechazo a los extraños. Precisamente, la **crisis de separación o angustia de separación** subraya lo difícil que es en esta etapa separar al bebé de sus figuras de crianza. En definitiva, el bebé quiere mantener la proximidad con la figura de apego y la distancia con los extraños.

- *Fase 4: Formación de una asociación con adaptación al objetivo (desde los veinticuatro meses en adelante).*

Las mayores posibilidades lingüísticas del niño y su facultad de concebir a la madre como un objeto persistente en el tiempo (noción de permanencia del objeto) relajan su tendencia a seguirla. En adelante, podrá saber de los motivos que la inducen a ausentarse, al tiempo que imaginarla y representarla en su mente<sup>19</sup>. Asimismo, hay que señalar que en el segundo año también se iniciarán las primeras estrategias para tratar de influir en la conducta materna (véase Capítulo 7).

Finalmente, aunque la posibilidad de crear vínculos afectivos permanece a lo largo de toda la vida (López, 1999), el primer vínculo sienta un precedente para los siguientes. Precisamente, muchas de las investigaciones y discrepancias actuales sobre el apego se centran en la estimación de su influencia en las relaciones afectivas futuras<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Recursos interactivos muy básicos, como el de la imitación refleja, pueden prolongarse en el tiempo, o incluso recuperarse, si el ambiente que rodea al niño es muy desfavorable.

<sup>18</sup> Es común que las miradas a la madre se agudicen en el caso de que el niño se enfrente a alguna novedad. Este patrón, conocido como referencia social (véase Capítulo 3), indica que para el bebé la expresión emocional del otro es una información muy valiosa de cara a esclarecer el peligro de la novedad (Source, Emde, Campos y Klinnert, 1985).

<sup>19</sup> Herranz (2002) informa de que en este momento las madres que explican a sus hijos las razones de su separación y el tiempo que ésta va a durar obtienen reacciones más serenas.

<sup>20</sup> Entre los vínculos afectivos adultos uno muy importante es el que se establece con la pareja.

## 4. Tipos de apego

Aunque las relaciones de apego se definen por la confianza, la intimidad y la duración en el tiempo, ya en el primer vínculo afectivo se aprecian importantes diferencias en función del grado de confianza que el niño deposita en sus figuras de apego. Este aspecto fue desarrollado por Mary Ainsworth, cuyas indagaciones contribuyeron al descubrimiento y clasificación de tales variaciones.

Sus avatares, personales y profesionales, llevaron a Ainsworth a realizar notables cambios de residencia que, en contrapartida, le permitieron estudiar las relaciones tempranas en distintas culturas y en función de diferentes comportamientos maternos. Como resultado, Ainsworth (1967) propone que, si bien en todas las culturas los niños muestran algún tipo de apego hacia sus padres hay, no obstante, diferencias notables en el carácter que adopta. Finalmente, ya en Baltimore, Ainsworth y colaboradores (1978) diseñan un procedimiento de observación para evaluar el grado de seguridad que el niño deposita en la madre. Este protocolo de observación se conoce como la **situación extraña** y permite estudiar las reacciones de los niños ante diferentes situaciones amenazantes. En su diseño se juega con los dos motivos antagónicos que, para Ainsworth, eran el eje del apego: la búsqueda de protección y la necesidad de exploración del medio.

La prueba de la situación extraña consta de ocho episodios, de unos tres minutos de duración, en los que madre e hijo son observados en diferentes situaciones. La evaluación comienza con la entrada de la pareja en una sala de juegos confortable y bien equipada. Una vez allí, se suceden diferentes episodios en los que, entre otros sucesos, la madre deja solo al niño, o lo deja en compañía de un extraño. Estas situaciones de separaciones y posteriores reencuentros con la madre o con un extraño son valoradas de distinta manera por cada bebé, en función de la calidad y solidez del vínculo con la madre.

**Tabla 4.2.** Episodios en la situación extraña de Ainsworth

Episodio	Personas presentes	Duración	Acontecimiento
Uno	Madre y niño	30 segundos	El experimentador introduce a la madre y al niño en la sala y se va.
Dos	Madre y niño	3 minutos	La madre se sienta mientras el niño juega con los juguetes.
Tres	Madre, niño y extraño	3 minutos	El extraño entra, se sienta y habla con la madre.
Cuatro	Extraño y niño	3 minutos o menos	La madre se va de la sala. El extraño responde a las iniciativas del bebé y trata de calmarlo en el caso de que éste se enfade.
Cinco	Madre y niño	3 minutos o más	La madre vuelve, saluda al niño y si es necesario le consuela.
Seis	Niño solo	3 minutos o menos	La madre se va de la sala.
Siete	Extraño y niño	3 minutos o menos	El extraño entra en la sala e intenta consolar al niño.
Ocho	Madre y niño	3 minutos	La madre vuelve, si es necesario lo consuela y trata de que el niño vuelva a interesarse por los juguetes.

Se considera que un niño tiene un **apego seguro** cuando disfruta de los juguetes en presencia de su madre, pero detiene su exploración cuando ella abandona la sala. Es fácil observar que estos niños se alegran de la proximidad de la madre y que recuperan la tranquilidad y la exploración cuando ella regresa. Para muchos este patrón indica que la madre es percibida como una base segura desde la que explorar el mundo.

En cambio, otros niños tienen actuaciones significativamente diferentes que revelan inseguridad en el vínculo afectivo. Entre los **apegos inseguros** se suelen distinguir dos tipos<sup>21</sup>: apego evasivo y apego resistente.

El **apego evasivo o evitante** prácticamente supone el patrón inverso al apego seguro. A estos niños no parece causarles ansiedad la salida de la madre y tampoco tienden a saludarla cuando regresa. Por tanto, su reacción no es muy distinta a la que muestran ante el extraño y los únicos signos externos de ansiedad surgen cuando se les deja solos.

Finalmente, en el **apego resistente** —también conocido como ambivalente— los niños exhiben un alto nivel de ansiedad incluso en compañía de la madre. Su abandono de la sala es contestado con gritos y protestas, y cuando ella vuelve se muestran muy enfadados. Para los especialistas este comportamiento revela cierta ambivalencia entre una tendencia a buscar su proximidad y otra opuesta a rechazarla.

**Tabla 4.3.** Distribución de los tipos de apego según los estudios de Ainsworth realizados con niños de clase media norteamericana

Tipo de apego	Proporción de niños	Reacción ante la vuelta de la madre
Seguro	Seguro (0,65)	Tiende a saludarla
Inseguro	Evitativo (0,20)	Tiende a ignorarla o evitarla
	Resistente (0,15)	Se enfada con ella

Durante más de dos décadas esta tipología fue suficiente, pero la acumulación de datos llevó a Main y Solomon (1986, 1990) a describir un cuarto tipo de apego, conocido como **apego desorganizado o desorientado**. Los niños que se incluyen aquí tienen una conducta difícil de describir. Su comportamiento es inestable y contradictorio y no parece responder a ninguna organización lógica. Este patrón atípico es más frecuente en niños que han sufrido alguna experiencia de maltrato. Se cree que el temor y la falta de coherencia que expresan estos niños responde a las reacciones imprevisibles y atemorizantes del adulto. De todos los vínculos de apego, parece innegable que el tipo seguro es el que expresa con mayor claridad un equilibrio óptimo entre la exploración del entorno y la búsqueda de seguridad. A su vez, es el vínculo que mejor refleja la confianza del niño en el adulto y el que presenta mayores probabilidades de asociarse con una adecuada competencia social en el futuro (Soufre, 1997).

<sup>21</sup> Conviene matizar que la distinción expuesta no está libre de debate. Algunos psicólogos opinan que la única distinción verdaderamente relevante y nítida es la que se establece entre tener un vínculo de apego seguro o no tenerlo. Las restantes matizaciones no serían para estos autores un asunto determinante.

No obstante, el significado de los diferentes tipos de apego y la forma en que afectan a nuestro edificio psicológico son asuntos en continua investigación. Por ejemplo, Chisholm (1996) puntualiza que todos los tipos de apego podrían interpretarse como respuestas adaptativas. Entendiendo que podría estar justificado mantenerse cerca del adulto o, al contrario, alejarse de él. Es decir, en según qué situaciones los apegos resistentes o evitantes podrían ser los más adaptativos.

Igualmente, hay ciertas discrepancias en la interpretación del comportamiento evitante. Razonablemente, se ha planteado que este perfil podría reflejar cierta costumbre con las situaciones de encuentros y desencuentros y no necesariamente una falta de confianza (Clarke-Steward, 1989; Thompson, 1988). Recientemente se ha cuestionado, además, la impasibilidad inherente al tipo evitante, destacándose, por ejemplo, que estos niños responden a la marcha de la madre con una elevación cardíaca similar a la que observa en niños con apego seguro (Spangler y Grossmann, 1993)<sup>22</sup>.

Finalmente, hay que mencionar que los tipos de apego guardan relación con las distintas culturas en que tiene lugar la crianza. Así, por ejemplo, los bebés de sociedades tradicionales, como sucede en algunas culturas asiáticas, suelen tender a un apego seguro. En cambio, en algunas sociedades occidentales se promueve en mayor medida los apegos evitantes, posiblemente en un intento de fomentar, desde temprano, la independencia de los más pequeños. Todo ello puede ser un buen ejemplo de cómo el macrosistema (por ejemplo, el sistema socio-económico o cultural) puede influir en el ámbito familiar.

## 5. Factores que afectan a la formación del vínculo de apego

Los factores que inciden en la relación madre-hijo en los dos primeros años de vida han sido otro recurrente tema de investigación. En general, suele admitirse que el perfil del bebé influye en su crianza, en especial, cuando éste presenta algún rasgo particular e infrecuente; por ejemplo, los bebés excepcionalmente apáticos o los excepcionalmente excitables suelen tener mayores probabilidades de que su cuidador tienda a ignorarlos o a responder con exasperación. Sin embargo, suele sostenerse que los cuidadores desempeñan un papel mucho más decisivo<sup>23</sup>.

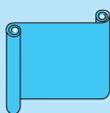
Bowlby (1969) explicaba que, si bien madre e hijo aportan a la relación variables biológicas y temperamentales, sólo la primera incorpora elementos de su historia previa, sus valores culturales y sus expectativas sobre la crianza, atributos que hacen que su comportamiento resulte más variado e impredecible. Para ilustrar este punto Bowlby cita el estudio de Moss (1967) quien encontró que el modo en que las madres responden al llanto del hijo correlaciona con el tipo de ideas y sentimientos sobre la crianza expresados tres años antes. Igualmente, destaca el estudio de David y Appell (1966), donde se detec-

<sup>22</sup> Estas discusiones ocurren porque no todos los significados de nuestra conducta son explícitos, y es común que algunos comportamientos sean más fácilmente descifrables que otros. En este caso, el apego seguro, y sus opuestos resistente y desorganizado, parecen más fáciles de interpretar que el apego evitante.

<sup>23</sup> Aunque Bowlby siempre se refirió a la madre biológica, hoy se sostiene que esto es igualmente válido para cualquier persona que asuma la crianza del bebé de forma principal.

ta que los niños siempre responden a las iniciativas de sus madres mientras éstas corresponden —o no— a las provocaciones en función de su propia idiosincrasia.

De forma notable los autores convienen en que son las relaciones marcadas por la sensibilidad del adulto las que conducen, con mayor probabilidad, a un vínculo de apego firme (Ainsworth y cols. 1978; Bowlby, 1969; Isabela, 1995). Dicha sensibilidad se refiere a la habilidad del adulto para responder de forma contingente y con la intensidad y cualidad adecuadas a las señales y demandas del bebé<sup>24</sup>. Tras muchos estudios, esta parece ser la mejor fórmula para que el niño perciba a su alrededor un ambiente seguro y acogedor. Mario Marrone (2001) señalaba de esta forma las relaciones entre el vínculo afectivo y el comportamiento de la díada madre-hijo.



*Cada patrón de conducta tiene patrones definidos en la interacción diaria madre-hijo. [...] La respuesta sensible que la madre ofrece de un modo continuo durante el primer año de vida del niño es el mejor predictor de la seguridad del apego del niño en ese primer año (Betherton, 1985; Smith y Pederson, 1988). Por otra parte, la actitud distante y la conducta de rechazo por parte del cuidador (particularmente en cuanto al contacto corporal con el niño) predicen un patrón de conducta evitativo. (Ainsworth y cols. 1978; Main y Stadtamn, 1981.) Parece existir evidencia clara de que los niños ambivalentes tienen madres inconstantes que también tienden a desalentar la autonomía y la independencia. [...] Toda cuestión de los estilos parentales disfuncionales, como determinantes del apego inseguro y de la psicopatología, merece un estudio cuidadoso. (Marrone, 2001, p. 56.)*

Aunque ahora nos pueda parecer trivial, esta aportación contribuyó a sacudir la importancia de algunos mitos como el tipo de alimentación —pecho frente a biberón— o la edad del destete. Según lo anterior, toda opción es buena siempre que no se descuide la sensibilidad hacia las señales del bebé.

Finalmente, merece señalarse que cada día son más los estudios que se interesan por la relación de los bebés con sus padres, así como con otras figuras de crianza. En este sentido, la sensibilidad es una recomendación general para cualquiera que sea la figura principal de apego.

## 6. Los elementos del vínculo de apego

El vínculo afectivo posee un marcado carácter emocional que despierta en nosotros sentimientos de confianza o desconfianza, de estima o desestima, en función de cómo hayamos percibido la relación con las figuras de apego. Igualmente, la reacción a la pérdida de la madre o a su vuelta en la situación extraña de Ainsworth son ejemplos de las distintas manifestaciones conductuales del apego. Pero el vínculo también tiene

<sup>24</sup> Lo anterior no implica que no haya errores o desajustes en la interacción, más aún, estos pueden fomentar la habilidad del pequeño para reorganizar su interacción y afrontar cierta incertidumbre o frustración. En este sentido, el objetivo final es que el bebé, como balance, estime que sus iniciativas sociales llevan a resultados previsibles y positivos.

un *componente mental* y quizá por ello menos evidente. Éste se refiere a la construcción de un modelo interno que representa la relación vinculante y que recoge, con especial importancia, el grado de confianza y disponibilidad que el bebé ha percibido en los otros. Bowlby denominó a esta representación **modelo interno de trabajo** (MIT).

Una característica inherente a los modelos mentales es su capacidad para generar expectativas sobre el futuro, así como para filtrar e integrar la información nueva. En definitiva, los modelos mentales ayudan al niño a dotar de significado a la realidad. De este modo, un modelo de apego seguro hará creer al niño que la persona amada estará siempre accesible y que su ayuda será incondicional. En cambio, en el peor de los casos, un niño puede creer que no merece ser amado y no tener expectativas de ayudas ajenas en caso de necesidad; por ejemplo, García Torres (2003) destaca la mayor incidencia en niños maltratados o abandonados de modelos mentales erróneos que incitan al niño a culparse de los castigos maternos o de los conflictos parentales.

Por fortuna, casi todos coinciden en que los modelos internos son dinámicos y están en continuo crecimiento en función de las relaciones afectivas que se tengan, lo que permite cierta flexibilidad. No obstante, la representación original de la relación vinculante puede actuar de base para futuras interpretaciones y su transformación absoluta no será un asunto banal. La razón fundamental es que los modelos mentales tienden a operar de modo inconsciente, lo que supone que las interpretaciones resultantes pueden estar sesgadas, tendiendo a perpetuar un modelo de relación del que el sujeto ni siquiera es completamente consciente. Por tanto, no podemos hablar de un determinismo absoluto de las experiencias tempranas, pero quizá sí de un primer sesgo en la forma de percibir las relaciones con los otros.

El trabajo con niños maltratados es un buen ejemplo de lo que decimos. Expertos en el tema coinciden en que las nuevas experiencias de familia, como en el caso de la adopción de niños que han sido previamente maltratados, no sustituyen de forma inmediata a las pasadas (Moreno, 2006). Con frecuencia el modelo generado sobre el rechazo del otro, e incluso sobre el abuso, está presente en el niño quien, en muchos casos, desafía y pone al límite a su nueva familia, a fin de confirmar el modelo de relación que le resulta más familiar. El éxito de la adopción dependerá en buena medida de la antigüedad y cualidad de los modelos iniciales<sup>25</sup>.

## 7. Estabilidad del vínculo de apego

La pregunta sobre el determinismo de las experiencias tempranas no tiene una respuesta sencilla. Hay numerosas evidencias sobre la estabilidad del apego en el segundo año de vida, y también se confirma que en poblaciones normales el apego seguro tiende en mayor medida a la estabilidad que el apego inseguro. Ahora bien, más allá de esto, poco puede decirse sin necesidad de muchas matizaciones.

Para algunos, el primer apego suscita un modelo interno capaz de condicionar las restantes situaciones. En consecuencia, es difícil escapar a un modo particular de entender las relaciones y que busca eternamente su propia perpetuación. Alternativamente, el ape-

---

<sup>25</sup> En este momento se está llevando a cabo un ambicioso estudio sobre la influencia de las experiencias tempranas en los modelos internos de niños en acogimiento residencial y de niños en adopción internacional (véase Román y Palacios, 2006).

go es considerado un sistema flexible y adaptativo, capaz de acomodarse a las diferentes situaciones. Según esto, los modelos internos de relación son múltiples y son revisados continuamente debido a la necesidad de adaptación a una realidad cambiante.

Curiosamente, ambas posturas encuentran su lugar en los datos. Así, aunque, como media el 72 % de los adultos mantiene el estilo de apego que construyó en la infancia, el 28 % restante lo modifica en función de cambios significativos en sus vidas (Waters y cols. 2000). Por tanto, la continuidad encontrada puede atribuirse a la naturaleza estable del vínculo casi tanto como a la del ambiente.

En este baile de fuerzas, Soufre ha sido uno de los defensores del modelo de continuidad. Según él, los niños con apegos inseguros tienen a generar hostilidad en los demás lo que, con mucha probabilidad, incita a los otros a reaccionar con agresividad, confirmando así el modelo original del niño. A la par, los niños con apego seguro suelen escoger como compañeros a quienes confirman sus expectativas de apoyo mutuo, lo que igualmente perpetúa su modelo de relación (Soufre, 1997).

El macroestudio longitudinal de Mineapolis (Soufre y Egeland, 1991) aportó datos que respaldaban este modelo. Según este estudio, los pequeños que manifestaban un apego seguro a los doce o dieciocho meses eran, años más tarde, descritos por sus profesores como más empáticos, socialmente más competentes y con más amigos que aquellos que tiempo atrás fueron clasificados como inseguros. Más aún, el seguimiento de algunos de estos niños mostró que las diferencias se seguían dando en la preadolescencia.

En realidad los indicios de continuidad en los modos de relación son muchos, llegando a darse correlaciones entre el apego en los primeros años y el estilo de apego en las relaciones amorosas (véase López, 2006). La acumulación de datos que abogan por cierto continuismo ha fomentado la teoría de que los niños con apego evitante serán en el futuro adultos de contacto «frío», mientras que los niños ambivalentes serán con mayor probabilidad adultos emocionalmente inestables. Sin embargo, sería incorrecto quedarse sólo con estos datos y no considerar otros. Son muchos los estudios que encuentran que los tipos de apego cambian en función de experiencias significativas.

Lamb y sus colaboradores figuran en la lista de quienes enfatizan que cualquier cambio que afecte de forma severa y constante a las formas de relación podría dar lugar a cambios en el apego de los hijos. De hecho, Thompson (1998) confirmaba que en las clases sociales más bajas hay mayores probabilidades de que el apego seguro mude hacia formas inseguras, lo que se explica por los mayores riesgos sociales a los que se enfrenta esta población.

Desde esta posición también se destacan las evidencias sobre cambios en el tipo de apego tras acontecimientos que afectan a las condiciones de cuidado de los niños, como el divorcio de los padres, el cambio de residencia, la llegada de un nuevo hermano, etc. A su vez, se da importancia al vínculo de apego que se establece con la pareja. Parece probable que, si ésta ofrece unas condiciones de confianza estables, un estilo de relación inseguro acabe mudando en favor de otro más basado en la autoestima y la confianza. Ante estos hechos, quizá la posición más sensata sea mantener cierto eclecticismo que permita decantarse por un modelo u otro en función de variables como la intensidad y duración de unas condiciones adversas, la idiosincrasia de la persona o la estabilidad de las condiciones futuras. De este modo, será posible considerar que el apego tiende a ser estable pero, a la vez, que es susceptible de cambiar si las condiciones así lo demandan (López, 2006).

En cualquier caso, debemos concluir que las experiencias de flexibilidad no deben servir para rebajar la importancia crucial de las vivencias tempranas. Aunque los modelos afectivos se desarrollan y será posible crear nuevos modos de relación en el futuro, todo apunta a la indudable importancia del primer vínculo afectivo. Esta evidencia nos invita a reflexionar de un modo crítico sobre la cualidad de las pautas de crianza y sobre la posibilidad de fomentar modelos de actuación basados en la sensibilidad.

## Lecturas complementarias

- Delval, J. (1978) (Comp.) El apego como primera relación social. En *Lecturas de psicología del niño* (Vol. 1) (pp. 317-386). Madrid: Alianza.
- Enesco, I. (2003) (Coord.) *El desarrollo del bebé: cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.
- Herranz, P. (2002). El desarrollo del apego. En P. Herranz y P. Sierra (Eds.). *Psicología evolutiva I* (Vol. II). Madrid: UNED.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Editorial Psimática.

## Actividades

### 1. Conteste a la siguiente pregunta

Según Bowlby, la calidad de la relación afectiva entre madre y niño depende:

- a) De la cantidad de horas que el bebé pase con la madre: a mayor número de horas, mayor posibilidad de un vínculo de apego seguro.
- b) Tanto de la capacidad de ajuste de la madre a las necesidades del niño, como de las características de éste.
- c) Básicamente del temperamento del bebé, que hace más o menos difícil el establecimiento del vínculo afectivo.

### 2. Relacionando sistemas en desarrollo

Tomando como eje el desarrollo el vínculo de apego, le pedimos que reflexione sobre los avances motores, perceptivos, comunicativos y afectivos. Es decir, partiendo del desarrollo del apego, le pedimos que observe y extraiga alguna relación entre los diferentes sistemas en desarrollo.

### 3. Las fases del apego

Desde su conocimiento sobre el apego, intente estimar la fase o el tipo de apego que se manifiesta en cada uno de los siguientes ejemplos:

**Caso 1.** «Una familia nos indica que su bebé, de muy corta edad, se deja cuidar por cualquier adulto que se muestre afable con él. También nos dicen que se encuentra más cómodo en el salón de casa, donde se desarrolla la vida familiar, que en el ambiente más recogido y cálido de su habitación.»

**Caso 2.** «Una madre nos comenta que, según su experiencia, dejar a su bebé alguna ropa suya ayuda a que se sienta más tranquilo en la cuna.»

**Caso 3.** «Una niña de tres años de edad, acostumbra a bajar al parque con su padre, allí se relaciona bien con otros niños, y sólo busca a su padre en momentos de riesgo o ante la necesidad de que su padre intervenga para darle explicaciones sobre alguno de sus muchos descubrimientos.»

**Caso 4.** «Manuel y Alicia son una pareja consolidada que acostumbran a pasar mucho tiempo juntos. Esta vez Manuel tiene que salir de viaje y Alicia lleva noches desvelada e inquieta ante la posibilidad de que Manuel pueda conocer a alguien más atractivo que ella. Le costó mucho despedirse de él en el coche y continuamente le llama al móvil. Pese a que Manuel nunca ha flirteado con otras chicas, Alicia está viviendo la separación realmente mal.»

## Soluciones a las actividades

### 1. Pregunta

La opción B es la correcta. Este enunciado recoge un aspecto subrayado por Bowlby. La opción A no es correcta por tratarse de un argumento meramente cuantitativo. El mayor o menor tiempo pasado con el bebé no asegura que la interacción con el adulto sea adecuada. Es decir, esta opción no informa de cómo se articula la relación ni de si el adulto es sensible a las señales del bebé. Por último, la alternativa C no es correcta por incidir en el peso otorgado al bebé cuando, aún reconociendo la responsabilidad de ambos, se atribuye más influencia al adulto.

### 2. Relacionando sistemas en desarrollo

Conviene señalar que la formación del vínculo de apego sucede pareja y armónicamente en relación a los desarrollos de otros sistemas, como el motor o el perceptivo. En este sentido se advierte una relación inversa entre la edad del bebé y la aceptación del cuidado de otras personas. Es decir, en los momentos más comprometidos para la supervivencia el bebé acepta los cuidados de prácticamente cualquier adulto. De forma distinta, para cuando se inician los primeros desplazamientos autónomos (por ejemplo, el niño comienza a andar), los sistemas comunicativos y afectivos se han perfeccionado lo suficiente como para que la comunicación ya sea intencional y triádica y para que ya haya una persona que se considera una base segura desde la que explorar el mundo. En definitiva, diferentes sistemas avanzan de una forma ordenada y conjunta, que busca en todo momento una adaptación óptima a las circunstancias externas.

### 3. Las fases del apego

**Caso 1.** La información proporcionada indica que el niño podría encontrarse en las fases uno o dos de la formación del apego. El pequeño aún no tiene una preferencia social muy marcada y simplemente disfruta de los entornos donde no se encuentra solo.

**Caso 2.** El ejemplo pone de manifiesto un fenómeno común en el vínculo afectivo: el reconocimiento privilegiado de los rasgos íntimos de la figura de apego —como su olor o el sonido de sus pisadas. Si alguno de estos rasgos ya puede apaciguar al niño en una situación extraña, posiblemente el vínculo que se está formando sea de tipo seguro.

**Caso 3.** Es un ejemplo prototípico de un comportamiento de apego seguro. La niña se siente confiada para explorar y sólo cesa en su labor cuando necesita consejo.

**Caso 4.** Los apegos en los adultos tienen características particulares. No obstante, en muchos aspectos el vínculo con la pareja recuerda al vínculo con los progenitores y, en este caso, a un vínculo inseguro resistente.



# EL DESARROLLO DURANTE LA PRIMERA INFANCIA

BLOQUE

# II



En este bloque vamos a abordar la primera infancia, que comprende el actual segundo ciclo de Educación Infantil y abarca el desarrollo entre los 3 y los 6 años. Comenzaremos tratando de explicar los avances que se producen en el pensamiento infantil en estas edades y para ello nos apoyaremos en la descripción del período preoperatorio realizada por Piaget. A continuación dedicaremos un capítulo exclusivamente a la adquisición de una herramienta fundamental para el desarrollo del ser humano: el lenguaje. Ya hemos visto los inicios de la adquisición de esta capacidad pero es en esta etapa cuando realmente se produce el despegue y la gran evolución del lenguaje. Por último, abordaremos los aspectos relacionados con el mundo social, es decir, todos aquellos ámbitos de la vida del niño en los que «los otros» son parte fundamental. Así pues, aspectos como las relaciones con los demás, las emociones o el razonamiento moral serán tratados en este último capítulo del bloque.

## SUMARIO

### **CAPÍTULO 5. El desarrollo del pensamiento**

1. El niño pequeño en la teoría de Piaget
2. El niño pequeño en la teoría de Vygotski
3. La teoría de la mente
4. Conclusiones

### **CAPÍTULO 6. El desarrollo del lenguaje oral**

1. El desarrollo de la forma del lenguaje durante la primera infancia
2. El desarrollo pragmático y las habilidades para narrar

3. Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje desde la perspectiva evolutiva
4. Cómo se explica la adquisición del lenguaje: modelos lingüísticos innatistas y explicaciones constructivistas
5. Aprender el lenguaje en contextos bilingües

#### **CAPÍTULO 7. El mundo social de 3 a 6 años**

1. El desarrollo del yo
2. El mundo emocional y afectivo
3. Las relaciones con los demás
4. El juego
5. La identidad de género
6. El pensamiento moral

# El desarrollo del pensamiento

# 5

BEGOÑA DELGADO EGIDO  
M.<sup>a</sup> ÁNGELES GARCÍA NOGALES

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. El niño pequeño en la teoría de Piaget
  - 1.1. Los rasgos del pensamiento preoperatorio
  - 1.2. Algunas limitaciones de la teoría de Piaget
2. El niño pequeño en la teoría de Vygotski
3. La teoría de la mente
  - 3.1. La atribución de creencias falsas
  - 3.2. Habilidades mentalistas anteriores a la comprensión de creencias falsas
4. Conclusiones

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. El niño pequeño en la teoría de Piaget

La teoría de Piaget describe el período de dos a seis años como una etapa marcada por el uso de la función simbólica y la carencia de un pensamiento lógico y reversible. En consecuencia, la infancia aparece como un período cualitativamente diferente al período sensoriomotor o al siguiente, marcado este último por la posibilidad de realizar operaciones mentales.

Según Piaget, el niño pequeño es un ser inteligente y constructivo, pero en su intento de comprender la realidad acabará por imponer sus esquemas de modo superficial, **sin organizar sus pensamientos conforme a las leyes de la lógica.**

### 2. El niño pequeño en la teoría de Vygotski

El trabajo de este autor es un perfecto contrapunto al de Piaget. Es notable la elegancia con la que Vygotski nos indica cómo, por medio del lenguaje egocéntrico, el niño se hace consciente de sus procesos mentales y adquiere un mayor control de su conducta. El aspecto más destacado de este trabajo es la claridad con la que nos muestra la influencia decisiva de la cultura y de los instrumentos de comunicación en el desarrollo de nuestras formas de conciencia.

El vínculo que Vygotski establece entre el lenguaje y la emergencia en el niño de una conciencia verbal es de profunda actualidad y, sin duda, la autorregulación por medio del lenguaje es uno de los logros más importantes del período que nos ocupa.

### 3. La teoría de la mente

El período de los 3 a los 6 años se ha identificado con una creciente comprensión de la naturaleza de las personas como seres que mantenemos estados mentales sobre la realidad, como son los deseos, las creencias..., cuya atribución a uno mismo y a los demás permite dar sentido a la acción humana.

Hacia los 4-5 años, las habilidades mentalistas del niño incluyen la comprensión de las creencias falsas, momento que se ha considerado como «crítico» en el desarrollo de su teoría de la mente. Hacia los 6-7 años, además de comprender que nuestros estados mentales pueden representar de manera falsa la realidad y que son representaciones las que guían nuestra conducta, van a entender que los estados mentales pueden representar a su vez otros estados mentales.

Con anterioridad a estos desarrollos, entre los 3 y 4 años, se ponen de manifiesto habilidades relacionadas con la comprensión de otros estados mentales, como son los de deseo.

## Objetivos

- Conocer la teoría de Piaget sobre el desarrollo intelectual entre los 2 y los 6 años, con especial atención a los **logros y limitaciones lógicas** que propuso este autor.
- Reflexionar sobre la **fragilidad** de los procesos intelectuales y la necesidad de adecuar al máximo los instrumentos de medición al objeto de estudio.
- Conocer el papel del lenguaje en la autorregulación según la teoría de Vygotski.

- Reflexionar sobre las diferentes maneras de enfocar el desarrollo humano, reparando en los aspectos que se ponen de manifiesto según la perspectiva de trabajo que se adopte.
- Entender la teoría de la mente como una capacidad que se adquiere de manera progresiva.
- Conocer las principales habilidades mentalistas que se desarrollan durante la etapa de 3 a 6 años.
- Conocer los procedimientos de evaluación paradigmáticos en la investigación sobre la adquisición de la teoría de la mente.

## Introducción

Los niños pequeños tienden a sorprendernos con una gran variedad de respuestas y razonamientos. A veces, tratan los acontecimientos desde su propio punto de vista resultándonos algo simplistas y excesivamente personales en sus explicaciones. Pero, en ocasiones, también son capaces de sorprendernos con argumentos de una enorme lucidez, o con recuerdos que no esperábamos que pudiesen recuperar. Naturalmente, para comprender este amplio abanico de comportamientos es necesario recurrir a más de una aproximación teórica. Nosotros empezaremos con la teoría que más investigación y datos ha generado; nos referimos lógicamente a la teoría de Jean Piaget. Su ingente obra nos permitirá acercarnos de un modo amplio al pensamiento infantil, si bien, debemos advertir que esta aproximación tiende a minimizar los logros intelectuales de los niños de entre dos y seis años.

Para Piaget, la etapa que nos ocupa viene marcada por el conflicto entre las tendencias más individuales y simbólicas del pensamiento infantil y aquellas otras más socializadas y lógicas que apenas se están estableciendo. En consecuencia, el autor define el razonamiento infantil por el uso de los símbolos y la fijación del niño en su punto de vista subjetivo y particular. De este modo, el llamado **egocentrismo intelectual** impregnará toda la mentalidad infantil, afectando de modo esencial al razonamiento y a la comunicación hasta los siete u ocho años.

La perspicaz mirada de Piaget no impide que algunos vacíos lógicos imputados a los niños resulten atenuados cuando las tareas y contextos de evaluación se presentan de un modo atractivo y relevante. El retrato piagetiano de la infancia es, en este sentido, consecuencia directa de la exigencia con la que Piaget trató las habilidades que se propuso investigar; un estilo severo y concienzudo, que arrastró tanto en las tareas como en el análisis de las respuestas. En cualquier caso, las limitaciones atribuidas a la teoría de Piaget no la invalidan como marco ineludible para cualquiera que se acerque al estudio del desarrollo humano.

Un segundo bloque del capítulo abordará el desarrollo infantil desde la perspectiva de Lev Vygotski. Su óptica sitúa la infancia en el marco de un entorno social y comunicativo, del que el niño extrae los conocimientos e instrumentos, en especial el lenguaje, que harán posible su propia regulación. La etapa de dos a seis años es clave en este proceso de crecimiento individual.

Finalmente, dedicamos un último apartado al desarrollo de la comprensión mentalista. La capacidad para tratar con entidades mentales, como pensamientos o actitudes, supone un problema intelectual de indudable calado. Los estudios de teoría de la mente

pondrán de manifiesto que, si bien la comprensión de los estados mentales se alarga en el tiempo (veremos tareas mentalistas de distinta dificultad), entre los 4 y 5 años se supera una importante barrera evolutiva que impide al niño entender que cada persona tiene sus representaciones de la realidad y confía en ellas tanto como él en las suyas.

En suma, en este capítulo, trataremos algunos de los principales aspectos que se han estudiado en el niño como su capacidad lógica, su uso del lenguaje egocéntrico y su comprensión de sí mismo y de los otros. Nos limitamos a presentar estos ámbitos sin pretender ser exhaustivos, ni en los ejemplos ni en los trabajos reseñados. Nuestro objetivo, simplemente, es el de acercar al lector algunos de los trabajos más clásicos o representativos de estas tres líneas de investigación que, por supuesto, no agotan ni las preguntas ni los procedimientos que continuamente se desarrollan en torno a la inteligencia infantil.

## 1. El niño pequeño en la teoría de Piaget

En la teoría de Piaget toda forma de inteligencia surge desde las acciones prácticas del bebé quien, según el autor, es capaz de gestionar su adaptación al entorno ayudado de dos mecanismos fundamentales: la acomodación y la asimilación (*véase capítulo 1*). En consecuencia, la **función simbólica** que caracterizará a los niños de entre dos y seis años, también proviene de la acción, en este caso, de la acción imitativa<sup>1</sup>. Siguiendo las palabras de Mandler (1983), con el nacimiento de las imágenes se conseguiría que un niño, además de poder caminar sobre una línea recta pueda imaginarla<sup>2</sup>. En pocas palabras, la trascendencia de esta nueva etapa reside en la capacidad para negociar no sólo con los aspectos percibidos, sino también con los imaginados.

La conquista de la función simbólica hace que sean posibles nuevos comportamientos como el **juego de ficción**, la **imitación diferida**, el **dibujo** o el **lenguaje**, que marcan un modo cualitativamente distinto de entender y relacionarse con la realidad. Ahora, el niño puede entender que un objeto sigue existiendo aunque no lo perciba ni vea (noción de permanencia del objeto<sup>3</sup>) o que es posible utilizar un objeto real con las propiedades de otro que sólo existe en la mente del niño (por ejemplo, jugar a que un plátano es un teléfono —juego de ficción—). Es decir, es posible jugar con los significados, alterando las propiedades de lo real. Igualmente, el dibujo será otro ejemplo notorio del simbolismo de esta etapa.

En contrapartida, Piaget destaca que el niño que acaba de acceder a la función simbólica está aprisionado en una reflexión centrada en el yo donde los puntos de vista de los otros no se entienden, donde es difícil separar lo objetivo de lo subjetivo, y donde domina el principio del placer sobre el de realidad. Este aspecto limitador y centrista fue

<sup>1</sup> Según Piaget, las primeras representaciones mentales son imitaciones interiorizadas. Esto supone que la imitación se ha ritualizado tanto que ha conseguido que los movimientos externos se realicen en un plano interno, en una representación que no requiere de la acción.

<sup>2</sup> Al igual que otros autores, Mandler creía que la función simbólica tenía que emerger necesariamente antes de lo previsto por Piaget.

<sup>3</sup> Recordemos que esta noción comienza a desarrollarse muy tempranamente, pero es sólo a los 24 meses cuando, según Piaget, podemos asegurar que para el niño la existencia o permanencia de los objetos es totalmente independiente de sus acciones.

abordado por Piaget en varias de sus obras como *El juicio y el razonamiento en el niño* (1924/72), *La representación del mundo en el niño* (1926/84) o *La causalidad física en el niño* (1927/84)<sup>4</sup>.

El largo período que nos ocupa es dividido por Piaget en dos subperíodos: la etapa preconceptual (de los dos a los cuatro años) y la etapa intuitiva o transicional (que se inicia hacia los cinco años). La primera se caracteriza por un creciente empleo de los signos, si bien, el niño aún está muy lejos de poder operar de modo lógico. Según Piaget, el niño está muy centrado en su punto de vista y demuestra una notable tendencia a deformar la realidad. Prueba de ello son sus explicaciones sobre la realidad, que apenas denotan distinción entre lo físico, lo mental o lo social<sup>5</sup>. De modo distinto, en la segunda etapa el niño comienza a entender otros puntos de vista —aunque aún no completamente— y adquiere una mejor comprensión de las leyes que rigen en los diferentes dominios de la realidad, por ejemplo, entenderá que las leyes físicas son independientes de las leyes morales o que no es posible atribuir conciencia e intenciones a objetos inanimados. Sin embargo, ni siquiera en esta etapa el niño será capaz de realizar **operaciones mentales básicas** (véase Capítulo 1); aunque se aprecia un avance importante hacia el siguiente período (de las operaciones concretas) (véase Capítulo 8).

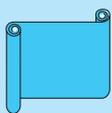
### 1.1. Los rasgos del pensamiento preoperatorio

Como ya hiciese Rousseau, Piaget defendió que el niño no es un adulto en pequeño. Según él, el niño de entre dos y seis años no busca la verdad sino el placer, o lo que es lo mismo una explicación que le satisfaga de forma inmediata. Esta característica se agrava, aún más, por la seguridad que el niño deposita en sus juicios. Como señala el autor, lo primero que impresiona en un niño menor de siete u ocho años es su seguridad extrema en todo. «*Cuando mostramos a un sujeto de 4-5 años, [...] dos cajitas del mismo volumen, y le preguntamos «¿cuál es más pesada?»*, el niño responde de entrada «*esa*», ¡sin haber siquiera sopesado las cajas! Y lo mismo para todo.» (Piaget, 1924/1972, p. 155).

Piaget opinaba que la experiencia, por sí misma, no desengaña a los niños, quienes compensan con la imaginación las contradicciones o lagunas en que incurren sus explicaciones. Debido a esto, una realidad que desafíase continuamente sus explicaciones no haría sino potenciar su imaginación hasta el delirio. Como alternativa, Piaget creía que es una necesidad social lo que impulsa al niño a verificar su pensamiento. En concreto, que es el deseo de compartir un argumento lo que genera en el niño la duda y la necesidad de comprobación. De hecho, Piaget llegó a definir el razonamiento lógico como una discusión con nosotros mismos que reproduce interiormente los aspectos de una discusión real.

<sup>4</sup> Este planteamiento era congruente con las tesis psicoanalíticas a las que Piaget era muy sensible. Según éstas, las primeras formas de pensamiento estarían inclinadas hacia la introspección y el principio de placer para, más tarde, acercarse a la lógica y el principio de realidad. En general, la idea de que el sujeto es primeramente un ser biológico e individual y, sólo más adelante, un ser cultural, ha sido muy aceptada en psicología, si bien, desde hace unas décadas está siendo seriamente revisada.

<sup>5</sup> Según Piaget, el pensamiento del niño en esta etapa se parece mucho al del sensoriomotor. Así, aunque el niño preoperatorio es capaz de representar sus acciones, aún no realiza operaciones mentales por lo que, como el niño sensoriomotor, actúa a base de ensayo y error.

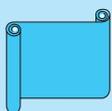


«Es la necesidad social de compartir el pensamiento de los demás, de comunicar el nuestro y de convencer, lo que está en el origen de nuestra necesidad de verificación: La prueba ha nacido de la discusión.» (Piaget, 1924/1972, p. 156.)

Pero dicha discusión y la consiguiente búsqueda de la verdad encuentran en el **egocentrismo** infantil un fuerte escollo. Según Piaget, el niño tiene importantes dificultades para ponerse en el punto de vista del otro, por lo que comprender a un interlocutor o transmitir una idea de forma adecuada, se convierten en tareas casi imposibles (véase Figura 5.1)<sup>6</sup>.

El egocentrismo al que se refiere Piaget seguirá manifestándose hasta el final de la primera infancia. Prueba de ello es la dificultad que manifiestan los menores de siete años para establecer una comunicación en la que se expliquen y entiendan las opiniones de todos los interlocutores. Asimismo, las dificultades para entender y hacerse entender, acarrear, según Piaget, una leve conciencia de los propios procesos mentales, ya que: «En la medida en que piensa para sí mismo, el niño no tiene, en efecto, ninguna necesidad de cobrar conciencia de los mecanismos de su razonamiento» (Piaget, 1924/1972, p. 162).

La fuerte tendencia del niño a asimilar la realidad al propio punto de vista, era para Piaget una característica tan sobresaliente que, prácticamente, explicaba todos los demás rasgos de la inteligencia infantil desde los 2 a los 6 años.



«Hemos tratado de remitir al egocentrismo infantil la mayoría de los caracteres de la lógica del niño.» (Piaget, 1924/1972, p. 155.)

En relación con lo anterior, los niños de esta etapa presentan dificultades para entender **nociones relativas**, es decir, conceptos que requieren considerar dos puntos de vista alternativos. Por ejemplo, aunque el niño pueda decirnos cuántos hermanos tiene, quizá no pueda decirnos cuántos hermanos y hermanas tienen sus hermanos, ya que el hecho de que él sea hermano de sus hermanos no implica lo contrario<sup>7</sup>.

Igualmente, Piaget define el pensamiento infantil como **centrado**, lo que significa que el niño difícilmente puede considerar varios aspectos de forma simultánea. Por ejemplo, a un niño le costará entender que sus abuelos son, además, los hermanos, tíos o padres de otras personas<sup>8</sup>. Muchas de estas dificultades se ponen de manifiesto en las conocidas

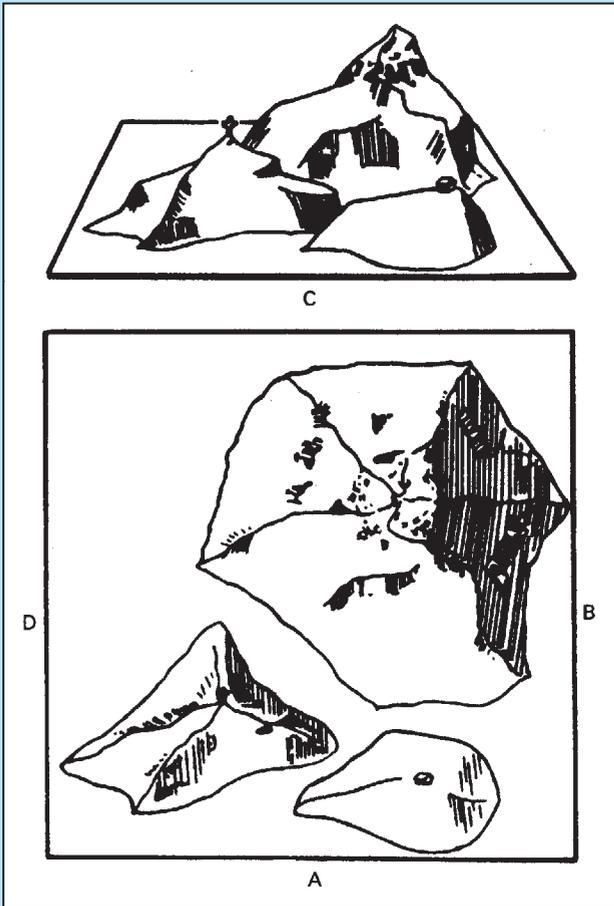
<sup>6</sup> El egocentrismo al que se refiere Piaget es de tipo intelectual y no tiene las connotaciones de voluntariedad o egoísmo que recibe en la terminología popular.

<sup>7</sup> Según Piaget, las dificultades para invertir un proceso también se relacionan con un modo de operar excesivamente inclinado a la asimilación. Según esto, el niño tiende a deformar toda información a la que aplica un esquema antiguo, llegando a destruir, incluso, el propio esquema aplicado. Esta asimilación deformante hace imposible volver sobre los pasos dados y, sin la reversibilidad, el pensamiento del niño es incapaz de operaciones lógicas.

<sup>8</sup> Como veremos en los ejemplos de yuxtaposición, al niño también le costará entender que un objeto puede formar parte de varias categorías; es decir, la inclusión de clases.

## La tarea de las tres montañas

Piaget estudió la toma de perspectiva mediante la prueba de las tres montañas. En esta tarea se sienta al niño frente a una maqueta en la que hay varias montañas y se le muestran diversas fotografías tomadas desde distintos ángulos. Su labor consiste en discriminar qué fotografías muestran lo que él ve y qué otras lo que vería una persona sentada en frente. Por lo general, los niños de esta etapa tienen problemas para distinguir su punto de vista del de los demás. No obstante, algunos estudios muestran que cuando la tarea resulta más relevante, la perspectiva visual del otro se adopta antes de lo previsto por Piaget (ver Epígrafe 1.2)

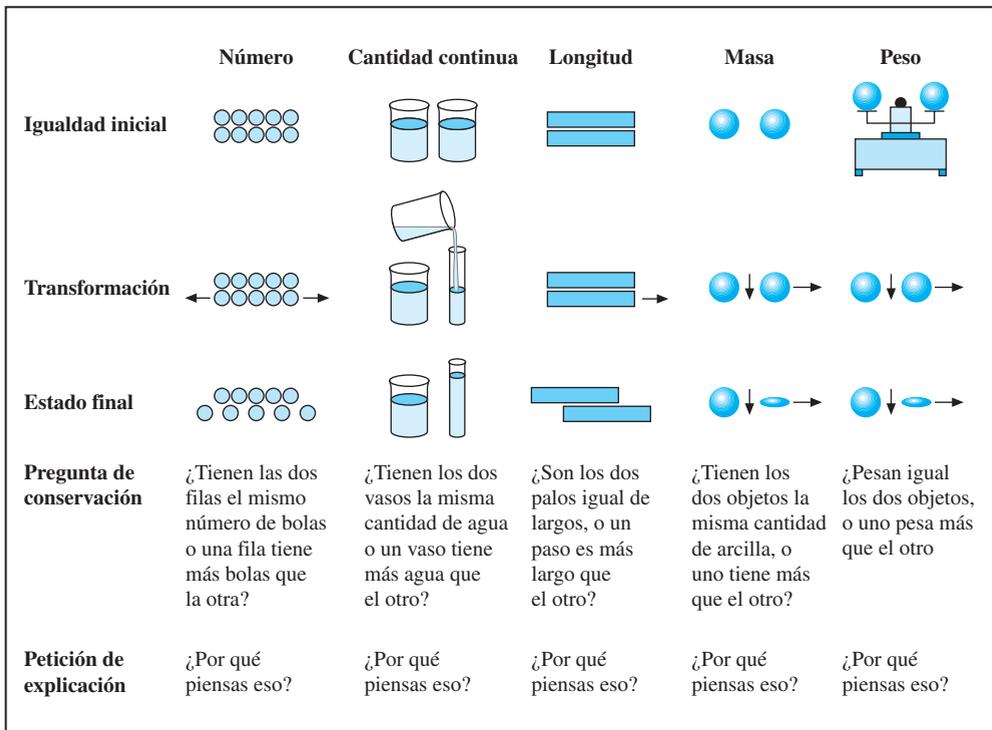


**Figura 5.1.** Tareas de las tres montañas (tomada de Dickinson 1984/1991) en A. Corral y P. Pardo (2001).

**tareas piagetianas de la conservación**, cuya principal dificultad reside en distinguir un cambio aparente de uno estructural. Por ejemplo, si mostramos a un niño pequeño dos vasos idénticos y con la misma cantidad de líquido y, delante de él, vertemos el contenido de uno de ellos en un tercer recipiente más estrecho, probablemente el niño creerá que ha cambiado la cantidad; por ejemplo, dirá que hay más líquido en el vaso más estrecho, porque ahí el nivel sube más. Es decir, aunque es evidente que no se ha añadido ni se ha

quitado nada, el niño pensará que la cantidad ha variado guiado por la apariencia de los elementos que compara.

La tarea descrita se conoce como la conservación del líquido o de la cantidad continua y la diseñó Piaget precisamente para investigar la capacidad lógica de los niños. Como señala el autor, antes de los seis años los niños suelen centrar su atención sólo en el nivel del líquido, sin considerar la forma de los recipientes (**centración**). Igualmente, su actuación revela la **irreversibilidad** de su pensamiento, ya que el niño no infiere que, devuelto el líquido al recipiente original, el nivel volverá a igualarse. Es decir, es incapaz de invertir un proceso o realizar una operación lógica (véase Figura 5.2).

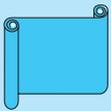


**Figura 5.2.** Ejemplos de tareas de la conservación (tomado de Vasta y cols. 1992/96, p. 314), en A. Corral y P. Pardo (2001).

Las dificultades lógicas del pensamiento preoperatorio se reflejan también en las explicaciones infantiles. Según Piaget muchas de ellas denotan una **yuxtaposición** de argumentos, en detrimento de un razonamiento genuinamente deductivo. Veamos este aspecto con un silogismo que fue presentado a niños de distintas edades. «*Algunos habitantes de la ciudad de Saint-Marcel eran bretones. Todos los bretones de la ciudad de Saint-Marcel murieron en la guerra. ¿Quedan habitantes en Saint-Marcel?*» (Piaget, 1924/1972, p. 169). Según los datos de Piaget, una buena parte de los niños de 10 y 11 años concluían que ya no quedaban habitantes en Saint-Marcel, es decir, no realizaban una integración de los dos argumentos que, en este caso, se relacionan en términos del

todo y la parte. Para Piaget la yuxtaposición es un atributo común a muchos y variados comportamientos. Por ejemplo, la misma sería visible en el lenguaje donde, según él, se produce un abuso de la conjunción «y» en detrimento de conectores que explicitan la relación jerárquica entre las premisas como «porque» o «después». Igualmente, este rasgo también estaría presente en el dibujo. Así, creyó que mientras los niños no conociesen la relación correcta entre diversos aspectos de la realidad, el dibujo de los mismos sería inconexo; por ejemplo, con independencia de la pericia técnica no sería posible dibujar correctamente una bicicleta sin conocer antes su mecanismo. Según Piaget, detalles como el piñón, la cadena o los pedales podrían no aparecer o hacerlo *sin contacto entre sí*.

En paralelo, Piaget describe el pensamiento del niño como **sincrético**, o lo que es lo mismo, inclinado a concebir la realidad de forma excesivamente interconectada y global. Este rasgo dispone al niño a explicar unos acontecimientos en función de otros que simplemente co-ocurren, como si los hechos que suceden juntos se implicasen recíprocamente. Por ejemplo, un niño puede explicar que el sol no se cae porque es amarillo y caliente o, preguntado por qué sube el nivel del agua al poner una piedra en el vaso, puede creer que ello es debido a que la piedra es dura. En definitiva, sus explicaciones remiten a unos caracteres del fenómeno (por ejemplo, el color del sol) la razón de ser de otros (por ejemplo, la suspensión del astro). Según Piaget, la yuxtaposición no es incompatible con el sincretismo ya que, en ambos casos, la clave está en la ausencia de una comprensión profunda y lógica de la realidad. Asimismo, añadió que el sincretismo era un producto más del egocentrismo intelectual; sosteniendo que la tendencia egocéntrica del niño le conduce a percibir la realidad de esta peculiar forma en la que todo está indefectiblemente conectado. El egocentrismo inclinaría al niño a:



*«...ignorar los enlaces objetivos en provecho de los subjetivos, imponer esquemas arbitrarios a las cosas, asimilar incesantemente las experiencias nuevas a esquemas antiguos, en suma a reemplazar la adaptación al mundo exterior por la asimilación al yo. El sincretismo es la expresión de esa asimilación perpetua de todas las cosas a esquemas subjetivos y esquemas globales e inadaptados.» (Piaget, 1924/1972, p. 172.)*

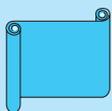
Las insuficiencias lógicas del niño han llevado a describir su pensamiento como **figurativo**, es decir, basado en los rasgos superficiales y cambiantes de la realidad. Lógicamente, esta característica es el origen de múltiples confusiones así como de representaciones de la realidad cualitativamente distintas a las del adulto. Piaget analizó algunas de estas construcciones a través de concienzudas preguntas que pusieron en evidencia las confusiones que tienen los niños sobre los distintos hechos de la naturaleza. Por ejemplo, consultados por las diferencias entre lo interno y lo externo, mediante cuestiones como: «¿se puede tocar el pensamiento?», «dónde están los sueños?», «¿o dónde se encuentra lo que sueñas?», muchos niños menores de siete años contestaban atribuyendo a lo interno —lo psíquico— las mismas propiedades visibles y tangibles de los fenómenos externos. De este modo, no tenían problemas en ubicar el pensamiento en la boca o los sueños en la habitación, otorgando así identidad material a fenómenos que no la tienen.

Esta confusión infantil se conoce como **realismo** y se manifiesta también en la falta de distinción entre los significantes y los significados. Por ejemplo, muchos niños creen que los nombres de las cosas (los significantes) provienen de las cosas mismas, es decir, son intrínsecos a ellas. Por ejemplo, ante la pregunta: *¿cómo la gente pudo saber que sol se llamaba de esta manera?*, algunos de los niños entrevistados contestaron *«porque podían ver que era redondo y caliente»* o preguntados sobre el nombre de las nubes contestaron: *«porque podían ver que eran grises»*; en suma, los niños actuaban como si el nombre de las cosas (un atributo externo y arbitrario) fuese una propiedad más de las mismas.

También se ha observado que los niños atribuyen propiedades biológico-psicológicas —como intenciones, conciencia, sensaciones y sentimientos— a la realidad inanimada. En este sentido, algunos niños confesaron a Piaget que el sol *sabía* que se llamaba sol o que el viento *sabía* que soplaba. En general, las respuestas que obtuvo indicaban que el niño tiende a humanizar todo aquello que tiene movimiento, como la sombra o una hoja mecida por el viento. Esta tendencia a extender los rasgos de la vida humana a objetos y hechos físicos se conoce como **animismo**.

La tendencia animista no es incompatible con otra de las características que Piaget atribuye al pensamiento infantil: la inclinación a concebir los hechos de la naturaleza como productos de la acción humana; más conocida como **artificialismo**. De este modo, el niño puede creer que el sol o la luna han sido hechos por alguien, o que alguien ha hecho los lagos excavando orificios y rellenándolos con agua. Curiosamente, todo ello no es incompatible con que más tarde los astros u otros fenómenos físicos tengan conciencia y vida propia.

Por último, debemos insistir en que muchos de estos rasgos infantiles, tienen su clave de salida en la comunicación con los otros. Hay que recordar que, según Piaget, sólo el conflicto con los puntos de vista ajenos liberará al niño de su egocentrismo. Sin embargo, sus observaciones en la escuela infantil «La casa de los pequeños» reflejaban las graves limitaciones interpersonales de los niños. Concretamente, entre los tres y cinco años (cerca del período preconceptual) las manifestaciones egocéntricas, esto es, inútiles desde un punto de vista interactivo se situaban entre el 54% y el 60% del total de las registradas. Aunque este porcentaje disminuía entre los 5 y 7 años (período intuitivo), en dichas edades el habla egocéntrica aún capturaba entre el 44% y el 47% del habla del niño. La llamada **habla egocéntrica** correspondía mayoritariamente a «soliloquios» o a «monólogos colectivos» donde los niños hablan en voz alta pero sin prestarse atención ni atenderse entre sí. Según Piaget, su egocentrismo les lleva a sentirse comprendidos por los demás casi de forma automática, por lo que prescinden de todo esfuerzo por hacerse entender.



*«No sólo los niños creen que se hablan los unos a los otros y que se escuchan efectivamente, sino que tienen una tendencia a admitir que cada uno de sus pensamientos es común a todos, que todos pueden leerlo y comprenderlo sin que sea siquiera necesario expresarlo distintamente.» (Piaget, 1924/1972, p. 158.)*

Para el autor ginebrino, el egocentrismo oculta al niño la necesidad de entender y hacerse entender, generándole la ilusión comunicativa de ser automáticamente com-

prendido. Sin embargo, en el plano real, el niño está fuertemente aislado de los otros y muy lejos aún de un genuino intercambio de opiniones.



*«Bástenos recordar que la incomprensión entre niños se debe tanto a una incapacidad de expresión por parte del explicador, quien sigue siendo egocéntrico en su lenguaje mismo, como a una dificultad de adaptación por parte del interlocutor, que no escucha porque cree haber comprendido todo de entrada, y que incorpora todo lo que oye a su punto de vista egocéntrico.» (Piaget, 1924/1972, p. 159.)*

Según el autor, las comunicaciones donde, por primera vez, se escuchan y entienden los puntos de vista de los otros no aparecen antes de los siete u ocho años. También, a partir de esta edad, el niño alcanzará la propiedad de la reversibilidad y la descentración y, en general, será entonces cuando se superen muchos de los rasgos que han impregnado el pensamiento infantil. Mientras tanto, los logros del niño preoperatorio seguirán estando más en la posibilidad de usar símbolos (juego de ficción, imitación diferida, adquisición del lenguaje, inicio del dibujo, etc.) que en la de hacerlo de modo lógico en tareas que requieran de la reversibilidad y la descentración.

## 1.2. Algunas limitaciones de la teoría de Piaget

La obra de Piaget continúa siendo un armazón de referencia para estudiar nuestro desarrollo intelectual. Su perspicacia en las preguntas, su tenacidad en la observación y su lucidez en el análisis de las tareas hacen que, pese a algunos desaciertos en sus planteamientos o procedimientos, su legado siga teniendo un incalculable valor para la investigación. Dicho esto, veremos a continuación algunas de las limitaciones de su teoría.

De forma lícita, Piaget se interesó por el nacimiento del pensamiento lógico-matemático, pero su empeño quiso que su forma de proceder acabase. Por ejemplo, es difícil imaginar cuál es la respuesta esperable a preguntas como: «¿Dónde está el nombre del sol?», o «¿De dónde vienen los sueños?». Estas cuestiones indican cierta falta de adecuación a la mentalidad que se quería estudiar. De hecho, siguiendo una metodología más ecológica, hay quienes encuentran en los niños una mejor comprensión de la distinción entre lo físico y lo psíquico de lo que supusiese Piaget (véase Epígrafe 3).

Por otro lado, algunos se plantean si las «filosofías infantiles», como el animismo, deben ser tratadas sólo como un fenómeno evolutivo. Un estilo de pensamiento animista puede ser el resultado de un aprendizaje adecuado en un determinado entorno socio-cultural, sin que ello signifique que el pensamiento en su totalidad responda a patrones preoperatorios (Sarriá y Quintanilla, 2003).

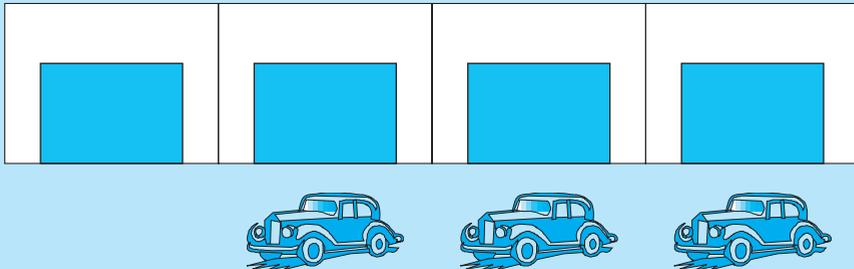
Las críticas anteriores nos dejan entrever el principal problema que se atribuye al trabajo de Piaget: su notable descuido por el contexto y el contenido de las tareas. Por ejemplo, es indiscutible que se debe aprender a adoptar las perspectivas ajenas, pero no es cierto que el niño de entre dos y seis años sea tan egocéntrico como lo dibuja este autor. De hecho, tareas paralelas a la de las *tres montañas*, pero donde el contexto hace relevante la labor de ocultarse del alcance visual *de un otro*, son mucho mejor resueltas

por los niños. En concreto, Margaret Donaldson mostró que implicados en un juego que consiste en esconder a un niño de un policía, los niños eran más propensos a adoptar las perspectivas visuales de la otra persona (Donaldson, 1978). Igualmente, en tareas que reproducen problemas cotidianos, el niño muestra una mejor comprensión de la relación entre el todo y las partes (Donaldson, 1978). Por ende, podría decirse que lo que verdaderamente los niños no entienden son los problemas de perspectiva o de *inclusión de clases* planteados en términos muy abstractos o muy descontextualizados (más adelante se explicará esta cuestión con detenimiento. Véase *Capítulo 8*); en cambio, el rendimiento mejora a medida que acercamos la representación del problema a la representación infantil de la realidad (véase Cuadro 5.1).

**Cuadro 5.1.** Ejemplo de una de las tareas usadas por Margaret Donaldson

Mediante un sencillo estudio, Margaret Donaldson mostró la influencia que tiene la interpretación de la tarea en el rendimiento. El estudio consistía en introducir un número variable de coches en un número variable de garajes. Seguidamente se preguntaba a los niños si todos los coches estaban guardados en los garajes.

Curiosamente, cuando quedaba un garaje libre los niños respondían que todos los coches NO estaban en un garaje. La investigación posterior reveló que los niños suponían que aún debía llegar otro coche, puesto que no hay razón para que alguien tenga un garaje vacío. Este resultado pone de manifiesto la necesidad de considerar la representación que el niño se hace de la tarea, y si ésta es la misma que tiene el investigador.



Finalmente, es cierta la tendencia del niño pequeño a deformar la realidad a su antojo, como demuestra su predilección por el juego de ficción, pero hay que destacar que no todo en el niño es asimilación; también intenta adaptarse a los puntos de vista de los otros y es más consciente de sus propios procesos mentales de lo que supusiese Piaget. Un ejemplo de esto último se encuentra en los estudios sobre memoria donde incluso los más pequeños se afanan por no olvidar. El Cuadro 5.2 recoge una muestra de estos trabajos.

En conclusión, podemos resumir que muchas de las tareas de Piaget marcan los límites de lo que el niño puede hacer desde el punto de vista lógico. Sin embargo, el panorama de la inteligencia infantil cambia cuando las tareas se formulan en términos realmente relevantes para el niño o con elementos que le son familiares. Cuando hacemos esto, su egocentrismo y sus insuficiencias lógicas resultan, cuando menos, atenuados.

**Cuadro 5.2.** Estrategias a los dos años

Se ha observado que niños de entre 18 y 24 meses se implican ya en aparentes estrategias mnemotécnicas. Así, envueltos en un animado juego que implica esconder un juguete para más tarde recuperarlo, los pequeños pasan su tiempo de demora paseando cerca del escondite, mirando o señalando hacia ese lugar, y hablando sobre el escondite o el muñeco.

La prueba de que tales actividades están encaminadas a recordar proviene de distintos argumentos, fundamentalmente de que dichas conductas ocurren más en las situaciones más desafiantes para la memoria. Por ejemplo, hay más conductas como las indicadas cuando el juego se desarrolla en ambientes no familiares como el laboratorio (Deloache y Brown, 1983), o cuando consideramos los primeros ensayos, donde el niño está poco familiarizado con la tarea (Deloache, Cassidy y Brown, 1985). Pero sin duda el mejor indicador de la intención de tales conductas es su aumento o disminución en función de a quién se le atribuya la responsabilidad de recordar. Si durante el período de demora el niño cree que tendrá que recuperar el muñeco aumentarán sus conductas mnemotécnicas. Si cree que lo hará un adulto dejará de mostrarlas (Deloache, Cassidy y Brown, 1985).

En contrapartida, los primeros indicios de eficacia, es decir, de relación entre la estrategia utilizada y el éxito en el recuerdo, se encuentran en niños algo mayores, entre los 3 y los 4 años (Wellman, Ritter y Flavell, 1975; Delgado, Gómez y Sarriá, 2002). Es decir, sólo a partir de estas edades los niños ejecutan acciones que realmente son eficaces para el recuerdo. No obstante, y pese a la falta de eficiencia de sus primeras acciones, es evidente que cierta conciencia de que es necesario hacer algo para mantener la información en la mente está ya desde los dos años.

A continuación presentamos una segunda aproximación a la infancia radicalmente distinta. Según ésta, el desarrollo no se explica desde el propio individuo, se explica con relación al contexto social y cultural y a la comunicación con los otros.

## 2. El niño pequeño en la teoría de Vygotski

El contrapunto al retrato piagetiano de la infancia lo encontramos en Vygotski. Para el autor bielorruso, la infancia no puede definirse por el egocentrismo, ya que, a su juicio, ningún ser inmaduro y encerrado en sí mismo superaría la prueba de la supervivencia. Por ello, el niño debe, cuanto antes, guiarse por el principio de realidad y no por el del placer, lo que significa que debe adaptarse a las demandas reales y adecuarse a las normas que imperan en su comunidad. En definitiva tiene que actuar como un ser social competente.

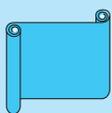
El ejemplo más claro de esta posición, anclada en lo social, aparece en la interpretación que Vygotski hizo del habla egocéntrica (Vygotski, 1934/1973)<sup>9</sup>. Como sabemos, el habla egocéntrica había sido identificada por Piaget como un tipo de lenguaje que no sirve a la comunicación porque el niño no se adecua al punto de vista del interlocutor y sólo habla de sí mismo. Por ende, para el autor, este lenguaje era sólo un signo más del egocentrismo infantil y su disminución, hacia los ocho años, contribuía a reafirmar su inoperancia. Vygotski, por el contrario, interpretó este fenómeno desde la posición opuesta, defendiendo que el habla egocéntrica no es un síntoma de la falta de socialización de

<sup>9</sup> Puesto que este fenómeno es a la vez intelectual y lingüístico volverá a ser tratado con detenimiento (véase Capítulo 6).

la mente infantil —; más bien de su falta de individualización!—, atribuyéndole, además, una importante función intelectual.

Vygotski partiría de la idea de que el lenguaje es un instrumento social que surge porque hay un otro con el que compartir y cooperar. En este sentido, la función primera del habla es la comunicación y no tiene sentido, según él, que el niño adquiera el lenguaje para usarlo con fines de ensoñamiento —o *egocéntricos* en el sentido de Piaget—. Ahora bien, a lo largo del desarrollo los adultos intentan controlar la acción del niño mediante instrucciones verbales (por ejemplo, «no comas eso», «¡suéltalo!», «pon más arena», etc.). Esta iniciativa verbal permite que, más adelante, sea el propio niño quien se envíe a sí mismo mensajes similares con el propósito de regular su acción. Por ejemplo, no es extraño observar a niños pequeños narrando cada una de sus acciones mientras juegan solitariamente, o mientras abordan sus tareas escolares. Con ello, los niños no buscan *que un otro externo les entienda y les conteste*, se trata de un lenguaje dirigido a sí mismos con el fin de tomar mayor conciencia de las propias acciones.

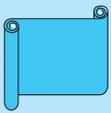
Por tanto, si Piaget acertó al diferenciar este lenguaje del que sirve a la comunicación con un otro, Vygotski haría lo propio al demostrar que entre este habla y la acción había una relación mucho más profunda que el mero acompañamiento o la co-ocurrencia. En concreto, el autor bielorruso dificultó las actividades cotidianas de los niños, entendiendo que esto incrementaría su lenguaje egocéntrico en un intento de cobrar mayor conciencia de sus procesos mentales —por ejemplo, hizo que a la hora de emprender una acción los pequeños no contasen con las herramientas adecuadas—. Como Vygotski había previsto, los obstáculos interpuestos provocaron un notable incremento de emisiones egocéntricas, lo que refrendaba que el lenguaje egocéntrico formaba parte de un esfuerzo del niño por darse cuenta de la dificultad del problema, de hallar una salida o de planear la próxima acción.



*Nuestros niños han mostrado un incremento del lenguaje egocéntrico cuando, en cualquier situación, tropezaban con dificultades. Frente a una dificultad el niño trataba de entender y remediar la situación hablando y razonando consigo mismo: «¿Dónde está el lápiz?; ahora necesito uno azul; no importa, pintaré con el rojo y lo mojaré con agua, se pondrá oscuro y parecerá azul.» (Vygotski, 1934/1973, p. 50.)*

Posiblemente, el lector estará pensando que, en realidad, todas las personas, niños y mayores, hablan consigo mismas. Efectivamente, la diferencia está en que sólo los segundos pueden hablarse en la intimidad de su conciencia, sin emitir los sonidos del habla. Esto es debido a que, si bien el lenguaje egocéntrico procede del lenguaje comunicativo y en sus inicios es audible, a medida que se adapta a su función reguladora, el lenguaje egocéntrico va transformando su forma para adecuarse a la comunicación con uno mismo. De este modo, el habla egocéntrica se abrevia progresivamente y cada vez es menos audible, hasta no ser siquiera perceptible. Según Vygotski, la interiorización del lenguaje egocéntrico provoca la impresión errónea de una extinción, sin embargo, la función autorreguladora del habla no desaparece sino que subsiste en una forma nueva: el **lenguaje**

**interno**<sup>10</sup>. Es decir, la autorregulación verbal continúa, pero la labor se realiza ahora en el plano interno, sin necesidad de vocalizaciones. En apoyo a este proceso, Vygotski aludió a la similitud entre el habla egocéntrica de los preescolares y el lenguaje interno de los adultos o de los niños más mayores. En sus trabajos había observado que, al realizar una actividad, los escolares no mostraban habla egocéntrica. Tras observar detenidamente la tarea, estos niños actuaban directamente, sin mediación aparente del habla. Ahora bien, si se les preguntaba por lo que habían pensado, los mayores daban explicaciones muy parecidas a lo expresado en el habla audible de los preescolares. Para el autor, estos datos no dejaban dudas de que la autorregulación verbal se efectuaba en los mayores en un plano interno y no audible.



*«Finalmente, el hecho establecido por Piaget de la rápida desaparición del lenguaje egocéntrico en la edad escolar permite suponer, dadas las similitudes funcionales y estructurales mencionadas, que la abreviación progresiva no conduce a la atrofia y a la desaparición del lenguaje egocéntrico, sino a su transformación en lenguaje interno, a su interiorización.» (Vygotski, 1934/1973, p. 53.)*

Conforme a las investigaciones clásicas, los nuevos estudios encuentran que el habla egocéntrica alcanza su cota máxima hacia los cuatro años, momento en que se inicia su transformación hacia formas más abreviadas, hasta ser interiorizada cerca de los seis (Beaudichon, 1973; Berk, 1986, 1992; Bivens y Berk, 1990; Girbau, 1993; Kohlberg, Yaeger y Hjertholm, 1968; Winsler, Carlton y Barry, 2000; Winsler, De León, Wallace, Carlton y Willson-Quayle, 2003). La interiorización del habla egocéntrica no significa no volver a hablar en alto; el proceso puede volver a ser audible si la tarea que queremos controlar requiere de toda nuestra atención. Por ejemplo, no es extraño observarnos hablando en alto cuando, minutos antes de salir de viaje, revisamos el contenido de nuestra maleta. Precisamente, el recurso a hablar en voz alta ha llevado a algunos a replantear el habla egocéntrica como una herramienta de solución de problemas y no sólo como un fenómeno evolutivo.

Finalmente, merece destacar la lucidez con que Vygotski sitúa el origen de la conciencia en la vida social. Así, mientras Piaget describía al niño como un ser egocéntrico, que debe avanzar hacia la comprensión de otros puntos de vista, Vygotski creía que era, precisamente, el pensamiento individual el plano que estaba aún por surgir, y la apropiación progresiva del lenguaje para fines privados era una clara demostración de esta idea.

Es evidente que, según la teoría de Vygotski, el período que nos ocupa es de excepcional importancia para el desarrollo del autocontrol y la construcción de una conciencia verbal. Por ello, algunos autores recomiendan no prohibir a los niños hablar en alto ya que, mientras lo hacen, están controlando su propio aprendizaje. De hecho, los niños con déficit atencional retrasan la internalización del habla egocéntrica posiblemente debido a sus dificultades para controlar su atención (Berk y Landau, 1993; Winsler, Díaz, Atencio,

<sup>10</sup> Vygotski describe detalladamente las propiedades de este lenguaje «mental» o lenguaje de pensamiento pero debido a la complejidad de las mismas prescindiremos de ahondar en ellas. No obstante, el lector interesado puede acudir a la bibliografía recomendada.

McCarthy y Chabay, 2000). Por el contrario, la interiorización temprana del habla egocéntrica es, para algunos, un indicador de madurez.

### 3. La teoría de la mente

La última parte de este capítulo está dedicada a uno de los temas de estudio que ha suscitado un gran interés entre los psicólogos evolutivos durante las últimas décadas: la adquisición de la teoría de la mente; temática que ha recibido grandes aportaciones de otros campos de la psicología y de disciplinas afines como la etología comparada o la filosofía de la mente. Antes de comentar algunas de las habilidades mentalistas que el niño desarrolla entre los 3 y 6 años, veamos a qué nos referimos con esta expresión de «**teoría de la mente**».

Sin esfuerzo aparente y de manera casi constante, en nuestras relaciones interpersonales atribuimos todo un mundo interno de deseos, creencias, recuerdos, conocimiento, intenciones, etc.; estados mentales que empleamos para explicar, anticipar y entender el comportamiento propio y ajeno. Podemos presentar aquí un extracto de cualquier obra literaria, una novela policíaca, por ejemplo, o pedir al lector que tome la que tenga más a mano y que anote aquellas ocasiones en las que su autor hace referencia explícita a los estados mentales de los personajes sobre los que se construye la historia, o aquellas otras en las que, cuando no se hacen explícitos, somos nosotros los que se los atribuimos. Pasando de la ficción a la vida real, también podemos pedirle que haga un esfuerzo de memoria y recuerde la última vez que se vio envuelto en un malentendido o que fue objeto de un engaño. Ahora, trate de reconstruir cómo se produjo aquel malentendido o por qué cayó en el engaño. Inevitablemente, tendrá que recurrir a todo un entramado, más o menos complejo, de intenciones, deseos, creencias, conocimientos, ignorancia, recuerdos, suposiciones...

Al realizar estas actividades habrá echado mano de su capacidad de teoría de la mente, expresión con la que en términos generales se hace referencia a la capacidad de atribuir estados mentales a los demás y a uno mismo. Esta capacidad de ver al otro y a uno mismo como seres que tenemos mente constituye una potente herramienta para la relación interpersonal, que permite dar sentido al comportamiento humano, el cual, como señala Rivière (1996), no lo interpretamos de forma natural aludiendo a causas de tipo fisiológico o puramente conductuales, sino en términos de estados mentales que median entre las situaciones y nuestras acciones.

La expresión de teoría de la mente tiene su origen en el campo del estudio de la conducta animal y fue acuñada por los etólogos Premack y Woodruff (1978). Considerando la función de adaptación social de la inteligencia (Humphrey, 1976) y en el marco del debate sobre la continuidad-discontinuidad evolutiva de algunos procesos psicológicos en primates humanos y no humanos, estos autores enfrentaron a una chimpancé, Sarah, a diversos problemas que tenía una persona. Por ejemplo, se le presentaba un vídeo en el que su cuidador intentaba coger un racimo de plátanos que colgaba del techo de una jaula en la que también había una caja. Después se enseñaban a Sarah unas fotografías y tenía que elegir la que mostraba la solución del problema. Según los autores, para llegar a una solución Sarah debería comprender que un personaje tenía un problema, atribuirle el deseo de solucionarlo y predecir qué debía hacer el personaje para resolver la situación.

Si Sarah lo hacía, entonces tendría una especie de teoría de la mente. Según Premack y Woodruff un individuo tendría una «teoría de la mente» si atribuye estados mentales a otros y a sí mismo. Dada la naturaleza no directamente observable de los estados mentales y el uso que tiene su atribución para hacer predicciones y dar sentido a la conducta de aquel al que se los atribuimos, los autores utilizan el término «teoría» para hacer referencia a esta capacidad.

### 3.1. La atribución de creencias falsas

En el ámbito de la psicología evolutiva, Wimmer y Perner (1983) llevaron a cabo el primer trabajo específicamente dirigido a poner a prueba cuándo los niños habrían adquirido una teoría de la mente<sup>11</sup>. Tomando como referencia un amplio debate interdisciplinar al que dio lugar el estudio de Premack y Woodruff, sobre si Sarah verdaderamente atribuía los estados mentales que tenía su cuidador o, por el contrario, podía solucionar la tarea haciendo una interpretación de la situación más simple, diseñaron una exigente prueba que pudiera ofrecer datos objetivos de que los niños, al resolverla, estarían llevando a cabo un razonamiento mentalista. La prueba a la que nos referimos es conocida como la «prueba de creencia falsa del cambio inesperado». En lugar de presentarla tal cuál fue empleada en el trabajo inicial de estos autores, vamos a ejemplificar este tipo de pruebas describiendo la tarea que más frecuentemente ha sido empleada en este ámbito. Es una prueba que respetando la estructura básica de la original, constituye una versión más simple y fue diseñada por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) para evaluar la teoría de la mente en personas con autismo. Es conocida como la tarea de «Sally, Ann y la canica», de «la canica», o simplemente, la tarea clásica de creencia falsa.

En la tarea de la canica se cuenta al niño y se escenifica mediante miniaturas una historia que discurre a lo largo de cuatro episodios y en la que intervienen dos personajes (véase Figura 5.3).



Figura 5.3. Representación gráfica de la tarea de creencia falsa de la canica.

<sup>11</sup> Algunos antecedentes sobre el interés en el estudio de la comprensión de los fenómenos mentales lo encontramos en la propia obra de Piaget, cuando aborda el conocimiento que tienen los niños de las entidades mentales como el pensamiento o los sueños. No obstante, es con el trabajo de Wimmer y Perner cuando se introduce el estudio del desarrollo de las competencias mentalistas como campo de estudio específico.

Antes de comenzar la narración se describe el escenario inicial y se presentan los personajes: Sally, que tiene una cestita y una canica, y Ann, que tiene un bolsito y no tiene canica.

Una vez que el evaluador comprueba que el niño reconoce a los personajes por sus nombres, comienza la narración de la historia: Sally, deja su canica en la cestita (episodio 1: *situación inicial*). A continuación, el experimentador, bajo el pretexto de que Sally va a salir a dar un paseo, saca a la muñeca de la escena (episodio 2: *desaparición de la escena del personaje protagonista*). Una vez que Sally está fuera, Ann coge la canica de la cestita y la guarda en el bolsito (episodio 3: *cambio de localización del objeto*). La historia finaliza cuando Sally vuelve de su paseo (episodio 4: *reaparición del protagonista*). A continuación se realiza la pregunta de prueba, que recae sobre la predicción de la conducta de Sally, «¿dónde va a ir Sally a buscar su canica?». Por último se realizan dos preguntas de control: una de memoria («¿dónde estaba al principio la canica?») y otra de realidad («¿dónde está ahora la canica?»), que aseguran que el niño ha tenido en cuenta el cambio de localización del objeto.

Como vemos, a los niños se les pregunta por la predicción de la conducta, y no explícitamente sobre la creencia del personaje. Esto es así porque, Wimmer y Perner entienden que, desde un punto de vista lógico, para predecir correctamente la conducta es necesario haber inferido previamente, a partir del acceso de la información que ha tenido el personaje, su creencia. La idea de que la actividad mentalista requiere llevar a cabo procesos de inferencia es una de las que ha dominado el panorama teórico en este campo. En este sentido, otro de los términos con que se hace referencia en la literatura a la teoría de la mente es el de **capacidades de inferencia mentalista**.

¿Por qué no diseñar una prueba más simple en la que se presente un personaje que guarda un objeto en uno de dos contenedores y se pregunte por dónde va a ir luego a buscarlo, o si el personaje sabe dónde está el objeto? En estos casos nos quedaríamos sin las características que, a efectos metodológicos de investigación, hizo de las situaciones de creencia «falsa» buenos indicadores objetivos de que el niño al resolverla estaría teniendo en cuenta el estado mental del personaje. Nos referimos a la característica que tienen los estados mentales de creencia de que pueden representar de manera falsa la realidad y en este sentido, permiten distinguir entre respuestas a la pregunta de predicción de la conducta en las que el niño se representa el estado mental del protagonista, de respuestas basadas en el estado mental del propio niño o en una representación de la localización real de la canica. Fíjese el lector que si el niño predice la conducta del personaje basándose en su propio estado mental sobre la localización de la canica (el niño sabe dónde está) o en la localización real de la canica, esto le llevaría a predecir que la muñeca iría a buscar la canica al lugar contrario al que iría el personaje, ya que éste tiene una creencia sobre su localización que resulta ser falsa. En este sentido, la tarea de creencia falsa exigiría un razonamiento *descentrado* del propio estado mental del niño y *contrafáctico*. Desde el punto de vista de los requisitos cognitivos de representación, la tarea se ha relacionado con la **capacidad de metarrepresentación** (Phyllyshyn, 1978; Perner, 1991). Esta capacidad, que va más allá de la de poder formar representaciones mentales sobre las situaciones, implica representarse representaciones mentales sobre las situaciones.

El trabajo de Wimmer y Perner ha tenido un gran impacto en el estudio de la teoría de la mente, dando lugar a numerosas investigaciones. Los primeros estudios estuvieron

centrados en la realización de las primeras réplicas del estudio original, el control experimental de diversas variables que pudieran estar dificultando o facilitando el rendimiento, así como el diseño de nuevas pruebas de creencia falsa (CF) que, junto a esta del cambio inesperado, se han convertido en procedimientos paradigmáticos de evaluación. Este es el caso de la prueba de «CF del recipiente engañoso», que permite abordar la habilidad de atribución de CF a uno mismo (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986; Perner, Leekam y Wimmer, 1987; entre otros). Este tipo de tareas presenta la peculiaridad de que los niños evaluados sufren en su propia piel un «engaño», la creencia falsa, que más tarde tendrán que tener en cuenta. En términos generales, este tipo de tareas se desarrolla de la siguiente manera (véase Figura 5.4). Se muestra a los niños un recipiente fácilmente identificable al que atribuyen su contenido habitual, pero que, en realidad, contiene otros objetos (ej. un tubo de caramelos de «Smarties» que tiene lápices). De este modo,



Figura 5.4. Representación gráfica de la tarea de creencia falsa de los Smarties (Frith, 1989).

el experimentador crea en el niño la creencia falsa de que el recipiente contiene aquello que es habitual. Después de comprobar que los niños piensan que hay caramelos («¿qué crees que hay dentro?»), se deja que abran el tubo y vean y cojan lo que hay dentro, constatando el «engaño». Finalmente se vuelve a poner el objeto dentro (los lápices, por ejemplo), se cierra el tubo y se realizan las preguntas de prueba. Este esquema de prueba permite hacer preguntas tanto de autoatribución de creencias falsas como de heteroatribución: por ejemplo: «al principio, cuando te he enseñado el tubo, ¿qué creías que había? / ¿qué me has dicho que había dentro? —para la autoatribución—, y «cuándo enseñemos a otro niño el tubo así, cerrado, qué va a creer que hay dentro? / ¿qué va a decir que hay? —en el caso de la heteroatribución—. Finalmente se concluye con una pregunta de control sobre lo que contiene realmente el tubo.

Wellman, Cross y Watson (2001) recopilaron los datos brutos de 187 estudios independientes realizados entre 1983 y 1998 en los que se aplicaban tareas de creencia falsa como las que hemos visto, así como otras versiones de ellas. Utilizando la técnica estadística de meta-análisis contrastaron el efecto de diversas variables sobre el rendimiento: edad media de los participantes, tipo de tarea de creencia falsa (de cambio inesperado o de recipiente engañoso), naturaleza del protagonista (ej. si eran muñecos, personas reales o si se utilizaban dibujos en lugar de escenificar la historia), presencia o ausencia del objeto en el momento de hacer la pregunta de prueba (ej. una chocolatina que es comida frente a una chocolatina que se cambia de sitio), la notoriedad de la creencia del protagonista (ej. en la historia no se hace referencia alguna al estado mental, o se hace verbalmente explícita la creencia antes de preguntar por la conducta del personaje), el tipo de pregunta (preguntar por la creencia del personaje o por dónde irá a buscar el objeto), etc. Los resultados de este trabajo corroboran la existencia de una progresión en el rendimiento entre los 3 y 6 años, siendo entre los 4 y 5 años cuando se podría hablar de claros porcentajes de éxito. Por otra parte, entre las 14 variables estudiadas, una minoría de ellas facilitaban el rendimiento, como por ejemplo la intención de engañar que tiene el personaje que realiza el cambio de lugar del objeto (véase a este respecto, Núñez y Rivière, 1994) o antes de preguntar dónde va a ir el personaje a buscar la canica, hacer explícito que éste cree que está en la cestita.

En general, aunque la investigación centrada en la evaluación de la teoría de la mente a través de situaciones de creencia falsa indica que algunas modificaciones del procedimiento de aplicación pueden facilitar en niños de edad cercana a los 4 años su resolución, se acepta la edad de entre 4 y 5 años como «edad crítica» para la resolución de situaciones mentalistas en las que están implicados estados mentales de creencia falsas. Esta edad constituye un momento de avance importante en el desarrollo de las habilidades mentalistas, al poner en evidencia la comprensión de que las representaciones que las personas nos podemos hacer de las situaciones no tienen por qué coincidir con la realidad de dichas situaciones, y de que son nuestras representaciones las que guían nuestras acciones y no los hechos en sí mismos.

Poco después, a partir de los 6-7 años, además, los niños son capaces de solucionar pruebas que requieren cierta comprensión del carácter recursivo de los estados mentales (Perner y Wimmer, 1985; Núñez, 1993); esto es, entender que el referente de nuestros estados mentales puede ser otro estado mental; o en otras palabras, que nuestros estados mentales no sólo representan situaciones o hechos de la realidad, sino que también pueden ser sobre otros estados mentales. La estructura formal de las tareas de creencia falsa,

denominadas de segundo orden de intencionalidad es el siguiente: el personaje (A), al que hay que atribuir el estado mental, tiene una creencia falsa sobre la creencia que un segundo personaje (B) tiene sobre un determinado estado de hechos (X). La creencia falsa de A viene provocada porque el personaje no tiene información de que B ha sido informado de que ha habido un cambio en el estado de los hechos. Por ejemplo, tomando una tarea diseñada por Núñez (1993) sobre la prueba de creencia falsa de la canica, pensemos que el personaje que se ha ido ve a través de una ventana que la otra niña cambia de lugar la canica. Cuando vuelve la muñeca preguntamos al niño evaluado *¿dónde cree Ann que Sally va a ir a buscar su canica?* Dado que Ann no ha visto que Sally la ve cambiar de lugar la canica, Ann tendrá una creencia falsa sobre la creencia que tiene Sally sobre la localización de la canica.

### 3.2. Habilidades mentalistas anteriores a la comprensión de creencias falsas

Aunque como hemos señalado los niños hasta los 4-5 años tienen problemas con las creencias falsas, esto no quiere decir que en momentos anteriores del desarrollo el niño permanezca ajeno al mundo mental de las personas y el papel que desempeñan los estados mentales sobre la conducta.

Sin pretender ser exhaustivos y centrándonos en el período de edad que tratamos en este capítulo, vamos a exponer algún ejemplo de las habilidades mentalistas que muestran los niños entre los 3 y 4 años.

Wellman y Estes (1986), en un estudio clásico, plantearon a niños de tres años una serie de situaciones en que dos personajes querían un objeto, pero mientras que uno de ellos solamente pensaba, soñaba, simulaba o recordaba el objeto (esto es, el «objeto» era un contenido propio del mundo de lo mental), el otro lo conseguía (y por tanto era un fenómeno propio del mundo de lo físico). Por ejemplo, los autores decían a los niños que a Sam y a Kate les gustan las galletas, la madre de Sam le da una galleta, mientras que Kate está pensando en la galleta. A continuación les formulaban una serie de preguntas para explorar si los niños distinguían algunas características propias de los «objetos» en cuanto fenómenos mentales o físicos. Los niños a esta edad eran capaces de apreciar que el personaje que tenía la galleta podía comerla, o que el que tenía una bici podía montar en ella *pero no el que la recordaba*, mostrando así cierta comprensión de que los fenómenos físicos, y no la «realidad mental», ofrecen evidencia sensorio-comportamental de su existencia: son perceptibles y podemos actuar sobre ellos.

Otros trabajos indican que a esta edad, los niños avanzan en la comprensión de estados mentales más simples que las creencias, como por ejemplo los de deseo (véase Wellman y Liu, 2004 para una revisión).

En ciertas situaciones simples de evaluación, los niños de 3 años parecen entender los deseos como elementos que dirigen la acción, y que los otros pueden tener deseos diferentes a los propios. Por ejemplo, dirán que un personaje seguirá buscando algo que quiere si no lo encuentra, mientras que si lo encuentra dejará de buscarlo; si se les dice que el protagonista de una historia puede jugar a X o a Y, se presentan dos dibujos del protagonista, uno para cada una de las posibles situaciones de juego, y se les pide que elijan qué hará el protagonista, eligen el dibujo que representa al personaje jugando a lo que se ha especificado que quiere jugar, aunque ellos mismos habían preferido el otro

juego. Además, son capaces de relacionar la satisfacción/insatisfacción de los deseos con emociones simples de alegría/tristeza. Durante este período también se ha señalado un progreso en la comprensión de que algo que en un determinado momento es deseado puede dejar de serlo en otro, o de que las personas podemos tener deseos diferentes sobre un mismo aspecto de la realidad (una misma cosa puede ser deseada por una persona pero no por otra) (Yuill, 1984; Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989; Flavell, Flavell, Green y Moses, 1990; Wellman y Woolley, 1990; Hadwin y Perner, 1991; Wellman y Banerjee, 1991; Bartsch y Wellman, 1995, entre otros).

Por su parte, trabajos que han evaluado la atribución de conocimiento/ignorancia indican que a esta edad los niños entienden un aspecto tan central como que quien no ve algo, no lo sabe, y que quien lo ve lo sabe. *Esto es, relacionan el acceso que las personas tienen a la información como fuente del contenido de los estados mentales* (Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986; Perner y Ogden, 1988; Pillow, 1989; Pratt y Bryant, 1990, entre otros).

## 4. Conclusiones

A lo largo del capítulo se han mostrado tres diferentes líneas que coinciden en explorar algunas de las aptitudes y limitaciones del niño entre los dos y los seis años. Desde la teoría piagetiana se incide en la capacidad simbólica del niño como valuarte de nuevas acciones, impensables en el período sensorimotor, como el dibujo, la imitación diferida o el juego de ficción (véase Capítulo 7). Asimismo, hemos mostrado las carencias lógicas del niño, según esta teoría. Por otro lado, hemos conocido la interpretación vygotskiana del lenguaje egocéntrico, o los estudios modernos de teoría de la mente, que coinciden en resaltar importantes desarrollos en los niños de entre 2 y 6 años. Pero, sería erróneo ignorar que en este período hay otros muchos dominios que están avanzando de un modo sutil. Por ejemplo, entre los dos y los seis años se gestan importantes habilidades numéricas o de solución de problemas que resultarán evidentes en la segunda infancia —entre los 6 y los 11 años— (véase Capítulo 8). Conocer estas diferentes líneas de investigación y comprender sus diferencias puede darnos la impresión, correcta, de que el estudio del desarrollo humano es tan poliédrico como el propio desarrollo.

Todas estas posiciones teóricas, al igual que otras que podríamos haber mencionado, tienen su lugar en el desarrollo, su parcela de verdad. No obstante, para descubrir los aciertos de cada una de ellas es preciso considerar con qué propósitos, situaciones, tareas y nivel de exigencia se mide el comportamiento infantil. Muchas habilidades no son cuestión de todo o nada. En esta etapa, muchas de las capacidades intelectuales de los niños son aún muy frágiles y por ello muy sensibles al modo en que se evalúan.

## Lecturas complementarias

- Piaget, J. (1924/1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*, vol. II. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: AIQUE.
- Vygotski, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas vol. II. Moscú: Editorial Pedagógica.

## Actividades

### 1. Conteste a las siguientes preguntas abiertas

- 1.1. Piense en diferentes ejemplos de egocentrismo infantil.
- 1.2. Piense en algún ejemplo de habla egocéntrica —externa o audible— en personas adultas.
- 1.3. ¿Qué dos aspectos de la capacidad de atribución de estados mentales se encuentran en la base de que fuera denominada «teoría de la mente»?
- 1.4. ¿En cuál de ellos se fundamenta la idea de que la teoría de la mente es una actividad de carácter inferencial?
- 1.5. En la siguiente tabla se recogen algunos enunciados relacionadas con el desarrollo de la teoría de la mente en el niño. A partir de la lectura de los Epígrafes 3.1 y 3.2, señale la edad a la que prototípicamente los niños dan muestras de su comprensión.

	Edad		
	3-4	4-5	6-7
Una situación puede provocar en una persona tristeza y en otra alegría.			
Los estados mentales, incluso cuando representan de manera equivocada la realidad, dirigen nuestra conducta.			
Las personas podemos tener diferentes estados mentales sobre una misma situación.			
Los estados mentales pueden representar a su vez otros estados mentales que las personas tienen sobre el mundo.			
El acceso a la información determina el contenido de los estados mentales.			

### 2. Indique si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas

- 2.1. Para Piaget el habla egocéntrica ayuda al niño a organizar su acción (V/F).
- 2.2. Según Vygotski, en el ejercicio de su función privada, el habla egocéntrica iba atrofiándose hasta hacerse incomprensible y finalmente no ser siquiera perceptible (V/F).
- 2.3. Sólo los niños pequeños y los adultos que padecen enfermedades psiquiátricas hablan para sí en voz alta (V/F).
- 2.4. Según Piaget, los niños hablan en alto con mucha frecuencia porque aún no han interiorizado su lenguaje egocéntrico (V/F).

## Soluciones a las actividades

### 1. Preguntas abiertas

- 1.1. El egocentrismo infantil queda patente en muchos comportamientos cotidianos, por ejemplo cuando los niños nos invitan a ver sus juguetes a través del teléfono, o cuando se ocultan tras el lateral de un sillón dejando a la vista sus pies. Todo ello son ejemplos de que lo que ve o no ve el niño es tomado de forma universal: es lo que ve o no ve todo el mundo.
- 1.2. Los adultos acostumbramos a pensar de forma dialogada, pero en silencio. El diálogo con nosotros mismos se efectúa en un plano interno y sólo en contadas ocasiones lo necesitamos exteriorizar. Un ejemplo de estas situaciones es cuando afrontamos tareas que desafían nuestra atención, por ejemplo, al revisar una maleta minutos antes de salir de viaje o al repasar nuestras respuestas antes una prueba de evaluación. Estas situaciones que requieren toda nuestra atención pueden llevarnos a hablar en voz alta en un intento de controlar de forma más precisa e intensa nuestros procesos mentales.
- 1.3. Uno de los aspectos que dan sentido al término de «teoría de la mente» sería el carácter no directamente observable de los estados mentales que atribuimos en nuestra actividad mentalista. Otro tiene que ver con la función que tiene dicha atribución a la hora de hacer predicciones e intentar explicar el comportamiento de las personas que son objeto de dicha atribución.
- 1.4. La idea de que la teoría de la mente requiere de procesos de inferencia estaría relacionada con el primer aspecto que hemos mencionado al resolver la actividad 1.4: que los estados mentales no son directamente observables. Estos tendrían que ser inferidos a partir del acceso que la persona ha tenido a la información sobre las situaciones, como en el caso de la tarea de creencia falsa. Lo que decimos verbalmente ante situaciones concretas, aunque no hagamos referencia explícita a nuestros estados mentales, nuestras expresiones faciales o, por ejemplo, también cómo nos comportamos ante una determinada situación serían otros elementos que las personas empleamos para hacer inferencias mentalistas. Por ejemplo, si vemos que nuestro compañero de piso abre y cierra uno de los cajones del aparador, a continuación se dirige con cara de extrañeza hacia otro de los cajones, vuelve a realizar esta misma operación y saca del cajón su MP3 con la misma cara de extrañeza, probablemente inferimos que *quiere* encontrar algo que  *cree*  que dejó en el primero de los cajones, pero que resulta que no es así, y es más, *no recuerda* haberlo dejado en el cajón en el que finalmente lo encontró.
- 1.5. La solución a la actividad 3 se muestra en la siguiente tabla:

	Edad		
	3-4	4-5	6-7
Una situación puede provocar en una persona tristeza y en otra alegría.	X		
Los estados mentales, incluso cuando representan de manera equivocada la realidad, dirigen nuestra conducta.		X	

	Edad		
	3-4	4-5	6-7
Las personas podemos tener diferentes estados mentales sobre una misma situación	X		
Los estados mentales pueden representar a su vez otros estados mentales que las personas tienen sobre el mundo.			X
El acceso a la información determina el contenido de los estados mentales.	X		

**2. Verdadero o falso**

- 2.1. F. Piaget no atribuyó al habla egocéntrica ninguna función relevante. Este fenómeno era sólo una demostración de la incapacidad infantil para manejar el punto de vista del interlocutor.
- 2.2. V.
- 2.3. F. Hablar en voz alta es un recurso que nos permite controlar mejor nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento. Por consiguiente, muchas situaciones desafiantes pueden desencadenar el habla egocéntrica en los adultos. Por ejemplo, en situaciones de evaluación muchos alumnos hablan para sí —¡o eso esperamos!— mientras repasan sus respuestas.
- 2.4. F. Efectivamente, los niños pequeños suelen pensar en voz alta en más ocasiones que los adultos, ya que puede que aún no hayan completado su proceso de interiorización del habla egocéntrica. Pero esto no lo dijo Piaget, sino Vygotski.



# El desarrollo del lenguaje oral

# 6

SONIA MARISCAL ALTARES

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. El desarrollo de la forma del lenguaje durante la primera infancia
  - 1.1. Desarrollo fonológico: cómo se va completando la adquisición del sistema de fonemas
  - 1.2. Desarrollo del vocabulario y desarrollo gramatical
2. El desarrollo pragmático y las habilidades para narrar
3. Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje desde la perspectiva evolutiva
4. Cómo se explica la adquisición del lenguaje: modelos lingüísticos innatistas y explicaciones constructivistas
5. Aprender el lenguaje en contextos bilingües
  - 5.1. La importancia de los períodos críticos: ¿por qué es mejor aprender las lenguas desde pequeños?
  - 5.2. Ventajas del bilingüismo: ¿en qué condiciones tiene consecuencias positivas para el desarrollo general?

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. El desarrollo de la forma del lenguaje durante la primera infancia

Los años de Educación Infantil son un importante período de desarrollo para los aspectos formales del lenguaje: fonológicos y gramaticales.

- Las habilidades fonológicas de los niños experimentan un crecimiento importante, aunque pueden persistir para algunos niños las dificultades de pronunciación.
- El vocabulario experimenta un importante crecimiento en términos cuantitativos, pero también se producen cambios cualitativos en cuanto a la organización del léxico.
- El desarrollo gramatical avanza hacia la comprensión y producción de emisiones complejas, que se concatenan entre sí. Desde el punto de vista morfológico se observan errores de sobregeneralización.

### 2. El desarrollo pragmático y las habilidades para narrar

El uso del lenguaje en contextos reales constituye una habilidad compleja que exige la coordinación de distintos tipos de conocimiento (lingüístico y extra-lingüístico).

- El período de 3 a 6 años es un espacio temporal privilegiado en relación al desarrollo de las habilidades pragmáticas.
- La función narrativa del lenguaje constituye una interfaz entre los distintos niveles del lenguaje: formales (léxico y gramatical) y funcionales (semántico y pragmático).
- Durante los años preescolares se produce un desarrollo importante de las habilidades narrativas.
- La producción de narraciones constituye una faceta del desarrollo que se relaciona también con la construcción de recuerdos personales y el desarrollo de la memoria autobiográfica, aspectos relacionados con la identidad personal.

### 3. Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje desde la perspectiva evolutiva

Piaget y Vygotski abordaron la relación entre pensamiento y lenguaje y su evolución en relación al desarrollo del fenómeno del «habla egocéntrica», un tipo de habla para sí mismo, no social, que acompaña la acción del niño desde los 3 años aproximadamente.

- Piaget planteó que el habla egocéntrica desaparecía cuando el niño supera el egocentrismo característico del período preoperatorio; en su modelo teórico, el desarrollo del lenguaje se subordina al desarrollo de la inteligencia, de ahí la evolución del fenómeno.
- Vygotski reinterpretó el fenómeno del habla egocéntrica relacionándolo con el surgimiento de una nueva función del lenguaje: la función reguladora de la propia conducta. El habla egocéntrica no desaparece, sino que evoluciona hacia el pensamiento verbal.

### 4. Cómo se explica la adquisición del lenguaje: modelos lingüísticos innatistas y explicaciones constructivistas

El problema de explicar la adquisición del lenguaje y de dar cuenta de los mecanismos que la hacen posible ha sido y es una cuestión central en Psicología.

- La propuesta del lingüista Noam Chomsky es paradigmática del tipo de explicaciones innatistas. Para este lingüista la facultad de lenguaje implica la existencia de una base de conocimiento específica, de origen genético, que hace posible el aprendizaje de la sintaxis de las lenguas —la Gramática Universal.

- Las propuestas constructivistas, como la de Karmiloff-Smith, niegan la existencia de representaciones lingüísticas específicas, de origen genético, pero no la de predisposiciones iniciales y mecanismos de aprendizaje ajustados a la tarea de aprender una lengua.

El lenguaje se constituye en dominio específico de conocimiento como resultado —no como punto de partida— del proceso de aprendizaje.

### 5. Aprender el lenguaje en contextos bilingües

Un individuo bilingüe es aquel que posee dos sistemas lingüísticos y es capaz de utilizarlos en cualquier circunstancia con una facilidad y eficacia semejantes.

Las circunstancias por las que un niño puede llegar a ser bilingüe son enormemente variadas, así como los posibles grados de bilingüismo alcanzados.

Actualmente se utiliza la noción de período sensible, frente a la de período crítico, en relación con los momentos evolutivos más apropiados para el aprendizaje de las lenguas.

No todas las condiciones familiares, sociales ni culturales son igualmente propicias para promover un desarrollo lingüístico y de la identidad bilingüe adecuados.

Las actitudes y expectativas positivas de padres, profesores y educadores son críticas en relación a un buen desarrollo de la condición bilingüe en todas sus facetas: cognitivo-lingüística y socio-afectiva.

## Objetivos

- Conocer cuáles son los principales procesos de desarrollo del lenguaje en la etapa entre 3 y 6 años.
- Diferenciar los procesos de cambio cuantitativo y cualitativo en el desarrollo léxico.
- Identificar las habilidades relacionados con la adquisición del componente gramatical en la primera infancia.
- Conocer los procesos lingüísticos formales y funcionales implicados en la narración.
- Establecer la importancia de las actividades narrativas en el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los niños.
- Conocer los planteamientos piagetiano y vygotskiano sobre las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje y su evolución. Saber diferenciar la explicación piagetiana sobre el lenguaje egocéntrico de la propuesta alternativa de Vygotski.
- Conocer las principales propuestas teóricas sobre el proceso de adquisición del lenguaje; distinguir los modelos de tipo lingüístico-innatista y de las propuestas constructivistas.
- Aproximarse al proceso de adquisición del lenguaje en contextos bilingües.
- Saber definir el concepto de período crítico con las matizaciones que se han hecho al mismo en la actualidad.
- Conocer las implicaciones cognitivo-lingüísticas y socio-afectivas del desarrollo en contextos bilingües.

## Introducción

El proceso de adquisición del lenguaje es una de las vertientes más importantes del desarrollo infantil en la primera infancia. En el *Capítulo 3* vimos los inicios de este proceso y los principales logros adquiridos hasta aproximadamente los 3 años de edad. Si bien la tarea de aprender una lengua se pone en marcha muy tempranamente, el aprendizaje

del lenguaje constituye un ámbito de desarrollo complejo y, como señala acertadamente Aguado (1997), se trata de un trabajo «de sol a sol», que continúa durante los años de Educación Infantil. Fruto de ese trabajo, en prácticamente tres o cuatro años y en condiciones naturales, el bebé humano se transforma en un hablante bastante competente: es capaz de mantener una conversación ciertamente fluida, comprende el lenguaje de los adultos en conversaciones sencillas, puede contar sus experiencias presentes y pasadas, puede hablar de lo que va a hacer mañana e incluso es capaz de jugar con el lenguaje.

Pero la adquisición del lenguaje no es sólo interesante y sorprendente en sí misma, sino que como proceso cognitivo básico, su despliegue influye en el desarrollo de otros procesos evolutivos —intelectuales, afectivos y sociales.

En este capítulo nos centraremos en describir los principales procesos de desarrollo lingüístico que tienen lugar entre los 3 y los 6 años aproximadamente y analizaremos el papel fundamental que tiene el lenguaje en relación con el desarrollo cognitivo. También abordaremos el aprendizaje del lenguaje en contextos bilingües o multilingües y reflexionaremos sobre las condiciones en las que estas situaciones tienen consecuencias positivas para el desarrollo infantil y posterior.

## 1. El desarrollo de la forma de lenguaje durante la primera infancia

De los 3 a los 6 años se abre un importante período de desarrollo para todos los aspectos del lenguaje; sin embargo, desde el punto de vista formal se producen avances muy importantes que hacen que el lenguaje de los niños se haga más comprensible y complejo. Las habilidades fonológicas de los niños experimentan un crecimiento importante, aunque para algunos persistirán las dificultades de pronunciación durante esta etapa. Además, de las emisiones de 2 o 3 palabras típicas de los niños menores de 3 años, el lenguaje infantil evoluciona hacia la producción de oraciones complejas que se van hilvanando unas con otras y permiten al niño construir narraciones. Veamos con algo más de detalle alguno de estos procesos de adquisición formales.

### 1.1. Desarrollo fonológico: cómo se va completando la adquisición del sistema de fonemas

Como vimos en el *Capítulo 3*, la actividad articulatoria necesaria para pronunciar correctamente las palabras de cualquier lengua implica una compleja coordinación neuromuscular y respiratoria. Generalmente los niños menores de 4 o 5 años aún tienen dificultades para reproducir las sutiles variaciones de sonidos que demanda la producción del lenguaje oral. Estas dificultades se materializan en formas de pronunciación aún inmaduras que son producto de la aplicación de los denominados **procesos fonológicos**. En la Tabla 6.1 se explica en qué consisten dichos procesos y cuáles son los principales tipos.

Puesto que las lenguas se diferencian ya en el nivel fonológico, el orden de adquisición de los distintos fonemas varía de una a otra. Centrándonos en datos sobre la adquisición de la lengua española (Bosch, 2005) podemos destacar que a los 3 años:

- El 90% de los niños españoles ya emiten correctamente los siguientes fonemas: /m/, /n/, /ñ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /l/, además del sonido correspondiente a la «j» y «g» en palabras como «jota», o «gesto».

**Tabla 6.1.** Los procesos fonológicos de simplificación de la habla

Definición y ejemplos	
<p>Los procesos fonológicos son estrategias de simplificación que permiten a los niños menores de 4 años comunicarse y hacerse entender, aún cuando no son capaces de reproducir todas las sutiles variaciones de sonidos que implica la producción del lenguaje oral. Hay tres tipos de procesos:</p>	
<p>1. Reducción y simplificación de la estructura silábica: consiste en simplificar las sílabas, reduciendo su número o convirtiéndolas en la sílaba básica (CV).</p>	<p>Ejemplo: Un niño dice «fanda» en lugar de «bufanda» o dice «dete» en lugar de «diente».</p>
<p>2. Procesos de asimilación: son resultado de la influencia de un segmento o sonido sobre otro segmento dentro de la misma palabra.</p>	<p>Ejemplo: Una niña dice «liblo» en vez de «libro», y, «nuna» en lugar de «luna»; en el primer caso «arrastra» la consonante inicial a la segunda sílaba, y en el segundo caso es la consonante «n» la que afecta retroactivamente a la primera sílaba.</p>
<p>3. Procesos sustitutorios: consisten en la sustitución de un fonema por otro sin hacer referencia a los sonidos próximos.</p>	<p>Ejemplo: Un niño dice «borro» en vez de «gorro», y, «sapatilla» en vez de «zapatilla», sustituyendo en ambos casos las consonantes iniciales por otras más fáciles de pronunciar.</p>

- Los niños ya pronuncian bien los diptongos decrecientes, tales como /ai/, /ei/, pero tienen dificultades con los crecientes (por ejemplo, dicen «logo» o «dente» en lugar de «luego» y «diente»). También tiene problemas con los grupos consonánticos «CL» (por ejemplo, clara, clase) y «CR» (por ejemplo, «croar»).
- Sigue habiendo algunas dificultades con el fonema /d/ cuando va entre vocales (por ejemplo, en palabras como «adelante»), y los fonemas correspondientes a la «z» y «c» (en palabras como «cerilla», «Celia»). Además la mayoría de los niños no pronuncian correctamente la «r» fuerte (por ejemplo, perro, roto).

Por tanto, a los tres años está conseguido gran parte del sistema fonológico, siendo normales las dificultades en la pronunciación de los grupos consonánticos y de algunas consonantes. Entre los 4 y 5 años se observan los siguientes progresos:

- Se logra producir correctamente la /d/ entre vocales, se articula bien la /g/ (cuando suena como en «gato», «guinda», etc.).
- El 90 % de los niños ya produce bien la consonante fricativa /f/; un 80 % articula bien la /s/ y un 70 % el sonido correspondiente a la /z/.
- La mayoría de los niños pronuncian bien el sonido correspondiente a la /ch/, a diferencia de lo que ocurría a los 3 años.
- Todavía no se alcanza la cifra del 90% de niños que pronuncian bien los grupos consonánticos, ni la «r» fuerte, aunque muchos más niños de estas edades ya las articulan bien.

A los 6 años, antes del comienzo de la etapa escolar, los niños castellano-hablantes pueden pronunciar correctamente cualquier sonido de la lengua (incluidas las fricativas, la «r» fuerte y los grupos consonánticos). Pueden presentar únicamente dificultades en relación a palabras muy largas o complejas, pero mejoran mucho la pronunciación de sonidos difíciles (/ch/, /s/, /z/, /l/, «r» fuerte). A partir de los 6 o 7 años, los niños estabilizan su pronunciación y las habilidades fonológicas adquiridas favorecen además el

aprendizaje y desarrollo de la lectura. La mejora de las habilidades fonológicas facilita el desarrollo creciente del vocabulario y éste también se ve impulsado por dicho crecimiento fonológico.

## 1.2. Desarrollo del vocabulario y desarrollo gramatical

La mayoría de los estudios sobre el desarrollo del vocabulario se circunscriben a los primeros años y abordan los principales procesos que intervienen en el aprendizaje del léxico inicial (véase por ejemplo, Serra, 2000). En el *Capítulo 3* vimos cómo el vocabulario crecía inicialmente de modo lento y que después este proceso experimentaba una aceleración importante. Durante la primera infancia la adquisición del vocabulario sigue esta tendencia de crecimiento acelerado. El desarrollo cognitivo del niño, sus habilidades de interacción social y su participación en contextos extra-familiares cada vez más diversos (escuela infantil, amigos, etc.) favorecen de forma indudable el aprendizaje de nuevas palabras. Sin embargo, el crecimiento adecuado del léxico se manifiesta no sólo en el uso de un mayor número de entradas léxicas, sino también en la organización del vocabulario y en la utilización de las palabras en distintos contextos lingüísticos. Por ejemplo, la palabra «agua» que es aprendida muy tempranamente en contextos de alimentación con el significado de «sustancia para beber», puede ser utilizada en muchos otros contextos y conectada con otras palabras relacionadas; por ejemplo, se puede utilizar al hablar de un río o del mar, en relación a la lluvia, a la nieve, etc.

Si tenemos que caracterizar el proceso de desarrollo léxico en la primera infancia es indudable que hay que aludir a un **crecimiento cuantitativo** (véase Tabla 6.2), pero también a **cambios de tipo cualitativo**. Estos últimos se refieren a la organización del vocabulario, a las relaciones que se establecen entre unas palabras y otras. Por ejemplo, un niño que aprendió la palabra «coche» con 24 meses, puede aprender la palabra «vehículo» a los 5 años, pero debe aprender también qué relaciones se establecen entre ambas para hacer un uso adecuado de ellas; es decir, «vehículo» habrá de situarse como categoría más general, supraordinada, en relación a «coche», pero también en relación a «autobús», «tren», etc. Ese mismo niño puede aprender la palabra «taxi» como un tipo de coche especial; por tanto, si incorpora esta palabra a su vocabulario, ésta se situaría en un lugar subordinado respecto a la palabra «coche».

**Tabla 6.2.** Algunos datos cuantitativos sobre el desarrollo del vocabulario

Desarrollo del vocabulario
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Templin (1957) estimó que el tamaño del vocabulario de un niño de 6 años podía ser de unas 14.000 palabras.</li> <li>• Carey (1978) calculó que el ritmo de aprendizaje medio de palabras de los niños entre los 18 meses y los 6 años se sitúa en torno a 9 palabras por día.</li> <li>• El estudio de Anglin (1993) sobre el crecimiento léxico en los primeros años de escolarización indica que entre los 6-7 años y los 10-11 años el vocabulario medio se multiplica por 4: de más de 10.000 palabras conocidas por los niños de 6 años se pasa a unas 40.000 palabras en los preadolescentes.</li> </ul>
<p>El vocabulario es un componente del lenguaje que continúa creciendo más allá de la infancia.</p> <p>La entrada en la escuela y el aprendizaje de la lectura favorecen indudablemente los procesos de aprendizaje léxico. Los libros proporcionan el acceso a un abanico de palabras mucho mayor del que nos encontramos habitualmente en el habla diaria.</p>

Los cambios en relación al desarrollo léxico suponen, por tanto, la construcción de los distintos campos semánticos que forman el vocabulario de una lengua; los procesos cuantitativos y cualitativos que mencionábamos más arriba implican el aprendizaje de *más elementos* por cada *nivel de organización* y el establecimiento de relaciones entre ellos. Una metáfora útil para caracterizar la representación de las palabras en el sistema cognitivo es la imagen de una red integrada por múltiples subredes léxico-semánticas que dan soporte a lo que podríamos caracterizar como el «diccionario mental» de cada hablante de una lengua.

Pero aprender las palabras de una lengua no implica únicamente ser capaz de establecer relaciones entre la forma fonológica (cómo «suena» la palabra) y el referente o significado de la misma; el aprendizaje léxico se relaciona también con el aprendizaje gramatical. Veamos en qué sentido.

Conocer una palabra supone también saber —de modo implícito— a qué categoría gramatical pertenece. No hace falta ser un lingüista profesional para saber que, por ejemplo, la palabra «elefante» es un nombre, mientras que la palabra «soñar» es un verbo. Saber implícitamente la categoría gramatical a la que pertenecen ambas palabras es un requisito básico para poder construir frases gramaticalmente correctas: pertrechados con este conocimiento, nunca se nos ocurriría decir «\*yo elefanto» para expresar, por ejemplo, que muevo mi mano como si fuera la trompa de un elefante, pues sabemos que es erróneo tratar esa palabra como un verbo; diríamos «hago como si fuera un elefante», agrupando correctamente el nombre «elefante» con el artículo «un» y construyendo un correctísimo Sintagma Nominal.

Los procesos de aprendizaje de las categorías gramaticales son complejos y constituyen una de las tareas más importantes de aprendizaje durante los primeros años del desarrollo lingüístico. Su inicio es temprano, como apuntamos en el Capítulo 3, pero su extensión a lo largo del desarrollo ocupa al menos hasta la adolescencia. La forma de estimar las dificultades de estos procesos es tratar de adoptar el rol de aprendiz y pensar en nosotros mismos aprendiendo una segunda lengua. ¡La gramática se nos presenta entonces como un muro muchas veces impracticable!

Durante la etapa de 3 a 6 años los niños se encuentran inmersos en un activo proceso de aprendizaje gramatical. En la bibliografía especializada se suele señalar que en torno a los 4 años los niños ya tienen adquirida una primera gramática básica. Sin embargo, el estado final (si es que existe tal estado en el desarrollo del lenguaje) está aún muy lejos. Hablar como un adulto implica conocer las sutilezas morfológicas de la lengua, especialmente si se trata de aprender una lengua tan rica a este nivel como la española, y todas las estructuras sintácticas, incluyendo las más complejas. No podemos entrar en la caracterización en detalle de estos procesos, pues no es el objetivo de este capítulo ni se adecua a las necesidades de formación de un educador. Sin embargo, para obtener una impresión de este importante recorrido evolutivo es útil acercarse a datos empíricos como los que se presentan en el Tabla 6.3.

Si comparamos ambas transcripciones con el lenguaje típico del niño en los inicios del proceso de adquisición, es fácil apreciar los cambios: de una ausencia de organización gramatical en el lenguaje temprano, en el que los niños realmente no construyen oraciones, sino que «juntan» palabras (por ejemplo, «aquí nenes»), se pasa a un lenguaje integrado por oraciones simples bien formadas (por ejemplo, «a mi me gustan las bujas pirujas» —niña de 3 años) y a emisiones sintácticas más complejas (por ejemplo, «mira, te puedes pasear por ahí si quieres» —niña de 5 años).

**Tabla 6.3.** Transcripción del lenguaje espontáneo de una niña a los 3 y 5 años

Niña 3 años	Niña 5 años
N = niña. M = mamá.	N = niña. xxx = habla ininteligible P = papá.
N: Ya me quito, ya m'e quita la toalla y soy Ma- niña yo.	P: ¿Vas a hacer, qué?
M: Claro.	N: Unas cortinas, aquí. Unas cortinas muy boni- tas. Son de rayas. Ahora te las enseño si quiero [le enseña el dibujo a su padre]. Mira la cortina [pinta de nuevo]. Va a estar muy bien con cor- tina. Ya está con cortina y muy bien tapadito [lo enseña].
N: Quítamelo la toalla, que no me gutan las bujas pirujas.	P: Muy bien.
M: ¿No te gustan?	N: Ahora necesito otra. Esta sí que es roja de ver- dad [junta dos lápices y los pone de pie, como si fueran muñecos] Vale, hijo... xxx... ya que hemos venido. Mira, te puedes pasear por ahí, si quieres. ¡Ay papá! Pero es que esto se tiene que acercar. ¡Vale! ... xxx... acércate; por aquí, yo me acerco por aquí.
N: Noo!	
M: ¿Por qué, mi amor?	
N: Poque no. A mi me gutan las bujas pirujas. Es- taba en el cuento una buja piruja.	
M: ¿Y qué hacía?	
N: No sé.	
M: Piénsalo, a ver qué hacía.	
N: Que tenía una masana, ¿a que sí?	

Entre los indicadores de las dificultades que plantea el proceso de adquisición del componente gramatical se encuentran los errores morfológicos y las pausas entre una oración y otra, o en el interior de oraciones complejas. Los primeros son muy informativos del nivel de adquisición alcanzado por los niños y del proceso de aprendizaje subyacente. No es lo mismo cometer un error como «\*yo sabe», en el que lo que falla es la concordancia entre el sujeto (1.<sup>a</sup> persona) y el verbo (3.<sup>a</sup> persona en el ejemplo) porque el niño probablemente no ha detectado, ni extraído, ni almacenado el morfema verbal de persona, que cometer un error como «\*yo sabo». Este segundo tipo de errores, llamados **errores de sobregeneralización**, indican justamente que los niños ya han adquirido una regla gramatical de tipo morfológico. El niño que dice «\*sabo» en lugar de «se», realmente ya sabe —y esto no es un mero juego de palabras, como se aprecia en el Tabla 6.4.

**Tabla 6.4.** Errores de sobregeneralización

Definición y ejemplos
<p>Los <b>errores de sobregeneralización</b> implican la extensión de una regla gramatical más allá de lo permitido por la lengua. Consisten en la aplicación de dicha regla a palabras que son una excepción a la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejemplos relacionados con la morfología verbal: Una niña de 2 años y medio dice: «voy a *cojo una silla» (en vez de «voy a coger una silla») y «yo no *sabo» (en lugar de «yo no sé»).</li> <li>Ejemplos relacionados con la morfología nominal: Un niño de 4 años dice: «mamá, yo soy *una fantasma» y «este niño es *idioto».</li> </ul> <p><b>Los errores de sobregeneralización demuestran que el niño ya conoce las reglas gramaticales. Por tanto, son signos positivos de un buen desarrollo lingüístico.</b></p>

Entre los 4 y los 5 años es frecuente que los niños mientras están contando algo a alguien interrumpen sus oraciones, repitan parte de lo dicho y cambien de una estructura a otra (véase Tabla 6.5) Este tipo de procesos son indicativos de las dificultades que supone construir correctamente una narración y de la atención que requiere el procesamiento lingüístico que subyace a esta actividad relacionada con la producción del lenguaje. Narrar es un tipo de actividad lingüística que constituye un interfaz<sup>1</sup> entre los distintos niveles del lenguaje: los más formales (léxico y gramatical) y los más ligados a la función y a la interacción (semántico y pragmático). Nos ocuparemos de este tema en el siguiente apartado.

**Tabla 6.5.** Dificultades en la construcción gramatical durante la producción del lenguaje

Ejemplo de interacción entre un adulto y una niña de 4 años
[Los puntos suspensivos... indican pausas que pueden interpretarse como «tiempo para procesar»].
Adulto: «¿para qué es?» (hablando de un chándal).
Niña: «¿para dormir?» «el chándal no es para dormir, es para la calle, y para..., y para casa»
Adulto: «sí, mi vida, pero en casa lo utilizamos como pijama», «¿vale, mi amor?»
Adulto: «cuéntamelo hija, que mamá no lo ha entendido bien».
Niña: «papá se llama... Mira el niño se asustó, estaba sentado en una silla el niño, sólo el niño y el niño como, com... le... como le daba caramelo él, ET, pues como ya se despertó el niño se daba caramelos y ya estaba bueno y ya puede tomar caramelos. Estaba dormido con caramelos y... y tomó mucha cerveza po... lo, hacía babas».

## 2. El desarrollo pragmático y las habilidades para narrar

La comprensión del lenguaje en contextos de habla reales y cotidianos implica la participación de distintos tipos de conocimientos y habilidades. Por ejemplo, ante la frase «¿me puedes pasar la jarra?, por favor», una interpretación literal de la misma llevaría al oyente a contestar sí o no. Sin embargo, con ese **acto de habla indirecto**<sup>2</sup> lo que persigue el emisor es que su interlocutor le acerque físicamente el objeto que pide, la jarra.

Si pensamos en los tipos de información que hay que tener en cuenta para comprender (y también para emitir) este tipo de emisiones tan comunes en la vida cotidiana, debemos incluir al menos las siguientes: 1) información estrictamente lingüística relativa a las palabras que forman la emisión (su pronunciación y significado), los morfemas y la estructura gramatical que se ha utilizado; 2) información sobre el contexto en el que se emite esta frase; en el ejemplo probablemente se trata de una situación relacionada con la comida y no con una clase de yoga; 3) información sobre el interlocutor: si este fuera, por ejemplo, un niño pequeño, no le pediríamos que nos acercara la jarra, pues no podría

<sup>1</sup> Según RAE, interfaz es una conexión física o funcional entre dos aparatos o sistemas independientes.

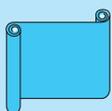
<sup>2</sup> El término acto de habla indirecto se refiere a emisiones lingüísticas en las que no hay una correspondencia entre el significado literal (lo que se dice realmente) y el pretendido por el hablante. Son actos de habla indirectos todas las peticiones corteses (¿me das...?, ¿podrías acercarme...?, ¿te importa abrir la ventana?) y las quejas formuladas como preguntas (¿no está muy alta la música?), entre otras.

hacerlo; 4) información sobre los usos del lenguaje, concretamente sobre qué tipo de fórmulas se utilizan para pedir de forma cortés en una lengua.

Es decir, usar el lenguaje en contextos reales constituye una habilidad compleja que exige distintos tipos de conocimiento que van más allá de los relativos a la propia estructura del lenguaje. Como vimos en el *Capítulo 3*, el componente pragmático del lenguaje se relaciona con el uso real de éste en contexto e implica integrar necesariamente todas las fuentes de información que hemos aludido anteriormente.

Las numerosas investigaciones que se han realizado sobre el desarrollo de las habilidades pragmáticas (Bates, 1976; Halliday, 1975; Ochs y Schieffelin, 1974; Snow, 1986, entre muchas otras referencias) muestran que es un componente muy ligado a las habilidades de interacción social y a las que luego constituirán lo que se han denominado habilidades mentalistas o de teoría de la mente (*véase Capítulo 5*). En este sentido, los orígenes de su proceso de adquisición pueden rastrearse y encontrarse en los primeros años. A través del uso del lenguaje con los otros, en las conversaciones y narraciones cotidianas, los niños desarrollan ciertos modelos pragmáticos sobre el lenguaje (Halliday, 1975) y descubren las múltiples funciones y usos a que pueden servir. Estos modelos son muy variados y se van enriqueciendo y transformando a medida que el niño se desarrolla y crece su experiencia lingüística y conversacional. El período que ahora estudiamos es un espacio temporal privilegiado en relación con estas adquisiciones. Los niños amplían enormemente los recursos para iniciar y mantener conversaciones con los otros, para hacer peticiones y solicitudes, para expresar su rechazo por algo; es decir, para «hacer distintas cosas con el lenguaje».

Una de las funciones privilegiadas del lenguaje cuya importancia trasciende el propio desarrollo lingüístico es la función narrativa. Comencemos señalando qué es una narración:

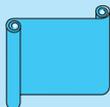


*«La narración es un tipo de discurso o texto que se caracteriza por la presentación o comentario de acontecimientos que se desarrollan en el tiempo.»* (Bellinchón, Rivière e Igoa, 1992, p. 630.)

En el apartado anterior ya hemos apuntado la complejidad asociada a la actividad de narrar, en su calidad de interfaz entre los distintos niveles del lenguaje: los más formales (léxico y gramatical) y los más ligados a la función y a la interacción (semántico y pragmático). Desde el punto de vista lingüístico, la complejidad ligada a la actividad de narrar se relaciona con la necesidad de conectar unas oraciones con otras, de evitar la redundancia, de establecer relaciones entre la información dada y la que se va introduciendo como nueva, etc. Todas estas operaciones requieren de un dominio complejo de la forma del lenguaje (por ejemplo, uso de oraciones subordinadas temporales como «cuando la rana saltó, la mosca salió volando») para poder expresar correctamente los significados que el hablante tiene intención de transmitir y para hacerlo de forma ordenada y comprensible para el oyente.

Para numerosos autores (entre ellos, Bruner, 1991; Nelson, 1986, 1989, 1996) las narraciones constituyen un género privilegiado de discurso porque: 1) permiten integrar experiencias presentes, pasadas y futuras; 2) permiten comunicar «historias» representa-

cionalmente complejas que implican personajes que actúan movidos por intenciones u objetivos en contextos concretos; y 3) permiten transmitir la escala de valores dominante en el grupo sociocultural. Este estatus privilegiado de las narraciones en la experiencia humana es resaltado también por otros intelectuales ajenos al quehacer psicológico. La siguiente cita es ilustrativa al respecto:



*La narrativa, sin embargo, se halla en una esfera un tanto diferente de las demás artes. Su medio es el lenguaje, y el lenguaje es algo que compartimos con los demás, común a todos nosotros. En cuanto aprendemos a hablar, empezamos a sentir avidez por los relatos. Los que seamos capaces de recordar nuestra infancia recordaremos el ansia con que saboreábamos el cuento que nos contaban en la cama, el momento en que nuestro padre, o nuestra madre, se sentaba en la penumbra junto a nosotros con un libro y nos leía un cuento de hadas. Los que somos padres no tendremos dificultad en evocar la embelesada atención en los ojos de nuestros hijos cuando les leíamos un cuento. ¿A qué se debe ese ferviente deseo de escuchar? Los cuentos de hadas suelen ser crueles y violentos, describen decapitaciones, canibalismo, transformaciones grotescas y encantamientos maléficos. Cualquiera pensaría que esos elementos llenarían de espanto a un crío; pero lo que el niño experimenta a través de esos cuentos es precisamente un encuentro fortuito con sus propios miedos y angustias interiores, en un entorno en el que está perfectamente a salvo y protegido. Tal es la magia de los relatos: pueden transportarnos a las profundidades del infierno, pero en realidad son inofensivos. Nos hacemos mayores, pero no cambiamos. Nos volvemos más refinados, pero en el fondo seguimos siendo como cuando éramos pequeños, criaturas que esperan ansiosamente que les cuenten otra historia, y la siguiente, y otra más. (Tomado del Discurso de Paul Auster en la ceremonia de recepción de los Premios Príncipe de Asturias de 2006.)*

Los niños oyen narraciones desde prácticamente su nacimiento porque, de un modo u otro, el relato o narración de historias (personales, reales o ficticias) constituye un rasgo característico de la vida social en todas las culturas. Así, yendo al terreno evolutivo y como nos recuerda Belinchón (2000), los niños:

- Escuchan los cuentos infantiles que los padres y los adultos en general les presentan con o sin acompañamiento gráfico.
- Escuchan las historias personales que los adultos se cuentan entre sí.
- Escuchan las historias protagonizadas por (o relacionadas con) el propio niño.
- Elaboran cooperativamente, en sus conversaciones con los adultos, narraciones de los hechos en los que han participado o en los que van a participar.
- Cuentan, en casa y en la escuela, lo que han hecho o les ha pasado, y lo que quieren o planean hacer.

Los niños aprenden muy pronto a diferenciar los relatos o historias de otras formas de conversación. Algunos datos longitudinales (Nelson, 1989), incluso, revelan que antes de los 2 años, los niños usan un «modo de voz especial» cuando actúan como narradores. Al tener que contar a otros experiencias de las que no han sido testigos, como sucede a partir de los 3 años en el contexto escolar, deben seleccionar hechos supuestamente de



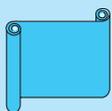
**Figura 6.1.** Los niños oyen narraciones de los adultos durante todo el desarrollo.

interés para el grupo. Esta actividad, esencial para el desarrollo de las competencias narrativas, constituye también un «ejercicio» de atribución mentalista y nos remite a las habilidades de teoría de la mente (véanse *Capítulos 5 y 7*).

Antes de los 3 o 4 años los relatos de los niños pueden resultar extremadamente simples, pero progresivamente van incorporando dispositivos gramaticales específicos que son esenciales para garantizar la «narratividad» y «coherencia» lógico-temporal del discurso. En concreto, los niños aprenden a utilizar las marcas morfológicas de tiempo y aspecto verbales, los adverbios temporales para localizar correctamente en el tiempo las acciones que relatan, términos relacionales, como distintos tipos de conjunciones (copulativas: *y, ni*; adversativas: *pero, sin embargo*; causales: *porque, es que*) y pronombres personales para expresar la referencia a los personajes sin repetir siempre sus nombres (*él, este, nosotros...*). Aunque tradicionalmente se ha considerado que el aprendizaje de la «gramática de los discursos» es posterior al de la «gramática oracional», actualmente es más plausible suponer que ambos tipos de gramáticas se adquieren y operan durante la etapa infantil como dos sistemas de conocimiento plenamente interdependientes (Nelson, 1996).

Además, la actividad de contar historias, sucesos o experiencias a los otros niños y la elaboración cooperativa de historias personales entre niños y adultos (padres o educadores) constituye el factor crítico que hace posible a partir de los 3 años la construcción de **recuerdos personales** y el desarrollo de la **memoria autobiográfica**. En este sentido, Bruner (1996/1997) plantea que la habilidad para construir y entender narraciones es capital para construir nuestra vida y su lugar en el mundo. Este autor subraya una idea que nos parece especialmente interesante: la conexión entre la actividad narrativa de los seres humanos, ya desde la infancia, y su importancia en la construcción de la identidad personal. La narración sería un modo de pensamiento y un vehículo para la creación de

significados, propios y compartidos socialmente. Y uno de los objetivos de la educación debería ser crear una «sensibilidad narrativa» y fomentarla a lo largo del desarrollo. Finalizaremos este apartado con la voz de J. Bruner a través de la siguiente cita:



«... un niño debería saber, tener una idea de los mitos, las historias, los cuentos populares, los relatos convencionales de su cultura (o culturas). Enmarcan y nutren la identidad. El segundo supuesto compartido reclama a la imaginación a través de la ficción. Encontrar un lugar en el mundo, por mucho que implique la inmediatez de la casa, el colegio, el trabajo y los amigos, es en último extremo un acto de imaginación (...). Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia.» (Bruner, 1996/1997, p. 62.)

### 3. Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje desde la perspectiva evolutiva

Hemos visto que la narración como forma de discurso lingüístico constituye un vehículo privilegiado para el establecimiento de un tipo especial de pensamiento o, mejor, de un producto de él —si se nos permite considerarlo así: el relacionado con la propia identidad.

Sin embargo, el problema de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, tal y como apareció en el contexto de la Psicología Evolutiva, no se refiere exactamente a esta cuestión.

La relación entre pensamiento y lenguaje es un tema «antiguo», que ha preocupado históricamente a filósofos y psicólogos, porque las capacidades para representarse y manipular simbólicamente la realidad y para comunicarse con los otros constituyen las señas de identidad del ser humano. Jean Piaget retomó para la Psicología del Desarrollo esta cuestión y, posteriormente, Vygotski ofreció una perspectiva bien distinta a la del autor suizo para analizar dichas relaciones.

Piaget (1923/1983) descubrió que todos los niños, a partir de los 3 años aproximadamente, hablaban en voz alta para ellos mismos mientras jugaban o realizaban algún tipo de actividad. No es difícil observar a niños de esas edades utilizando este tipo de lenguaje «no social» en contextos lúdicos, por ejemplo. Este autor llamó a este tipo de habla **habla egocéntrica** y la describió con las características que aparecen en la Tabla 6.6. (Véanse también los Capítulos 1 y 4.)

**Tabla 6.6.** Características del habla egocéntrica según Piaget

El habla egocéntrica según Piaget	
1.	Es un tipo de habla para uno mismo, sin interlocutor.
2.	Acompaña a la acción del niño.
3.	Desaparece cuando el niño supera la fase egocéntrica.

Según Piaget el habla egocéntrica no sería sino una manifestación más del tipo de pensamiento egocéntrico propio del niño preescolar. Esta interpretación es coherente con el modelo piagetiano general del desarrollo de la inteligencia (véase *Capítulo 1*) en el que el lenguaje es una manifestación más de la capacidad simbólica, subordinada a dicho desarrollo. En este sentido se puede decir que Piaget concebía el lenguaje como producto del pensamiento. Planteado desde la perspectiva evolutiva, esto es coherente con el hecho de que en los niños pequeños existe actividad intelectual sin que exista aún el lenguaje (véase *Capítulo 2*).

A esta interpretación piagetiana le siguió unos años más tarde, en 1934, la crítica de Vygotski (1934/1973) que supuso una reinterpretación claramente distinta del fenómeno del habla egocéntrica. Según Vygotski, la utilización del lenguaje como acompañamiento de la acción, lejos de constituir un indicador del pensamiento egocéntrico, constituye un hito decisivo en el desarrollo del niño. En realidad revela la emergencia de una nueva función del lenguaje: la **función de regulación** de las propias acciones. Veámoslo con algo más de detalle. Para Vygotski, a diferencia de Piaget, el desarrollo del lenguaje está ligado sobre todo al desarrollo de la comunicación, y tiene, en principio, un origen distinto, no subordinado al del desarrollo del pensamiento o la inteligencia. Puesto que el lenguaje es utilizado por el niño pequeño desde el comienzo como instrumento para la comunicación, cuando «necesita» utilizarlo para una nueva función, lo hace como sabe: en voz alta. Por tanto, lo que sucede en torno a los 3 años, según Vygotski, es que el niño necesita añadir una función más, adquirida en el plano interpersonal, a las funciones comunicativas y representacionales del lenguaje (véanse *Capítulo 1 y 4*). Esa función está ligada a la *dirección y regulación de la propia acción*. Mediante el habla autodirigida y centrada en la propia acción, los niños que hasta entonces sólo participaban en conversaciones con los otros, se convierten a la vez en emisores y receptores de sus propias emisiones lingüísticas. Y usan ese lenguaje primero para acompañar sus acciones y algo más tarde para anticiparse a ellas, planificarlas, etc. En este sentido no se trata de lenguaje egocéntrico, sino de un tipo de lenguaje que acompaña a la acción y al pensamiento. A medida que avanza el desarrollo, el habla egocéntrica se interiorizaría, convirtiéndose entonces en **pensamiento verbal**, un tipo de lenguaje interior —como lo denomina Siguán (1986).

Vemos por tanto, que la interpretación vygotskiana del fenómeno del habla egocéntrica es absolutamente coherente con su ley de doble formación de las funciones psicológicas superiores; en este caso, la **función reguladora del lenguaje** como forma de pensamiento surge en un contexto interpersonal (la conversación con los demás) y luego se traslada al plano intrapersonal (primero en lenguaje egocéntrico y después en lenguaje interiorizado).

La capacidad de los niños de pensar verbalmente, planificar acciones futuras y evaluar las acciones ya pasadas, tiene una importancia trascendental en el desarrollo psicológico y evidentemente evoluciona hasta el final del ciclo vital. Los adultos también utilizamos este tipo de habla interior e incluso, en ciertas situaciones, nos hablamos también en voz alta. Sin embargo, como autores más recientes han puesto de manifiesto, puede observarse ya antes de la edad señalada por Piaget y Vygotski, en los *soliloquios* que algunos niños producen ocasionalmente antes de dormir (Nelson, 1989). El análisis de los contenidos y estructuras empleados en los soliloquios por niños de entre 2 y 3 años ha confirmado que sirven para recordar y fantasear sobre experiencias cotidianas que, por lo

general, han sido «narradas» previamente por los padres o han sido objeto de conversaciones previas entre los niños y sus cuidadores. De este modo, aparte de su utilidad para el aprendizaje de dispositivos propiamente gramaticales (por ejemplo, conjunciones y adverbios), los soliloquios constituyen una ocasión más de «entrenamiento», por parte de los niños, en la construcción de las habilidades narrativas a las que nos referíamos en el apartado anterior y, de nuevo, al comienzo de éste.

## 4. Cómo se explica la adquisición del lenguaje: modelos lingüísticos innatistas y explicaciones constructivistas

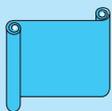
El desarrollo del lenguaje, como vimos en el *Capítulo 3* y como hemos retomado en los apartados anteriores de este capítulo, es uno de los procesos evolutivos centrales en relación al desarrollo humano. El lenguaje tiene como función básica la comunicación, pero es además un medio fundamental para la representación del conocimiento —sobre el mundo y sobre uno mismo— y para la regulación de la propia conducta. Por eso el interés por explicar cómo es posible su adquisición, por conocer qué mecanismos de aprendizaje requiere y por comprender por qué se adquiere con tal naturalidad y facilidad —a pesar de ser una competencia tan compleja— son cuestiones que han estado presentes desde mucho antes de que la Psicología existiese como ciencia independiente.

El volumen de propuestas y publicaciones sobre el tema es inmenso. Nosotros nos vamos a limitar a acercar al lector a dos tipos de respuestas paradigmáticas al problema de la adquisición del lenguaje: las respuestas de tipo innatista, de la mano del influyente lingüista Noam Chomsky, y las propuestas constructivistas actuales, entre las que seleccionaremos la de Karmiloff-Smith, una aventajada (y crítica) alumna de Piaget. Estos dos tipos de respuestas constituyen no sólo propuestas alternativas al problema concreto del aprendizaje del lenguaje, sino que dejan entrever dos modos bien distintos de concebir cómo se organiza y constituye la mente humana.

El lingüista N. Chomsky (1959) realizó una crítica demoledora a Skinner, un psicólogo conductista que concebía en los años cincuenta el lenguaje como conducta verbal que podía aprenderse del mismo modo que cualquier otra conducta humana, por medio del reforzamiento.

La aportación genial de Chomsky consistió en situar el lenguaje en el plano cognitivo y plantear que el rasgo fundamental de la actividad lingüística era su «creatividad», en el siguiente sentido: el lenguaje constituye un tipo de competencia (un tipo de conocimiento) que permite generar infinidad de oraciones distintas a partir de un conjunto de reglas relativamente pequeño. Evidentemente, Chomsky centra su caracterización del lenguaje en torno al conocimiento gramatical que parece ser el más difícil de explicar y comprender. En este sentido, es cierto que los aprendices de cualquier lengua están expuestos a un conjunto relativamente limitado de frases y muestras de habla (las que escucha y le dirigen sus interlocutores en sus interacciones cotidianas) y, sin embargo, una vez adquirido el lenguaje uno puede producir un conjunto de frases infinitas, frases que no se han escuchado jamás. Las preguntas que se hizo Chomsky son las siguientes: ¿cómo es posible explicar este potencial?, ¿cómo es posible generar esas oraciones infi-

nititas a partir de la experiencia lingüística, un conjunto de emisiones (las de los otros) relativamente pequeño o pobre? Vista así, la tarea de adquirir una lengua lleva a Chomsky (1959) a plantear la cuestión en los siguientes términos:



«El estudio de la habilidad observada en un hablante... parece que nos fuerza a la conclusión de que esta gramática es de un carácter extremadamente complejo y abstracto, y que el niño pequeño ha logrado llevar a cabo con éxito lo que, desde un punto de vista formal por lo menos, parece un tipo de construcción teórica muy complicado» (p. 27).

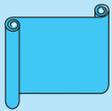
La única solución que encuentra Chomsky para explicar la adquisición del conocimiento gramatical por parte de los niños es suponer que tiene que haber un conocimiento innato, una especie de facultad para el lenguaje que vendría de algún modo ya inscrita en el bagaje genético de la especie humana. Chomsky denominó **gramática universal** a esta capacidad humana intrínseca. Esta gramática incluye un conjunto de principios abstractos relacionados con el funcionamiento del lenguaje que serían comunes a todas las lenguas. Gracias a la gramática universal, una vez que los niños se enfrentan a la experiencia lingüística, es decir, entran en contacto con su lengua materna, «sabrían» cómo organizar la información y no tendrían que depender únicamente del aprendizaje para extraer el conocimiento gramatical. Evidentemente el aprendizaje es necesario; las lenguas son distintas en relación a su fonología y su vocabulario. Pero Chomsky considera que esos principios universales relacionados con lo que es común —desde un punto de vista estructural, gramatical— a todas las lenguas del mundo son imprescindibles. Dicho conocimiento común o gramática universal sería la llave que permitiría a los niños pequeños abrir la puerta a un aprendizaje tan complejo como el gramatical. En palabras de Aguirre (2001) «*los principios... son algo que el niño no tiene que aprender, una especie de regalo de la naturaleza que hace posible la adquisición del conocimiento gramatical*» (p. 23).

Algunos autores, seguidores de las tesis generales de Chomsky, utilizan expresiones como «el instinto del lenguaje» (Pinker, 1989) o «nacer sabiendo» (Mehler y Dupoux, 1990/1992), llevando al extremo la posición innatista en sentido fuerte que el lingüista introdujo en el panorama de la psicología cognitiva.

La propia teoría chomskyana ha experimentado diversos cambios desde su formulación original a finales de los años cincuenta, pero se mantienen los postulados principales que de forma general hemos introducido anteriormente. Y, sobre todo, la idea de que la facultad de lenguaje constituye una capacidad innata e independiente de la inteligencia general. Veamos ahora una explicación constructivista, contrapuesta a la chomskyana, de la mano de A. Karmiloff-Smith.

Karmiloff-Smith es una investigadora británica, formada en Ginebra junto a Piaget y su escuela. Esta autora adoptó una postura relativamente crítica a la piagetiana sobre el papel del lenguaje en el desarrollo del niño. Por una parte, asume los postulados constructivistas generales de la teoría de Piaget, pero por otra parte considera que el autor ginebrino no situó en su justo lugar el lenguaje respecto al desarrollo cognitivo general. Karmiloff-Smith llegó a plantear que el lenguaje constituía una tarea o problema de desarrollo por sí mismo («*a problem-space per se*») (Karmiloff-Smith, 1979). Para Pia-

get y sus seguidores, la adquisición del lenguaje requiere los mismos mecanismos generales de aprendizaje que utilizan los niños para aprender sobre cualquier cosa, sobre cualquier dominio de conocimiento: sobre conceptos físicos, numéricos, sobre el espacio, sobre las convenciones sociales, etc. Karmiloff-Smith se opuso a este planteamiento, pero a la vez no estaba de acuerdo con aquellas otras posturas —como las derivadas del modelo chomskyano— que consideran que el lenguaje constituye un dominio absolutamente específico de conocimiento y adquisición. En realidad, esta autora propone un modelo de desarrollo (Karmiloff-Smith, 1992/1994), no sólo respecto al lenguaje —aunque aquí nos ceñiremos a él—, sino respecto al desarrollo cognitivo general del niño, que trata de superar la antítesis entre racionalismo-innatismo y constructivismo general à la Piaget (véase Capítulo 1). Dicho modelo recoge los numerosos hallazgos sobre las habilidades tempranas de procesamiento del lenguaje que ya exhiben los bebés desde el inicio de su desarrollo (recuérdese lo expuesto en el Capítulo 3). La síntesis que propone la autora se resume muy bien en sus propias palabras en un libro reciente:



*«... el lenguaje es, en efecto, especial, pero como hipótesis creemos que la solución de la evolución no ha consistido en preinstalar unas representaciones lingüísticas complejas en la mente del neonato. Creemos, en cambio, que la evolución ha aportado dos cosas interesantes. En primer lugar, ha hecho que en los humanos el período de desarrollo cerebral postnatal sea extremadamente amplio, de manera que las influencias ambientales puedan configurar la estructura del cerebro en desarrollo. Sin embargo, desde nuestro punto de vista el cerebro no es una tablilla blanca homogénea, como dirían los conductistas. Nuestro segundo argumento es que la evolución nos ha equipado con una serie de mecanismos de aprendizaje que, aunque no sean específicos de dominio, son lo que llamaríamos relevantes para el dominio. (...) en el nacimiento (y antes) el niño posee unas predisposiciones mínimas que le hacen prestar particular atención a ciertas partes del medio, como, por ejemplo, rostros y voces. Desde el principio, diferentes mecanismos cerebrales estarán más sintonizados para procesar un tipo de entradas que otro. Por tanto, un mecanismo que es sensible a entradas sucesivas y que se desvanecen con rapidez puede prestar especial atención al lenguaje oral o de signos... y a medida que se especializa cada vez más en el procesamiento del lenguaje, estará más dedicado a ese dominio específico. Por eso en la edad adulta acabamos con esas áreas del cerebro especializadas en el lenguaje. En otras palabras, el cerebro infantil no empieza con unos circuitos dedicados en exclusiva a procesar el lenguaje, sino que acaba con unos circuitos especializados en función de la experiencia.» (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005, pp. 20-21.)*

La cita anterior recoge muy bien la oposición de las autoras a la existencia de conocimiento o representaciones innatas sobre el lenguaje que estuvieran ya «preinstaladas» en la mente del recién nacido. Por otra parte, cuestionan también la idea de que haya mecanismos de procesamiento específicamente destinados al aprendizaje del lenguaje. Frente a ambas ideas, la «solución» que se plantea sería asumir que el conocimiento del lenguaje es el producto complejo de la interacción entre unas predisposiciones iniciales (véase Capítulo 3, Epígrafes 3.1 y 3.2) y la propia experiencia con la lengua en la que se ven inmersos los bebés desde su nacimiento en cualquier lugar del mundo. De alguna

manera la naturaleza garantiza que el bebé humano, frente a otras crías animales, atienda desde muy tempranamente a las señales lingüísticas; esta atención constituye el primer escalón del proceso de aprendizaje. Si se garantiza la atención, la información lingüística se comenzará a procesar, a analizar, a almacenar y progresivamente se constituirá en un dominio de conocimiento específico. Pero esa especificidad de dominio será en última instancia una construcción, fruto de un largo proceso de aprendizaje, desde el feto hasta la adolescencia al menos, y no algo dado ya desde el inicio.

La concepción general, constructivista pero matizada, de Karmiloff-Smith constituye una síntesis de numerosas contribuciones de investigadores actuales que trabajan de forma intensiva sobre el proceso de adquisición del lenguaje. Para todos ellos la idea de la gramática universal chomskyana está muy desencaminada. Si la especie humana tiene algún «don especial» relacionado con el lenguaje, este no consiste en dicha gramática en sí, sino en la capacidad para aprenderla.

## 5. Aprender el lenguaje en contextos bilingües

Hasta ahora nos hemos estado refiriendo a la adquisición y desarrollo del lenguaje en contextos monolingües, es decir, en el caso de niños que aprenden una única lengua en la infancia. Sin embargo, desde siempre y de forma muy evidente en la actualidad, el fenómeno del bilingüismo y del multilingüismo existen. Por numerosas circunstancias familiares, sociales, económicas, etc., hay muchas personas que desde pequeños se ven abocados a aprender más de una lengua. Dicho aprendizaje presenta unas particularidades interesantes y múltiples variaciones de unos individuos a otros.

En este apartado nos vamos a detener brevemente en los procesos de aprendizaje del lenguaje en contextos bilingües. Señalaremos algunas características de los mismos y finalizaremos con algunas consideraciones sobre las «ventajas» del bilingüismo y las circunstancias en las que dicha condición, la de ser bilingüe, constituye un enriquecimiento del desarrollo psicológico general. Comencemos planteando algunas situaciones, como las que se reflejan en el Tabla 6.7 que conducen al bilingüismo:

**Tabla 6.7.** Situaciones bilingües

Ejemplos
<p><b>Caso 1:</b> John y María son una pareja de procedencia inglesa y española respectivamente, con residencia en Madrid. Tienen un bebé y deciden dirigirse al pequeño cada uno en una lengua. Su intención es que el niño llegue a ser bilingüe y han pensado llevarle a un colegio bilingüe (español/inglés).</p>
<p><b>Caso 2:</b> Ibrahim es un niño de 5 años, hijo de una familia procedente del Magreb. Sus padres siempre hablan con el niño en un dialecto del árabe. Ibrahim va a un colegio en España desde los dos años. Habla dicho dialecto del árabe y español. Está empezando a leer y escribir en esta última lengua.</p>
<p><b>Caso 3:</b> Julia es una niña de 1 año, nacida en España de padre español y madre alemana. Su madre le habla en alemán cuando están en casa; su padre se dirige a ella en español. Los padres hablan entre sí en alemán, a veces; otras veces en castellano. La pareja ha decidido que la niña vaya a una Escuela Infantil pública de su ciudad y luego irá a un colegio monolingüe de español. Piensan viajar de vez en cuando a Alemania y pasar alguna temporada estival allí, junto a la familia materna.</p>

Si algo tienen en común las anteriores situaciones es que los niños protagonistas están inmersos en un proceso de adquisición de más de una lengua. Sin embargo, las condiciones de unos y otros son distintas, y probablemente los resultados de sus procesos de aprendizaje lingüístico y personal también lo serán.

Es muy difícil, como atestigua la inmensa bibliografía sobre el tema, dar una definición de bilingüismo en la que estén de acuerdo los distintos autores. Siguán (1998) denomina bilingüe «*al individuo que posee dos sistemas lingüísticos y que es capaz de utilizarlos en cualquier circunstancia con una facilidad y eficacia semejantes*» (p. 72). Ahora bien, como el propio Siguán reconoce, el bilingüe perfecto no existe, e incluso la definición anterior habría que entenderla como una definición del bilingüismo ideal que sólo sirve en la medida en que se le acerca un individuo concreto. Evidentemente no tenemos dos vidas; una persona bilingüe selecciona los contextos en que utiliza una y otra lengua. Por ejemplo, un niño puede hablar una lengua en casa, pero otra en la escuela; de este modo su mundo afectivo familiar, el más próximo, estará impregnado por una lengua, pero no por la otra. Aunque con el tiempo aprenda a traducir de una lengua a la otra, el manejo de ambas no será nunca idéntico en todos sus detalles.

Lo que sin embargo no se debe confundir con el concepto de bilingüismo es el de aprendizaje de una segunda lengua. Un profesor que es capaz de leer en inglés la bibliografía relacionada con su trabajo e incluso que lo habla en ciertos contextos profesionales no se puede considerar bilingüe. Volviendo de nuevo a Siguán (1998) «*quizá la característica más típica del bilingüe es que ha interiorizado la segunda lengua y es, por tanto, capaz de pensar en una u otra según las circunstancias*» (p. 72).

En definitiva, una persona bilingüe es aquella que por las circunstancias que sea ha necesitado aprender a utilizar dos lenguas; el verbo «necesitar» es importante en esta definición. Evidentemente la definición de bilingüismo se puede hacer extensiva a más de una lengua; entonces hablaríamos de multilingüismo, una condición bastante extendida en muchos de los llamados «países pobres» del mundo (muchos países africanos, la India, etc.).

Pero centrándonos en el proceso mismo de adquisición de más de una lengua, ¿cuáles son las etapas o fases del desarrollo lingüístico en los niños bilingües? Se podría pensar que el niño que desde su nacimiento está expuesto a dos lenguas distintas (por ejemplo: español y árabe) tiene una doble tarea. Es decir, tiene que aprender dos sistemas de sonidos diferentes, dos vocabularios distintos, dos conjuntos de reglas gramaticales (morfosintácticas) y dos formas de usar el lenguaje de forma apropiada a los distintos contextos. Y esto, sin entrar en el tema de la lecto-escritura y las habilidades lingüísticas típicas del contexto escolar.

Asumir que aprender dos lenguas, lengua A y B, es dos veces más difícil que aprender sólo una (lengua A o B), equivale a suponer que cada niño cuenta con una capacidad determinada y limitada para el lenguaje. Siguiendo esta lógica, si esa capacidad la «ocupamos» con las dos lenguas en vez de con una, entonces el trabajo será difícil y complicado, e incluso habrá problemas. Hay multitud de casos conocidos y bien documentados de niños que han adquirido dos (o incluso más) lenguas a la vez porque sus padres tenían lenguas distintas. Estos niños no tienen problemas ni cognitivos ni lingüísticos. Han adquirido las dos lenguas de forma natural y fluida, aunque, evidentemente su desarrollo lingüístico tiene características peculiares. La Tabla 6.8 sintetiza las principales fases características de este desarrollo.

**Tabla 6.8.** Principales fases del desarrollo lingüístico bilingüe

Procesos fonológicos, léxicos y gramaticales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Procesos fonológicos.</i> Los niños expuestos a dos lenguas desde muy tempranamente, sobre todo si son lenguas con entonaciones muy diferentes, distinguen y discriminan ambas desde muy pequeños.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>La experiencia con más de una lengua favorece la discriminación perceptiva; no la dificulta</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Procesos léxicos.</i> Al principio del desarrollo del lenguaje, el niño sólo tiene un sistema de vocabulario (léxico); es decir, conoce palabras en los dos idiomas a los que está expuesto, pero tiende a evitar <b>equivalentes de traducción</b>, palabras o expresiones que, en cada una de las lenguas a las que está expuesto, se refieren a lo mismo. Un equivalente de traducción de una palabra en una lengua vendría a ser la palabra o expresión sinónima en la otra lengua; el equivalente de la palabra «casa» en inglés es «house», y el equivalente del saludo en español «¿qué tal?», es, en inglés, «<i>how is it going?</i>». En una segunda etapa de la adquisición del vocabulario, el niño empieza a construir un sistema de equivalentes para palabras que ya lleva usando un tiempo en cada lengua. Ya sabe que una misma cosa, objeto o situación tiene nombres distintos en cada lengua. Sin embargo, a pesar de la evolución que se observa en la segunda etapa de la adquisición léxica, durante el proceso se observan a veces «mezclas» de los dos idiomas. Esto ocurre porque las palabras no se adquieren necesariamente al mismo tiempo en los dos idiomas. El niño puede haber aprendido la palabra «elefante» en el colegio, pero aún no ha hablado de elefantes con sus padres, que hablan, por ejemplo, ruso. Es en estas situaciones cuando el niño utiliza en una misma frase palabras de ambas lenguas. Veamos un ejemplo:</li> </ul>	<p>Misha es un niño de 2 años y ocho meses, de padres rusos que viven en España. Un día, un amigo de sus padres le regala un cuento de animales. El niño corre hacia su madre y señalando al cuento dice: «Smatrí máma, eta jigafa». La primera parte de la frase la dice en ruso (smatrí máma, eta = mira, mamá esto es...) y la segunda en español (jigafa = jirafa). Si la madre, en este contexto, dice la palabra rusa para «jirafa», entonces es probable que el niño la aprenda y esta situación no suceda de nuevo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Procesos gramaticales.</i> Si la exposición y la práctica en las dos lenguas es equilibrada, se observa que los niños siguen un curso de aprendizaje gramatical semejante al de los niños monolingües de cada una de las lenguas que está aprendiendo el niño bilingüe. Los niños bilingües se van dando cuenta tras el período inicial de adquisición, de que algunas reglas morfológicas o sintácticas pertenecen en exclusiva a una u otra lengua y deben permanecer separadas. Se comprueba esta fase en las correcciones que los niños se hacen espontáneamente. Por ejemplo, si dicen una frase en una lengua, pero con la estructura de la otra, se dan cuenta y se corrigen. Este período de diferenciación continúa durante todo el desarrollo lingüístico.</li> </ul>	

Los procesos recogidos en la tabla anterior son procesos generales. Sin embargo, si algo caracteriza la adquisición bilingüe es la variabilidad, pues las situaciones de aprendizaje son múltiples y se dan en contextos muy distintos. Por ejemplo, no es lo mismo aprender dos lenguas a la vez (**bilingüismo simultáneo**) que aprenderlas de forma sucesiva (**bilingüismo sucesivo**). Sin embargo, si el niño es aún pequeño y tiene un contacto suficiente y motivante con la segunda lengua, llegará a dominarla y utilizarla en los contextos que lo requieran. Esta cuestión nos lleva a un aspecto muy conocido en el campo de la adquisición del lenguaje, que abordamos en el siguiente subapartado.

### 5.1. La importancia de los períodos críticos: ¿por qué es mejor aprender las lenguas desde pequeños?

Comencemos por la definición de **período crítico**. Este término se acuñó para referirse al período de tiempo, limitado, establecido por la naturaleza en el que los mecanismos para la adquisición de una determinada habilidad están «activos». Si bien surgió en un

contexto distinto al del desarrollo del lenguaje (Pérez Pereira, 1995: p. 228), enseguida se aplicó también a este dominio evolutivo (Lenneberg, 1967). Aunque hay discusiones sobre su extensión, tradicionalmente se ha supuesto que abarca desde el nacimiento hasta los 12 años. Hasta los tres o cuatro años se supone que el niño está en condiciones especialmente buenas para la adquisición del lenguaje. Desde los tres o cuatro años hasta la adolescencia, las posibilidades de aprendizaje siguen siendo favorables. Después el cerebro parece estar menos preparado para adquirir el conocimiento y uso del lenguaje.

El tema de los períodos críticos está siendo muy discutido hoy. Sin embargo, se acepta de modo general que:

- Los niños adquieren el lenguaje de forma más fácil y eficaz que los adultos.
- Los primeros años de vida son especialmente apropiados para la adquisición de las lenguas por varias razones: razones biológicas (de funcionamiento y plasticidad cerebral), razones ambientales (las condiciones de interacción comunicativa propias de esa etapa del desarrollo favorecen la adquisición), razones cognitivas y perceptivas.

En conexión con estas ideas, se suele hablar hoy de **período sensible**, en lugar de período crítico, dejando la puerta abierta a una mayor flexibilidad y plasticidad en relación a las posibilidades del aprendizaje. En cualquier caso parece a priori que ser bilingüe es una condición ventajosa para los individuos que la ostentan. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico parece que conocer más de una lengua es mejor que reducirse a la condición monolingüe. Más allá de la simplicidad de este argumento es importante resaltar una vez más que el proceso de aprendizaje del lenguaje no es un dominio de desarrollo aislado de los demás. El aprendizaje de una lengua tiene lugar en un contexto social y cultural, y las funciones del lenguaje son múltiples, entre ellas las de ayudar a constituir la propia identidad personal. Abordaremos este tema en el siguiente apartado.

## 5.2. Ventajas del bilingüismo: ¿en qué condiciones tiene consecuencias positivas para el desarrollo general?

Comenzaremos este apartado sintetizando algunas de las condiciones generales que contribuyen a que la condición bilingüe se constituya en ventajosa para el desarrollo psicológico del niño (véase Tabla 6.9).

Si se dan estas condiciones, lo más probable es que la situación bilingüe conlleve las siguientes ventajas: 1) la más evidente es la adquisición de al menos una lengua más de lo común en la población general, con las ventajas sociales y profesionales futuras asociadas; 2) los niños bilingües son más conscientes de las propiedades de la lengua, pueden reflexionar (y de hecho lo hacen) sobre el lenguaje como sistema de símbolos, y estas habilidades favorecen y preparan para el aprendizaje de la lecto-escritura y otros aprendizajes abstractos; y 3) los niños bilingües están más sensibilizados y motivados hacia la diversidad lingüística y cultural, lo cual añade un componente de flexibilidad a su desarrollo intelectual. Además, al aprender nuevas lenguas «jugarán con ventaja».

De la Tabla 6.9 se deduce la importancia de los factores externos; es decir, si se garantizan unas condiciones familiares y socio-afectivas adecuadas, el niño no parece tener dificultades insalvables para adquirir más de una lengua. De hecho los niños que crecen

**Tabla 6.9.** Condiciones en las que el bilingüismo tiene consecuencias positivas para el desarrollo

¿Cuándo es positivo el bilingüismo?
1. Cuando se logra un nivel de conocimiento suficiente en las dos lenguas porque se ha tenido el contacto e interacción adecuados con cada una.
2. En el caso de niños que aprenden la segunda lengua en el colegio, es necesario un buen desarrollo de la lengua materna (L1).
3. Antecedentes familiares favorables (culturales, afectivos, sociales) favorecen una buena implantación del bilingüismo y sus consecuencias positivas.
4. Buen prestigio social de las dos lenguas. Cuando esta situación no se da, se pueden aplicar estrategias que sirvan para compensar esta situación, a través de programas escolares, sociales, etc.
5. Y sobre todo, actitudes y expectativas positivas de padres, profesores, educadores en relación al desarrollo del niño.

en dichas circunstancias favorables logran un manejo adecuado de las lenguas y consiguen grados de identificación aceptables con las culturas y contextos en que dichas lenguas se hablan. Sin embargo, esto no siempre es así. Para cualquier educador (educador social, profesor, pedagogo, psicólogo) conocer las situaciones en las que un niño tendrá dificultades derivadas de su condición bilingüe/bicultural es especialmente relevante, pues permite pensar en estrategias preventivas o en actuaciones educativas dirigidas a compensarlas.

Hay un caso concreto de bilingüismo que merece un comentario independiente por la problemática que suscita. Se trata de los hablantes de lenguas minoritarias, especialmente aquellos que pertenecen a grupos sociales marginados o cuya cultura es poco valorada. En España tienen problemas escolares los hijos de inmigrantes magrebíes y procedentes de algunos países del llamado «tercer mundo», los hijos de personas procedentes de Europa del Este, etc. La Tabla 6.10 recoge la comparación entre dos situaciones bien distintas que ocurren en la realidad de nuestro país.

**Tabla 6.10.** Comparación entre dos situaciones bilingües que conducen a resultados distintos. [L1 = primera lengua; L2 = segunda lengua]

Alumno perteneciente a la mayoría lingüística (español)	Alumno perteneciente a la minoría lingüística (por ejemplo, marroquí)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender una L2 le enriquecerá.</li> <li>• Grupo socioeconómico medio (la mayoría).</li> <li>• El programa escolar refleja el sistema de valores de su grupo.</li> <li>• El español es la lengua dominante. Tiene prestigio y apoyo institucional.</li> <li>• El aprendizaje del español está garantizado.</li> <li>• El niño desarrolla su identidad cultural nativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender español es imprescindible para su adaptación.</li> <li>• Grupo socioeconómico, generalmente, bajo.</li> <li>• Su sistema de valores es ignorado o poco reconocido.</li> <li>• Su lengua materna (L1) está desvalorizada en la sociedad, sin apoyo institucional.</li> <li>• Su L1 se pierde con frecuencia o queda restringida al entorno familiar.</li> <li>• Se rechaza frecuentemente la cultura de origen sin asimilarse totalmente a la de la mayoría.</li> </ul>

A la convivencia entre dos lenguas en relación de desigualdad se le denomina **disglosia**, mientras que a las situaciones de inadaptación, tanto a la cultura de origen, como a

la nueva cultura, se le denomina **anomía**. El objetivo de un programa educativo, en estos casos, debe ser el bilingüismo —el dominio de las dos lenguas por igual— y la integración —aceptación de la cultura propia y adaptación a la cultura mayoritaria.

Veamos, por su relevancia práctica, un ejemplo en el que se pone de manifiesto la necesidad de ser sensible a los retos que plantea la integración y el bilingüismo:



**CON LOS PIES  
EN LA TIERRA**

**Los retos de la integración y el bilingüismo:  
un caso real**

«Empieza un nuevo curso. En una clase de niños de 5 años, la maestra pide a los niños que dibujen una familia. Todos los niños se ponen a la tarea, menos Acharad, un niño marroquí que viene por primera vez al colegio. La maestra se da cuenta, se sienta junto a él y le explica lo que tiene que hacer con la ayuda de láminas, dibujos, etc. Ya entiende algo de español, pues llegó a España con 4 años. El niño de repente comprende, sonríe y se pone a hacer la tarea. Los demás niños van terminando y entregan sus dibujos a la profesora. Acharad sigue dibujando y pide otra hoja. Los demás niños le miran y van a contarle a la maestra que Acharad ha dibujado a muchos «padres y madres». La maestra se acerca y le dice:

—No, Acharad, no hace falta que dibujes a todos tus parientes, sólo a tu familia, a los que viven contigo.

Acharad mira a la profesora sorprendido. La maestra cree que no ha comprendido y dibuja una casa con una mamá, un papá y dos niños.

—¿Ves? Sólo tienes que dibujar a la familia que vive contigo...

Pero el niño sigue sin comprender, porque él vive con su madre, el hermano mayor de su madre (que hace de cabeza de familia) con su mujer y dos hijos, el hermano pequeño de la madre, que es el que sabe más español y va a hablar a veces con la directora del colegio (la maestra cree que es el padre del niño) y la hermana pequeña del propio Acharad. El padre del niño sólo viene a veces porque está trabajando en Francia».

El ejemplo sirve para subrayar la idea de la importancia que tiene para el autoconcepto de estos niños que los maestros y educadores comprueben qué significan sus mensajes para ellos. En casos como el del ejemplo sucede además que las familias no consiguen mantener la lengua materna, la minoritaria, y sus hijos acaban por perderla. La Tabla 6.11 resume algunas de las principales causas de esta pérdida.

Ante estas situaciones y para evitar que se desarrolle un bilingüismo incompleto y/o una falta de identificación con la cultura familiar, se podrían proponer las siguientes medidas:

- Proporcionar a los niños una escolarización que continúe el desarrollo de su lengua materna (L1) y que contribuya a valorar su propia cultura; con ello estaremos promocionando el desarrollo de un autoconcepto positivo, con las consecuencias tanto sociales, como cognitivas y emocionales que se derivan de éste.
- Para llegar a ser verdaderamente bilingüe se ha de poder hablar, comprender, leer y escribir en las dos lenguas. En el caso de lenguas minoritarias no siempre se alcanzan estas metas. Es frecuente encontrar niños y adolescentes que son analfabe-

tos (no leen ni escriben) en su lengua materna. Evidentemente, esta situación contribuye a «desvalorizar» la lengua propia. La escuela y la familia han de ser conscientes de esta situación y tratar de dar solución a la misma.

**Tabla 6.11.** Condiciones en las que el bilingüismo no se mantiene.

¿Cuándo se pierde el bilingüismo?
<p>Hay varias razones. Es importante que el educador o maestro del niño las conozca y las comparta, si es necesario, con los padres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los padres deben saber que no se llega a ser bilingüe sólo porque se hable una lengua en casa y otra en el colegio y en la calle.</li> <li>• Si los padres se sienten avergonzados de su origen cultural puede que no motiven al niño para que desarrolle las habilidades lingüísticas en casa.</li> <li>• Otras veces, los padres aprenden pronto la lengua mayoritaria y creen que es mejor hablar en este idioma con sus hijos.</li> <li>• La lengua se aprende con la comunicación. Los padres deben pasar tiempo con sus hijos, disfrutar con ellos, hablar de cosas que les interesen mutuamente; en definitiva, deben usar y hacer usar su lengua al niño en contextos comunicativos reales.</li> <li>• No es fácil mantener una lengua minoritaria en una comunidad en la que se habla otra lengua (la mayoritaria). Tanto los padres como el niño han de poner mucho de su parte. Pero... el resultado puede compensar estos esfuerzos con creces.</li> </ul>

Con estas medidas de carácter general terminamos este apartado, resaltando una vez más la enorme amplitud que tiene el tema del bilingüismo y sus consecuencias para el desarrollo general de los niños.

## Lecturas complementarias

- Aguirre, C. y Mariscal, S. (2001). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua. Perspectivas teóricas*. Madrid: Ediciones UNED.
- Halliday, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez López, M. P. y Rodríguez de Tembleque, R. *El bilingüismo: Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Solé, R. (2000). El desarrollo de la pragmática. En Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. *La adquisición del lenguaje*. Capítulo 8. Barcelona: Ariel Psicología.

## Actividades

### 1. Conteste a las siguientes preguntas

Considere la siguiente producción de un niño de 4 años: «este juguete está doto». En ella se observa el siguiente fenómeno:

- a) Un error sintáctico que afecta al verbo producido por el niño.
- b) Una pronunciación incorrecta que revela la presencia de un retraso del habla.
- c) Un proceso fonológico relativo a la sustitución de un fonema de adquisición tardía en español.

El/los proceso/s de desarrollo léxico más importante/s entre los 3 y los 6 años es/son:

- a) El crecimiento cuantitativo tan enorme que se produce en relación al vocabulario de los niños.
- b) Procesos cuantitativos (por ejemplo, aumento del vocabulario), pero también procesos cualitativos relativos a la organización del léxico.
- c) Procesos fonológicos de simplificación del habla que permiten incorporar palabras aunque aún no se pronuncien correctamente.

El supuesto fundamental de la teoría lingüística de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje es el relativo a:

- a) La necesidad de que exista una base de conocimiento innato sobre el funcionamiento sintáctico de las lenguas.
- b) La imposibilidad de adquirir una lengua más allá de la adolescencia por razones biológicas.
- c) La existencia de mecanismos de aprendizaje de tipo perceptivo que aplican los recién nacidos al lenguaje.

2. Lea atentamente el siguiente texto tomado de Belinchón, Rivière e Igoa (1992, p. 179) referido a una de las *funciones del lenguaje*. Su tarea consiste en lo siguiente: 1. Extraer las ideas principales de forma resumida. 2. Establecer la conexión entre lo que se plantea en el texto y alguna de las habilidades evolutivas que se han tratado a lo largo de este capítulo.



(...) *El lenguaje no es sólo un sistema de relación con los demás, sino que lo emplean los usuarios para «comunicarse consigo mismos», definiendo así un plano reflexivo y metacognitivo de conciencia, que modifica esencialmente la experiencia humana y el modo de ser del hombre. De este modo el lenguaje modifica el medio interno del hombre y define, en él, un nuevo plano que probablemente no se encuentre en otras especies animales: el plano de una conciencia, por así decirlo, de segundo orden, que posee una estructura semiótica, permite niveles de reflexividad sin precedentes, y consiste en procesos autocomunicativos. A partir de esta adquisición compleja, el mundo humano se modifica por completo.*

3. Considere los siguientes casos de *bilingüismo* y responda a las preguntas que se formulan a continuación.

**Caso 1.** Edad del niño: 3 años. País de origen del niño: Japón. Lengua materna del padre y la madre: japonés. Escolarización: Se inicia a los 3 años en un colegio

monolingüe de español, cuando la familia llega a Madrid. El niño sólo dice algunas palabras en castellano al principio. Línea de actuación de los padres: Hablan al niño en japonés y visitan con cierta frecuencia a amigos japoneses. Le cuentan cuentos e historias propias de su cultura en casa y ven dibujos animados en esta lengua. Cuando están con personas españolas, fuera de casa, se esfuerzan por utilizar la lengua española, que también están aprendiendo. El padre, por razones profesionales, tiene un mejor dominio de español.

**Caso 2.** Edad del niño: 3 años. País de origen: Rumanía. Lengua materna del padre y la madre: rumano. Escolarización: Se inicia cuando la familia llega a España y el niño tiene 2 años. A los tres años el niño comprende bastante aunque todavía habla poco. Línea de actuación de los padres: Los padres no hablan bien español, pero prefieren dirigirse al niño en esta lengua, aunque entre ellos hablan siempre en rumano. En casa no se habla mucho sobre la cultura de origen. La familia tiene problemas de integración en el barrio donde residen. Durante los veranos tienen pensado visitar su país de origen.

- 2.1. ¿Qué cabe predecir sobre el desarrollo lingüístico de ambos niños? ¿Llegarán a dominar las dos lenguas?
- 2.2. ¿Qué consecuencias tendrán estas dos situaciones sobre el desarrollo psicológico general de los niños? ¿Qué cabe predecir sobre su grado de adaptación y de identificación con las culturas española, japonesa y rumana, respectivamente?
- 2.3. ¿Qué tipo de actuaciones educativas serían recomendables en estos casos para favorecer el aprendizaje de las lenguas y la identificación con las culturas mayoritaria y minoritaria?

## Soluciones a las actividades

### 1. Preguntas

Para la primera pregunta la respuesta correcta es c). Como se recoge en el Epígrafe 2.1, la producción del fonema /r/ es una de las adquisiciones más tardías en español. No todos los niños de 4 años pronuncian bien dicho fonema. Por tanto, la sustitución que se observa —/d/ por /r/— es un proceso fonológico perfectamente normal; no se puede considerar a esta edad como signo de retraso del habla (alternativa b). Evidentemente, tampoco se trata de un error de tipo sintáctico, como se plantea en la alternativa a).

Para la segunda pregunta la opción correcta es la alternativa b). Como se explica en el Epígrafe 1.2 del texto, en la etapa de 3 a 6 años el vocabulario experimenta un crecimiento exponencial (por ejemplo, proceso cuantitativo), pero a la vez las palabras adquiridas se organizan estableciendo las relaciones pertinentes entre ellas. Este último proceso de tipo cualitativo es tan importante como el primero para una adecuada constitución del léxico. Los procesos fonológicos (alternativa c) son más típicos del desarrollo anterior a los 3 años, aunque se siguen observando —en menor medida— en niños de 4 y 5 años.

Para la tercera pregunta la respuesta correcta es la expresada en la alternativa a). Como es bien conocido (véase Epígrafe 4) la propuesta fundamental de N. Chomsky se relaciona con la necesidad de que exista un conocimiento de tipo innato que guíe al niño en la adquisición del lenguaje. Sin esta guía innata, que denominó Gramática Universal, el lingüista considera imposible la adquisición del lenguaje. Lo expresado en la

alternativa *b*) podría considerarse una consecuencia indirecta de la propuesta de la GU, pero evidentemente no constituye la principal aportación de Chomsky al problema de la adquisición lingüística. La alternativa *c*) se refiere a un conjunto de habilidades de procesamiento de la señal del habla (véase *Capítulo 3*, Epígrafes 3.1 y 3.2) que fueron puestas de manifiesto por distintos investigadores, pero en ningún caso por el lingüista americano.

## 2. Funciones del lenguaje

La primera tarea, extraer las ideas principales, es una actividad libre que admite múltiples posibilidades. La facilidad o dificultad con que la haya realizado constituye un buen índice del nivel de comprensión que ha alcanzado tras el estudio del tema. En relación a la segunda tarea, el texto se refiere a las funciones del «lenguaje interior», que serían herederas del «habla egocéntrica». Evidentemente la función de «comunicación consigo mismos» está más conectada con la interpretación que dio Vygotski al habla egocéntrica y a su evolución hacia un habla interiorizada, que finalmente se constituye en la base de la conciencia personal.

## 3. Casos de bilingüismo

- 3.1. Lo probable es que ambos niños adquieran las dos lenguas a las que están expuestos. Ambos adquirirán la lengua española si siguen viviendo en España, pues el contacto con la lengua será suficiente para garantizar el dominio del español. El primer niño adquirirá sin problemas la lengua japonesa. El segundo probablemente aprenderá también rumano si lo oye en casa y si pasa temporadas en Rumanía. Sin embargo, a priori parece que el grado de dominio del primer niño respecto de la lengua de sus padres será mejor que el del segundo respecto de la lengua de los suyos.
- 3.2. Lo más probable es que el primer niño pueda identificarse con las dos culturas (española y japonesa) sin dificultades. La situación del segundo niño es más dudosa. Hay factores sociales y familiares que no favorecen que el niño llegue a dominar igualmente bien las dos lenguas, ni que acepte la cultura rumana, a la vez que se adapta a la cultura mayoritaria.
- 3.3. Caben distintos tipos de actuaciones; la respuesta a esta pregunta está completamente abierta. Algunas posibles actuaciones serían las siguientes: en el contexto escolar de ambos niños estarían indicadas actividades que favorecieran la difusión de algunos rasgos culturales propios de los países de origen de los niños (Japón y Rumanía). Hacer partícipes a los demás compañeros de las costumbres culturales del país de origen (por ejemplo, los saludos tan particulares de los japoneses) y aprender algunas expresiones en las lenguas minoritarias (japonés y rumano) ayudaría a la convivencia de todos los niños y al respeto por la diversidad. En el segundo caso sería conveniente informar a los padres de la importancia y ventajas de dirigirse al niño en rumano, de valorar esta lengua y de motivar al niño en relación al conocimiento de la misma y de su cultura de origen.



# El mundo social de 3 a 6 años

# 7

MARTA GIMÉNEZ-DASÍ

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. El desarrollo del yo
2. El mundo emocional y afectivo
3. Las relaciones con los demás
  - 3.1. La familia
    - 3.1.1. Los estilos educativos
  - 3.2. Los amigos
    - 3.2.1. El ajuste en las relaciones sociales: niños queridos y niños rechazados
4. El juego
5. La identidad de género
6. El pensamiento moral
  - 6.1. La intencionalidad y la responsabilidad objetiva
  - 6.2. La mentira
  - 6.3. La justicia inmanente y retributiva

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. El desarrollo del yo

Entre los 3 y los 6 años, los niños reflejan la idea que tienen de sí mismos a través del lenguaje. En un principio, se describen a través de rasgos visibles como el sexo, la edad o sus pertenencias y poco a poco van incorporando otros menos evidentes como las características de personalidad.

La interacción con otros niños ayuda al sujeto a establecer la definición de sí mismo. La *teoría de la mente* y la formación de amistades son dos elementos que inciden de forma significativa en este proceso.

Los niños de estas edades suelen disfrutar de una buena autoestima, es decir, suelen mantener una visión positiva de sí mismos. No obstante, con el inicio de la escolarización, comienzan a tener importancia las valoraciones positivas y negativas de los demás.

### 2. El mundo emocional y afectivo

Los niños de estas edades empiezan a entender emociones complejas como la vergüenza o el orgullo. Por otra parte, comienzan a establecer relaciones entre acontecimientos y emociones y entre estados mentales y emociones.

Se producen avances importantes en el autocontrol y la expresión de las emociones, adquiriéndose otras estrategias más adaptativas que producen mejores resultados al interactuar con los demás.

En el ámbito del desarrollo emocional se ha encontrado una gran variabilidad individual. El establecimiento del vínculo afectivo y el desarrollo cognitivo se han propuesto como dos elementos que podrían explicar estas diferencias.

### 3. Las relaciones con los demás

La familia es el contexto más importante para los niños entre 3 y 6 años. Satisface las necesidades afectivas y constituye el primer contexto de socialización.

Los padres emplean diferentes estilos educativos que tienen importantes repercusiones en sus hijos.

En esta etapa los niños comienzan a hacerse amigos gracias a la capacidad para considerar al otro y al juego de ficción, que proporciona el contexto ideal para intimar con otros niños.

Las estrategias que los niños emplean para acercarse a los demás ya pueden considerarse efectivas o provocar rechazo. La autoestima, la comprensión emocional y las estrategias de interacción son elementos que influyen en la popularidad o rechazo que los niños provocan.

### 4. El juego

Hacia los 3 años, los niños realizan juego de ficción simple y solitario o en paralelo. A partir de los 4 años, se observa un juego simbólico diferente en el que los niños representan situaciones cotidianas, exploran sus temores, etc. La expresión de este tipo de juego, denominado sociodramático, está condicionada por los estereotipos y roles de género.

### 5. La identidad de género

Desde muy temprano los niños interiorizan estereotipos y roles de género. La acumulación de información relativa a cómo debe ser y qué deben hacer los hombres y las mujeres termina, años más tarde, con la adopción de una identidad de género.

Desde el psicoanálisis, las teorías del aprendizaje y los modelos cognitivos se han realizado diferentes propuestas que intentan explicar cómo el niño adopta dicha identidad.

## 6. El pensamiento moral

La vida del niño se rige por una gran cantidad de normas impuestas por el adulto. A partir de estas normas los pequeños van desarrollando un pensamiento o criterio moral, es decir, van aprendiendo lo que está bien y lo que está mal.

Piaget dedicó parte de su obra a estudiar el criterio moral en el niño. A partir de sus conversaciones con los niños, calificó la moral del niño pequeño como una moral heterónoma, basada en la obediencia a la autoridad y en el cumplimiento de normas impuestas.

Además, Piaget observó que los niños pequeños no consideraban la intencionalidad a la hora de juzgar las conductas (responsabilidad objetiva), consideraban los errores y palabrotas como mentiras y creían en la justicia immanente y retributiva.

## Objetivos

- Entender los progresos que realizan los niños entre los 3 y los 6 años en diversos ámbitos relacionados con el mundo social, es decir, en entornos en los que el contacto con los demás es un elemento clave.
- Asimilar los progresos que se producen en la comprensión emocional y en la consideración del otro como un agente intencional. Relacionar dichos progresos con los cambios que se dan en el desarrollo social.
- Comprender la importancia de la familia como contexto de socialización para el niño y la repercusión de los estilos educativos en los hijos.
- Entender las repercusiones que tiene la interacción con otros niños en todos los ámbitos del desarrollo social.
- Conocer la importancia del juego de ficción como forma de práctica social y como contexto de interacción que da paso a la intimidad y la amistad.
- Definir y explicar cómo se adquiere la identidad de género desde los distintos modelos teóricos expuestos.
- Aprender los rasgos típicos del criterio moral en el niño tal y como los definió Piaget.

## Introducción

A lo largo de este capítulo vamos a describir cómo se desarrollan en el niño diferentes aspectos para los que el contacto con otras personas es un apoyo imprescindible. Aunque a lo largo de todo el libro ya hemos mencionado que, tanto los progresos del razonamiento como los emocionales o los afectivos, están mediados por la interacción con los demás, existen ciertos aspectos ligados al mundo social en los que dicha interacción es constitutiva e inseparable del propio proceso de desarrollo. Así, por ejemplo, los niños van aprendiendo qué conductas son buenas y cuáles reprobables, cuáles son las mejores estrategias

para tener amigos, qué implica socialmente y para uno mismo ser niño o niña o cómo interpretar las emociones propias y ajenas. Todas estas cuestiones nacen y se desarrollan teniendo como marco inmediato al otro, a través de las interacciones más cercanas como la familia o los amigos, y como referente más amplio el contexto sociocultural que impone las normas morales, las implicaciones ligadas al género, etc.

No obstante, no hay que olvidar que en el centro de todas estas cuestiones sociales está siempre el *sujeto*, el propio niño que va elaborando su propia identidad, su propio *yo* como reflejo de los otros y de su propio desarrollo. De este modo, la mayor complejidad que va alcanzando el pensamiento permite que el niño comprenda aspectos más sofisticados de las relaciones con los demás e integre nuevos elementos a su identidad. Entre los 3 y los 6 años los niños comienzan a definirse a sí mismos —aunque sólo sea a través de elementos básicos—, empiezan a entender las emociones complejas y a predecir las conductas de los demás en función de cómo se sienten y establecen relaciones con otras personas guiadas por pautas sociales que deben interiorizar —por ejemplo, con los hermanos o los compañeros. Por otra parte, en esta etapa domina principalmente el juego de ficción. A este tipo de juego subyace un importante avance cognitivo ya bien asentado (la capacidad simbólica, véanse *Capítulos 1 y 2*) que en esta etapa tendrá una importante repercusión en la comprensión infantil del mundo social, de lo real y de lo posible. A través del juego de ficción los niños reproducirán numerosas situaciones de la vida real y también explorarán nuevas posibilidades, con la ventaja de que ninguna de sus acciones tendrá consecuencias reales. Por último, dos cuestiones que se integran en la identidad y la personalidad del niño tienen en esta etapa sus inicios: las implicaciones de ser varón o mujer y la comprensión de las normas morales que regulan la interacción con los demás. A continuación exploraremos todos estos aspectos del desarrollo infantil.

## 1. El desarrollo del yo

Entre los 15 y los 18 meses los bebés dan claras señales de que se reconocen cuando se ven frente a un espejo (Lewis y Brooks-Gunn, 1979). Las conductas que aparecen a esta edad, cuando perciben su propia imagen, constituyen la primera manifestación clara de reconocimiento de uno mismo. A partir de esta edad, pues, podemos pensar que el niño se reconoce como un ser independiente y diferenciado del resto, al menos en lo referente al aspecto físico. Por otra parte, la aparición del lenguaje autorreferencial mediante la utilización de los pronombres personales (véase *Capítulo 3*) indica que, también desde un punto de vista cognitivo, el niño consigue diferenciarse del resto. Estas dos habilidades revelan cómo la conciencia de uno mismo se va adquiriendo de forma lenta y progresiva al compás de las habilidades cognitivas que el niño va desarrollando.

Entre los 3 y los 6 años, los niños ofrecen muy a menudo muestras de la conciencia de sí mismos a través del lenguaje. A esta edad, los niños realizan multitud de afirmaciones en las que reflejan lo que les caracteriza y lo que no forma parte de su *yo*. Por ejemplo, pueden decir sí son un niño o una niña, cuantos años tienen o a qué grupo pertenecen mediante afirmaciones como «yo no soy un bebé, soy una niña mayor». Igualmente, con frecuencia van a hablar de sí mismos en función de los objetos materiales que poseen. Así, frases como «tengo un coche grande» o «este muñeco es mío» forman parte de su repertorio habitual. Esta identificación de uno mismo con las cosas que posee, aunque no

desaparece en la edad adulta, va a completarse a lo largo del desarrollo con aspectos más complejos, más relevantes y menos visibles como los rasgos de personalidad, las capacidades y los logros vitales que nos caracterizan. No obstante, los niños entre 3 y 6 años tienen ya cierta comprensión de los rasgos más sobresalientes, de los estados emocionales y de la relación causal entre los acontecimientos y las emociones que provocan. Como veremos más adelante, la comprensión de las emociones es todavía limitada, pero lo suficientemente avanzada para que el niño comprenda cómo se provocan y qué consecuencias pueden tener algunos estados emocionales como la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo. Así, en este período aunque el niño todavía no entiende la variabilidad de las aptitudes ni las conductas —es decir, que una misma persona pueda tener habilidades para ciertas tareas pero no para otras, o que pueda comportarse de una forma en una situación y de otra completamente distinta en otra—, sí puede atribuir tendencias psicológicas generales. Por ejemplo, cuando los niños de esta edad excluyen a un igual de un juego pueden explicarlo en función de un rasgo o una predisposición del niño excluido con argumentos como «porque es una mandona» o «porque siempre pega».

Uno de los principales elementos a través de los cuales el niño progresa en la definición de sí mismo es la interacción con los demás. Tanto los intercambios con los adultos como con otros niños, constituyen contextos en los que las diferencias entre personas se manifiestan claramente. La interacción con los otros pone de relieve los diferentes intereses, las distintas estrategias y las diversas predisposiciones que nos caracterizan y el niño, al igual que el adulto, tendrá no sólo que tomar conciencia de dichas diferencias sino lograr conciliarlas para conseguir una interacción armónica. Durante este período del desarrollo los niños logran una importante mejora en sus habilidades sociales. La comprensión de la separación de los estados mentales y emocionales propios y ajenos —la llamada *teoría de la mente*— constituye un logro del pensamiento que permite coordinar y armonizar las interacciones (véase Capítulo 5). A los 6 años, pues, los niños ya no insistirán para conseguir algo, sino que pondrán en marcha estrategias de negociación a través de las cuales harán concesiones y demandas para alcanzar su objetivo.

La formación de amistades que, como veremos más adelante, tiene sus inicios en esta etapa constituye un elemento clave en la definición de uno mismo. A través de las relaciones con los amigos el niño coordina las interacciones creando un vínculo emocional que favorece la consideración de los intereses, emociones e intenciones del otro. Así, los niños ponen en marcha recursos más sofisticados y se muestran más conciliadores cuando interactúan con un amigo que cuando lo hacen con un simple conocido o incluso un hermano (Dunn, 2004). Estas diferencias ponen de manifiesto no sólo la capacidad de considerar al otro y de negociar con él, sino la mediación de los vínculos emocionales y la diferenciación de los contextos interactivos. Aunque con un hermano también se establece un fuerte vínculo afectivo, la relación no es la misma que con un amigo y, desde muy temprano, los niños reflejan esas diferencias en su manera de interactuar. Más adelante trataremos estos aspectos en profundidad.

Un elemento que forma parte nuclear de la definición de uno mismo es la **autoestima**. Los niños de estas edades suelen disfrutar de una valoración positiva de sí mismos. Los padres, principales artífices de la autoestima en esta etapa, generalmente ofrecen juicios positivos sobre todas las capacidades de sus hijos. Estos juicios dan lugar a un concepto positivo y una buena valoración, de tal forma que los niños se creen capaces de llevar a cabo cualquier acción. Por ejemplo, si un adulto propone a un niño de 5 años echar una

carrera, el niño aceptará siempre el reto pensando además que puede ganar algo que, de hecho, suele ocurrir puesto que el adulto le dejará correr más rápido y llegar antes a la meta. Mediante acciones como esta, los adultos crean en los niños la idea de que tienen grandes capacidades. Por otra parte, la conciencia, la reflexión y la autocrítica sobre las propias capacidades a estas edades es prácticamente inexistente, tanto en lo que se refiere a las capacidades físicas como a las intelectuales. Por ejemplo, los estudios sobre la memoria infantil en los que se pide a niños entre 5 y 6 años que predigan si serán capaces de recordar una serie larga y compleja de cifras y letras o de palabras, muestran que suelen equivocarse atribuyéndose una capacidad de recuerdo de la que no disponen (Kail, 1990; Schneider y Pressley, 1989). Igualmente, cuando juzgan su capacidad para realizar tareas o imitar modelos se creen más habilidosos de lo que son. Algunos autores han pensado que esta falta de conocimiento y de control sobre los propios procesos y capacidades puede tener una influencia negativa en el rendimiento. No obstante, es más plausible pensar que esta visión tan positiva que los niños mantienen de sí mismos constituya no sólo una protección contra los ataques a la autoestima, sino también una ventaja motivacional que predispone de forma positiva para el aprendizaje (Bjorklund y Green, 1992, citado en Vasta, Haith y Miller, 1996). Si los niños fueran más realistas y por tanto conscientes de que hay muchas cosas que no pueden conseguir, ni siquiera lo intentarían. De esta otra forma, al estar convencidos de la posibilidad de alcanzar la meta que se proponen, intentan las cosas una y otra vez sin desanimarse ante el primer fracaso. Como afirman Vasta, Haith y Miller (1996) «es a través de esta persistencia como se superan gradualmente las limitaciones y se consigue el dominio de las cosas» (p. 365).

La autoestima constituye un elemento esencial de la personalidad que cuando presenta carencias puede tener repercusiones muy negativas. Los niños y los adultos que no tienen una buena valoración de sí mismos pueden perder la iniciativa y el interés por las cosas. La sensación de incapacidad puede llegar a provocar sentimientos próximos a la depresión y hacer que el sujeto abandone las tareas y actividades que le producen placer y a través de las cuales progresa en su desarrollo. Como acabamos de apuntar, podemos pensar que los niños de estas edades se encuentran protegidos de estos peligros gracias a dos elementos. Por una parte, el niño no puede elaborar por sí mismo una visión realista sobre sus propias capacidades. Por otra, la actitud del adulto impide dicha elaboración realista y fomenta la visión de un «superniño» capaz de cualquier cosa. Ambos elementos impiden una actitud crítica hacia uno mismo y fomentan la motivación para el aprendizaje.

No obstante, existen otros elementos en el mundo del niño que limitan esta valoración positiva de sí mismo. Por una parte, la crítica de los padres cuando no se actúa de forma correcta y, por otra, el inicio de la consideración de los juicios de los iguales. Como iremos viendo, la consideración de la valoración de los padres y la de los iguales siguen patrones opuestos a lo largo del desarrollo. La valoración de los iguales va cobrando cada vez más importancia, alcanzando su punto máximo en la adolescencia, mientras que la de los padres va disminuyendo. Entre los 3 y los 6 años, la valoración de los padres constituye el elemento fundamental sobre el que se asienta la autoestima de los niños. Estos integran y emplean los valores de los adultos para evaluar el éxito o fracaso de sus propias conductas y emitir juicios sobre sí mismos. De esta forma, cuando no consiguen realizar una tarea o provocan un desastre rompiendo o tirando algo, incluso en ausencia de los adultos, los niños reaccionan con vergüenza o sentimiento de culpa (Berger y Tompson, 1995). Como decíamos antes, en este período los iguales realizan su primera aparición y

constituyen ya un referente a considerar. A partir de la escolarización el niño comenzará a tener en cuenta los juicios de sus compañeros que pueden constituir la primera fuente de valoración negativa. Además, la aceptación de los demás comienza a ser importante obligando al pequeño a adaptarse a las normas que impone el grupo.

Utilizando la descripción de Erikson, el niño se encuentra en este momento en la etapa de *iniciativa frente a culpabilidad* (Erikson, 1950). Es decir, tiene que lograr conciliar su motivación para realizar tareas y conseguir nuevos logros (iniciativa) con las normas que le imponen los adultos y los iguales para ser aceptado y valorado (culpabilidad). Así, la guía principal para el progreso en este período es la iniciativa y la independencia del niño que le llevan a la exploración y el intento de nuevos objetivos, pero considerando a la vez las normas de actuación que le imponen desde el exterior y terminarán por regular su conducta. La imposición e integración de estas normas junto con los valores para emitir juicios sobre lo bueno y lo malo darán lugar, como explicaremos más adelante, a todo un sistema de pensamiento moral.

## 2. El mundo emocional y afectivo

Hacia los 2 años los niños adquieren una gran cantidad de términos lingüísticos referidos a sus estados emocionales. Aprenden a identificar y etiquetar algunas de las emociones básicas —como la alegría, el miedo, la tristeza y el enfado— y pueden empezar a hablar de las emociones pasadas o futuras. A partir de los 3 o 4 años el conocimiento de las emociones se hace mucho más complejo. Siguiendo a Pons, Doudin, Harris y de Rosnay (2005), por una parte, se identifican otras emociones —las denominadas **emociones complejas** como la culpa, la vergüenza, el orgullo o la timidez— y se hacen distinciones más sutiles entre estados emocionales. Por otra, se empiezan a identificar los acontecimientos que provocan las emociones y las causas de dichos estados. Por ejemplo, hacia los 3 años los niños entienden que recibir un regalo provoca alegría mientras que la muerte de una mascota provoca tristeza. También a esta edad comprenden que a través de la ficción se pueden provocar emociones y que, por ejemplo, si un niño es perseguido por una bruja sentirá miedo, aunque sea fingido.

Hacia los 4 años, los niños comienzan a entender que la memoria y los recuerdos pueden intervenir en los sentimientos. Comprenderán, pues, que recordar una fiesta de cumpleaños provocará alegría mientras que recordar la persecución de un perro provocará miedo. Entre los 4 y los 5 años los niños entienden que las emociones de los otros son agentes causales de su comportamiento, es decir, que tienen intenciones, creencias y deseos propios y que actúan de acuerdo con ellos. Esta comprensión influye en la consideración de los aspectos mentales como elementos que intervienen en los estados emocionales. Así por ejemplo, entenderán que si alguien consigue algo que desea estará contento y viceversa. También comprenderán la diferencia entre emociones reales y emociones aparentes y la utilidad de fingir emociones en ciertas situaciones. Por ejemplo, si un niño pierde todas sus canicas al jugar con otro, pero no quiere manifestar su enfado, los niños de 5 años predecirán correctamente que tendrá que fingir alegría o indiferencia.

Otro avance de esta etapa, relacionado con la concepción del otro como agente intencional, es la comprensión de que distintas personas pueden sentir diversas emociones ante el mismo acontecimiento en función de cuestiones internas. Esto permitirá predecir, por

ejemplo, que ante el mismo regalo un niño se sienta feliz —porque es lo que más deseaba recibir— y otro se sienta decepcionado —porque es un juego que no le gusta. Un poco más tarde, hacia los 6 años, empezarán a entender cómo el conocimiento influye en los estados emocionales.

También entre los 5 y 6 años se producen avances respecto al control y la expresión de las emociones, un elemento fundamental para establecer relaciones satisfactorias con los demás. Los niños van aprendiendo que para conseguir determinados objetivos deben controlar sus emociones. Por ejemplo, el enfado o las rabietas son respuestas emocionales bruscas que van desapareciendo con la edad porque el grado de control es cada vez mayor. Los adultos suelen ofrecer pautas alternativas para que los niños consigan sus objetivos mediante otras vías como la espera, la negociación, etc. Igualmente, cuando se juega con otros niños, la frustración, el enfado y las conductas agresivas se van controlando para dejar paso a estrategias más adaptativas y que producen mejores resultados.

A pesar de estas pautas generales del desarrollo de la comprensión y regulación emocional, hay que señalar que en este ámbito existen grandes diferencias individuales observables desde muy temprano. Incluso desde los 2 años, hay niños que verbalizan una gran cantidad de términos emocionales —una media de 25 referencias por hora— mientras que otros no producen ninguno (Dunn, Brown y Beardsall, 1991). Existen dos posturas que intentan explicar estas diferencias. Por una parte, los modelos centrados en la *afectividad* defienden que una experiencia emocional y afectiva ajustada es la base necesaria, aunque no suficiente, para desarrollar más tarde una buena comprensión y regulación emocional. La experiencia emocional temprana se centra principalmente en el establecimiento del vínculo afectivo. Así pues, como vimos en el *Capítulo 4*, se considera que el establecimiento de un apego seguro durante los primeros meses y años de vida es el indicador de una adecuada experiencia emocional. El niño que establece un apego seguro aprende que sus necesidades emocionales están cubiertas y que cuenta con unos padres atentos a sus demandas. Esta seguridad emocional en la relación con los padres ayuda a que el niño desarrolle más tarde una comprensión y regulación emocional efectiva. Diferentes trabajos han encontrado que, en general, los niños con apego seguro resuelven mejor tareas en las que hay que comprender y solucionar conflictos emocionales (Pons *et al.*, 2005).

Desde otro punto de vista, existen autores que defienden que el desarrollo de capacidades *cognitivas* y la práctica a través de la interacción social son los elementos que explican cómo se adquiere una buena comprensión y regulación emocional. Las interacciones familiares desempeñan, según este modelo, un papel fundamental, puesto que se trata del primer contexto en el que el niño «socializa» su mundo emocional. Al analizar el tipo de comunicación acerca de las emociones dentro de la familia, se ha encontrado que los niños cuyas familias hablan a menudo sobre estados emocionales, sus causas y consecuencias, la relación con los estados mentales, etc., comprenden y regulan mejor las emociones (Denham, 1998; Dunn, Brown y Beardsall, 1991). Las habilidades lingüísticas, que constituyen un buen indicador del desarrollo cognitivo, también se relacionan con la comprensión emocional y, de forma más general, con las habilidades mentalistas de los niños. Así, se ha encontrado que los niños con un nivel verbal más elevado también resuelven mejor las tareas de teoría de la mente y comprenden mejor las emociones (Cutting y Dunn, 1999; Pons, Lawson, Harris y de Rosnay, 2003). Todavía no está claro cuál

de los dos modelos explica mejor la comprensión emocional, pero quizás habría que plantearse si la artificiosa separación entre afecto y cognición no nos estará confundiendo una vez más.

Como acabamos de ver, el mundo emocional es complejo y sus mecanismos y sutilezas se van aprendiendo poco a poco. Como veremos más adelante, las repercusiones que tienen las habilidades emocionales en el ajuste social de los niños —y de los adultos— es enorme. Aunque las emociones no se han trabajado desde la escuela de forma sistemática, hoy se empieza a reconocer el importante papel que desempeñan y se están desarrollando programas de intervención centrados en las competencias emocionales cuyo objetivo es promover la «inteligencia emocional» de los niños. En el siguiente cuadro resumimos las principales estrategias que se trabajan desde estos programas.

	<p><b>CON LOS PIES EN LA TIERRA</b></p>	<p><b>¿Cómo se puede trabajar la competencia emocional?</b></p>
<p>Los profesores y también los padres pueden mejorar las habilidades emocionales de los niños. El objetivo principal de estos programas es lograr que el niño sea consciente de sus emociones y las de los demás y aprenda a manejarlas adecuadamente en sus interacciones sociales. Algunos aspectos que suelen trabajar en estos programas son<sup>1</sup>:</p>		
<p>Aprender <i>vocabulario emocional</i> identificando diferentes estados emocionales y etiquetándolos mediante palabras.</p>		
<p>Aprender a <i>reconocer las emociones</i> en uno mismo y en los demás a través de situaciones reales, juegos, canciones, etc.</p>		
<p>Aprender algunos <i>aspectos básicos</i> sobre las emociones:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>las emociones cambian</li> <li>puedes sentir de forma distinta a los demás</li> <li>puedes tener más de una emoción hacia algo</li> <li>todas las emociones son válidas, lo que importa es lo que haces con ellas</li> </ul>		
<p>Aprender a identificar el <i>enfado</i> y manejarlo:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>aprender que el enfado puede impedir la solución de un problema</li> <li>aprender a reconocerlo</li> <li>técnicas para calmarse</li> <li>buscar formas adecuadas de expresarlo</li> <li>buscar soluciones alternativas y evaluarlas: es una solución justa, es segura, nos hace sentir bien a todos</li> </ul>		
<p>¿Qué hacer en situaciones de <i>conflicto</i>?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>aprender respuestas alternativas cuando alguien nos molesta o pega</li> <li>aprender a expresar de forma adecuada cuando algo molesta</li> <li>aprender a ignorar conductas negativas de los demás</li> </ul>		

<sup>1</sup> Basado en el programa diseñado por el *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. Módulo 2: Enseñando estrategias socioemocionales.*

## 3. Las relaciones con los demás

### 3.1. La familia

Como ya hemos mencionado, el contexto familiar es el más importante para el desarrollo en este período. La familia constituye un sistema complejo en el que todos los miembros interactúan entre sí, se influyen y evolucionan. De esta forma, podemos considerar la familia como un sistema en constante cambio, en el que todos sus miembros se desarrollan adaptándose en función de las necesidades y cambios que van aconteciendo. Así pues, cualquier cambio o novedad que se produzca afectará a todos los miembros de la familia y a sus relaciones. Por ejemplo, el nacimiento de un nuevo hijo o un cambio de residencia son acontecimientos que probablemente modificarán tanto las relaciones familiares como a cada uno de sus miembros.

La familia humana es un tipo de agrupación que cumple diversas funciones. Entre las más importantes se encuentran asegurar la supervivencia de las crías —y por tanto de la especie— a través del cuidado que se proporciona a los miembros más jóvenes, facilitar un contexto afectivo y emocional adecuado para el desarrollo e instruir acerca de las normas y pautas de conducta ajustadas al contexto sociocultural al que los hijos se enfrentarán (Berk, 1999). Todas estas funciones están estrechamente relacionadas entre sí y tienen como eje común el vínculo afectivo que se establece entre padres e hijos desde el inicio de la vida. Gracias a esta capacidad innata para crear lazos afectivos, los adultos cuidan y protegen a los miembros jóvenes y se preocupan por ofrecerles un contexto afectivo que promueva el desarrollo ajustado. Estos vínculos tan estrechos se modifican con el tiempo, pero permanecen toda la vida. En este sentido, las familias disfuncionales, como las que maltratan o son negligentes, suelen dejar graves secuelas en el desarrollo afectivo y emocional de los niños limitando sus posibilidades de adaptación (*véase Capítulo 12*).

La familia supone para los niños el primer contexto de socialización, es decir, el primer lugar en el que aprenden a interactuar con los demás. Son los padres quienes empiezan a poner límites en la conducta del niño y quienes empiezan a pautar las interacciones desde los primeros meses de vida. Los niños muy pronto empiezan a observar y escuchar lo que se debe hacer y, sobre todo, lo que no se debe hacer. De esta forma, los adultos proporcionan de forma explícita e implícita herramientas y normas para que los niños actúen de acuerdo con el contexto social en el que viven. Las estrategias de interacción que los niños observan y aprenden en casa son las que en principio ponen en práctica cuando se encuentran en otros contextos. Así por ejemplo, las interacciones con otros niños estarán guiadas por las pautas de interacción familiar y de ellas dependerán aspectos como la popularidad o la valoración positiva por parte de los compañeros. Como veremos a continuación, los llamados **estilos educativos** que los padres practican están muy relacionados con las estrategias de actuación de los niños y, como consecuencia, con su ajuste social en otros ambientes.

#### 3.1.1. Los estilos educativos

¿Cómo educan los padres a sus hijos? ¿Ponen en marcha una serie de estrategias planificadas y estudiadas o simplemente siguen su instinto? ¿Son consistentes a la hora de

aplicar sus estrategias o varían en función de la situación y con cada hijo? En general, los padres suelen guiarse por pautas educativas específicas que se suelen aplicar de forma constante aunque pueden variar de un hijo a otro. La adopción de las pautas educativas depende de factores como las propias experiencias educativas de los padres, el carácter de los hijos y de los padres, las expectativas sobre los hijos y las ideas implícitas de los padres acerca del desarrollo y la educación. También influyen aspectos externos como la clase social y el entorno cultural. Estas pautas educativas que los padres aplican se denominan estilos educativos y determinan el tipo de interacción que se establece con los hijos.

Los estilos educativos lograron definirse partiendo de observaciones de interacción entre niños de 3 a 6 años y sus padres. Al realizar estas observaciones parecía claro que existían dos grandes dimensiones que diferenciaban dichas interacciones: por una parte, el *control* de los padres sobre sus hijos y, por otra, el *afecto* que los padres proporcionan a sus hijos (Baumrind, 1971; Maccoby, 1992). La primera dimensión —control— diferencia a los padres en función de la rigidez a la hora de imponer y hacer cumplir normas, mientras que la segunda —afecto— les diferencia en función del grado de implicación emocional, apoyo y sensibilidad ante las necesidades de los hijos. En función de la combinación del nivel de control y de afecto que los padres emplean con sus hijos se han definido cuatro estilos educativos diferenciados: democrático, autoritario, permisivo e indiferente (Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1983, citado en Vasta *et al.*, 1996; MaccDonald, 1992). Aunque no se ha establecido una relación causal directa entre el tipo de estilo educativo y los rasgos que los hijos desarrollan con el tiempo, sí parece que el empleo de algunos estilos tiene más probabilidades de generar determinadas características en los hijos (Berger y Thompson, 1995).

Los padres que siguen un **estilo democrático** adoptan niveles altos en control y afecto. Son padres que proporcionan un entorno afectivo y comunicativo adecuado, son cariñosos, crean un entorno con una alta expresividad emocional y están pendientes de sus hijos, pero a la vez mantienen bien delimitadas las normas y reglas que los hijos deben cumplir. Cuando aparecen conflictos intentan que los niños cumplan las normas a través del diálogo, el razonamiento y el compromiso mutuo evitando el castigo físico y la imposición. Estos padres se sienten muy comprometidos con la educación de sus hijos, pero valoran y fomentan la autonomía y la capacidad crítica antes que la obediencia inmediata. Los niños cuyos padres emplean este estilo parecen ser los más beneficiados: poseen una buena valoración de sí mismos, son independientes y curiosos y obtienen buenos resultados en el colegio.

Los padres **autoritarios** ejercen altos niveles de control y manifiestan poco afecto. Se trata de padres excesivamente exigentes y severos en cuanto a la imposición y cumplimiento de normas. Estas normas suelen ser incuestionables y se utiliza el castigo cuando no se cumplen. Por otra parte, no establecen buenas vías de comunicación con sus hijos, mantienen una relación distante y no crean un clima afectivo adecuado. Los niños no suelen reaccionar bien ante este estilo educativo y pueden presentar problemas de conducta, agresión, hostilidad y frustración. Además, pueden ser más inmaduros, inseguros y dependientes, así como desarrollar un menor nivel de capacidad crítica.

Cuando el nivel de control es bajo pero el nivel de afecto es alto se emplea un estilo educativo **permisivo**. Estos padres no tienen interés en imponer normas de conducta a sus hijos ya que consideran que los niños deben progresar por sus propios medios. El

nivel de exigencia de los padres es muy bajo y los niños pueden tomar decisiones o actuar sobre cuestiones que no les competen y que superan su capacidad de previsión, sus habilidades, etc. No obstante, dado que el nivel de afecto es alto, estos padres establecen una relación cariñosa, mantienen buenas vías de comunicación con sus hijos y les ofrecen apoyo emocional. Los niños criados con este estilo educativo tienden a ser impulsivos e inmaduros.

Por último, los padres que presentan bajos niveles de control y de afecto utilizan un estilo educativo **indiferente**. Este es el estilo más dañino para los niños. Estos padres no proporcionan a sus hijos apoyo emocional, no crean un entorno afectivo adecuado y tampoco se preocupan por establecer límites ni normas de conducta. En general, se trata de padres poco comprometidos con la tarea de educar a sus hijos y en ella emplean poco esfuerzo. Estos niños no disfrutan de buenos vínculos afectivos con sus padres ni se benefician de una rica estimulación cognitiva. Los hijos educados con este estilo no suelen presentar un desarrollo ajustado, tienen dificultades para establecer interacciones satisfactorias con los demás y pueden ser inmaduros, inestables, desobedientes y exigentes. Además, tienen dificultades para controlarse y cumplir normas y presentan una baja autoestima.

A pesar de que existen más estilos educativos, ya que esta clasificación deja fuera muchos matices y los padres no siempre ejercen los estilos de forma «pura», parece que el mejor estilo para el desarrollo sano de los niños es el democrático, es decir, el que proporciona un adecuado clima afectivo en el que el niño se siente valorado y escuchado, pero que a la vez impone normas a su conducta y mantiene un alto nivel de exigencia en sus logros.

Como mencionamos al inicio de este apartado, existen muchas variables que inciden en el estilo educativo de los padres. Unas tienen que ver con características de los padres como su personalidad, su propia educación o sus ideas acerca de cómo se produce el desarrollo. Muchos padres reproducen, ante su sorpresa, las pautas educativas que ellos mismos recibieron de pequeños. Esta reproducción, que puede ser inconsciente e irreflexiva, pone de manifiesto hasta qué punto la aplicación de un estilo educativo está condicionada por numerosas variables internas que incluso escapan a nuestro control. Otras variables que inciden en esta elección tienen que ver con los rasgos de personalidad de los hijos. Aunque el estilo educativo de los padres suele ser consistente, sin embargo, se adapta a los diferentes hijos en función de sus rasgos de personalidad. Otras características de los hijos, como por ejemplo, el género y el orden de nacimiento, también influyen en las pautas educativas que se adoptan. Los ajustes que se realizan con cada hijo sobre el estilo educativo empleado unido a las diferencias de personalidad entre ellos y la repercusión de los estilos en cada uno, explican en parte las diferencias que luego se observan entre hermanos. Por último, el entorno cultural y económico también influye en la adopción de un estilo educativo. Las familias que poseen pocos recursos y soportan problemas sociales graves como pobreza, desempleo, etc. no podrán invertir el esfuerzo que requiere el estilo democrático y recurrirán más a menudo a la imposición de normas y al castigo como estrategia educativa.

### 3.2. Los amigos

Entre los 3 y los 6 años los niños suelen enfrentarse a una nueva e importante tarea: establecer relaciones con otros niños de su edad. Hasta este momento los niños no han

creado verdaderos vínculos de amistad. Aunque entre los 2 y los 3 años se pueden establecer interacciones cálidas y en ocasiones duraderas con algunos compañeros, generalmente los niños de estas edades no disponen de las habilidades cognitivas ni sociales necesarias para poder establecer verdaderas amistades. A partir de los 3 años, sin embargo, y con el comienzo de la escolarización, los niños podrán sumergirse en la complejidad de la socialización y de la amistad.

Los estudios más clásicos sobre las relaciones infantiles señalan que las amistades en esta etapa son más bien relaciones ocasionales e inestables, poco profundas, dirigidas por los adultos y gobernadas por el egocentrismo (Rubin, 1980; Selman, 1981). A pesar de que muy a menudo las amistades infantiles en esta etapa poseen estas características, a esta edad los niños comienzan a desarrollar una serie de habilidades bastante complejas que les permiten relacionarse con los iguales estableciendo lazos más profundos. Así pues, los niños de estas edades prefieren jugar con unos niños determinados y despliegan con ellos toda una serie de habilidades que no utilizan en otros contextos.

Existen dos elementos que permiten el inicio de estas nuevas relaciones. En primer lugar, el niño puede empezar a utilizar una serie de estrategias, como la negociación o la cooperación, que posibilitan la interacción con los demás. El empleo de estas estrategias viene determinado por la adquisición de nuevas habilidades sociocognitivas relacionadas con la adopción del punto de vista del otro. Así, gracias a este descenso del egocentrismo y a la reciente capacidad para tener en cuenta los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás, los niños pueden establecer intercambios más complejos, negociar o sentir empatía. En segundo lugar, el juego de ficción, que como veremos constituye una de las principales ocupaciones del niño de esta edad, proporciona el espacio ideal para la aparición de relaciones íntimas. Cuando las relaciones que se van creando a través del juego son satisfactorias, aparecen los vínculos afectivos que dan lugar a la amistad.



### CON LOS PIES EN LA TIERRA

### ¿Quieres ser mi amigo? Factores que condicionan la elección de las amistades

Los niños pequeños no se hacen amigos de cualquiera. Existen varios elementos que facilitan o impiden el acercamiento y condicionan la elección de un amigo potencial. De forma general, parece que los niños similares se hacen amigos. Esta similitud se concreta en varios rasgos fácilmente observables: el género, la edad y el grupo étnico.

El género constituye en estas edades y hasta la adolescencia, el principal factor por el cual los niños se guían para escoger amigos. En este período de construcción y afirmación de uno mismo, los niños se relacionan principalmente con otros de su mismo género y las interacciones entre niños y niñas son raras.

Por otra parte, los niños suelen relacionarse con otros de su misma edad que disfrutan de las mismas actividades, comparten los mismos intereses, etc.

El grupo étnico constituye también un importante factor a la hora de elegir amigos. Dada la importancia del tema y su relativo desconocimiento, nos centraremos en este aspecto. A partir de la década de 1940, diferentes estudios realizados en Estados Unidos mostraron que desde los 4 años, los niños manifestaban pautas claras y marcadas de preferencias y rechazos a sus compañeros en función del color de piel. Así, los niños

blancos preferían como amigos niños de su mismo color de piel y rechazaban a los niños de piel negra. Los niños de piel oscura o bien preferían a los niños blancos y rechazaban a los de su propio grupo, o bien no mostraban una pauta de elecciones clara (Clark y Clark, 1939). Los resultados de estos trabajos provocaron tal alarma social que consiguieron que en las escuelas estadounidenses se aboliera la segregación racial. A pesar de este importante logro social, desde entonces se han realizado numerosísimos estudios sobre el tema en diferentes países y, en general, podemos concluir que las pautas se mantienen. Por supuesto, con el tiempo se han producido cambios que responden a las situaciones sociales que viven los diferentes grupos étnicos en sus países de acogida. Por ejemplo, hoy en Estados Unidos la mayor parte de los niños de piel negra ya prefieren niños de su mismo color de piel y rechazan a otros grupos. Los movimientos de Derechos Civiles y el trabajo de revalorización social que se ha realizado dentro de este grupo durante muchos años ha conseguido que estos niños puedan sentirse, al igual que los de piel blanca, más orgullosos de su grupo de referencia. No obstante, la pauta observada en los niños de piel negra hacia 1940 la reproducen hoy los niños latinoamericanos que viven en Estados Unidos.

En nuestro país también se han recogido datos con niños pequeños y se han encontrado resultados similares: ya en 1997 niños españoles de 5 años preferían a niños de su mismo grupo y rechazaban a los de piel oscura (Giménez-Dasí, 1999). Estos resultados sorprenden por dos motivos principales: la fecha del estudio y la edad de los niños. Hace diez años, cuando en España prácticamente no había mezcla entre grupos étnicos diferentes —y por tanto no podía haber conflictos—, los niños de 5 años ya utilizaban el color de piel como un rasgo determinante de sus preferencias y sus rechazos. Es decir, estos niños habían asimilado perfectamente los estereotipos y prejuicios que invaden nuestro mundo viviendo incluso en un contexto sin mezcla ni conflicto. ¿Qué ha ocurrido en estos años en España? Estudios recientes han indagado las preferencias y rechazos de los niños latinoamericanos que residen en España, encontrándose resultados que recuerdan los de Estados Unidos. Así, en un estudio realizado en Madrid con niños latinoamericanos de diferentes edades, los de 4 y 5 años fueron los que expresaron mayor preferencia por su propio grupo llegando al 33 por 100 (Gómez, en preparación). Además, todos los niños expresaron preferencias marcadas por los «españoles» de piel blanca y un claro rechazo hacia los niños de piel negra.

Entre los 3 y los 4 años los niños descubren todo un universo lúdico que pueden compartir con los demás. A partir de este momento los iguales pasan a ser el mejor compañero de juego y los adultos quedan relegados a un segundo plano. ¿Por qué llega un momento en el que a los niños les interesa más jugar con otros niños que con adultos? La clave de este cambio está en la aparición del **juego de ficción** (véase Epígrafe 4). Cuando el niño empieza a disfrutar de todas las posibilidades que ofrece el juego de ficción, se encuentra con un adulto demasiado pegado a la realidad que no le sigue en la imaginación de mundos fantásticos o en la adopción de papeles. Jugar a los piratas, por ejemplo, es mucho más divertido con un compañero, que está dispuesto a saltarse las leyes del mundo real e improvisar en los acontecimientos que van surgiendo, que con un adulto que probablemente se va a limitar a reproducir el estereotipo del pirata convencional.

Así pues, el juego de ficción, a través del cual se inventan situaciones, se adoptan papeles o se reproducen escenarios, se convierte en el espacio perfecto para compartir y

comenzar a intimar entre niños. A través de estos intercambios lúdicos los niños se hacen amigos, es decir, construyen relaciones íntimas y comparten intereses. A partir de los 5 años, además de compartir el juego, los niños comienzan a intercambiar pensamientos y sentimientos de forma más explícita. A partir de esta edad se observa un gran incremento en la frecuencia de las conversaciones sobre pensamientos, recuerdos, sentimientos y creencias con los amigos. Además, estas conversaciones se dan con más frecuencia entre amigos que con miembros de la familia (Dunn, 2004). Por otra parte, los niños de estas edades que ya manejan estrategias de cooperación o que son capaces de provocar enfado en los demás, no se comportan igual cuando están con un amigo, con un hermano o con un adulto. Por ejemplo, las estrategias de conciliación y la consideración del punto de vista del otro aparecen con más frecuencia cuando hay conflicto con un amigo que con un hermano o con un adulto como la madre. Sin embargo, las conductas cuyo fin es molestar o fastidiar a otro se dan más a menudo entre hermanos que entre amigos (Dunn, 2004). Estas diferencias a la hora de ajustar la propia conducta y producir un efecto en otras personas, ponen de manifiesto un conocimiento bastante refinado acerca de las relaciones sociales. En concreto, parece que las relaciones entre amigos promueven la utilización de estrategias más orientadas hacia la armonía en la relación. Seguramente aspectos como la igualdad que existe entre los niños a la hora de interactuar y la calidad emocional de su relación determinan la aparición de estas estrategias más «pro-sociales».

### 3.2.1. El ajuste en las relaciones sociales: niños queridos y niños rechazados

Como vemos, saber con quién se interactúa, qué estrategias se deben adoptar y qué fines se quieren alcanzar empieza ya a ser importante para convertirse en una persona socialmente competente. Desde edades tan tempranas como los 4 y 5 años, se pueden identificar los niños que tienen éxito social y los que son rechazados porque tienen estilos de interacción muy diferentes: uno es ajustado y funciona mientras que el otro produce rechazo. ¿Cómo son estos estilos de interacción? Los niños «populares» son hábiles a la hora de introducirse en un grupo o acercarse a un desconocido. No son intrusivos, no agreden y persisten incluso cuando no son tan bien acogidos como esperaban. Además, son expresivos, alegres y proponen actividades que resultan atractivas a los demás. Cuando aparecen conflictos se muestran atentos a las opiniones y emociones de los demás, se comunican con facilidad, saben escuchar, negocian y proponen soluciones razonadas y justas. En definitiva, los niños populares son los que tienen las cualidades que se desean en un amigo y por eso los consiguen con facilidad.

A los niños rechazados les ocurre todo lo contrario. Suelen ser niños que no disponen de las habilidades necesarias para introducirse en los grupos y se presentan ante los demás de forma agresiva e intrusiva. En general, los niños poco valorados por los demás suelen estar por encima del nivel medio de agresividad. Además, pueden presentar conductas antisociales y suelen proponer actividades poco adecuadas para el grupo que pueden molestar la actividad o resultar extrañas. Estos niños tienen pocas habilidades para negociar y encontrar soluciones y les cuesta entender el punto de vista del otro, sus emociones, sus deseos e intenciones.

Así pues, desde el inicio de las relaciones sociales encontramos grandes diferencias en la habilidad para relacionarse con los demás. ¿Por qué existen diferencias tan marcadas entre niños tan pequeños? ¿Qué factores influyen en la competencia social de los niños de estas edades? Existen varios. Por una parte, numerosos estudios han mostrado que los niños más competentes en el plano social obtienen puntuaciones más altas en pruebas de teoría de la mente. Es decir, los niños populares entienden y diferencian mejor las intenciones, los deseos, las creencias y los pensamientos propios y ajenos (Dunn y Cutting, 1999; Hughes y Leekam, 2004; Jenkins y Astington, 2000; Lalonde y Chandler, 1995, entre otros). Por otra parte, muchos trabajos también han encontrado que los niños populares entienden mejor sus emociones y las de los demás y son más hábiles a la hora de expresar emociones adecuadas al contexto y controlar las inapropiadas (Cassidy, Parke, Butkovsky y Braungart, 1992; Denham, McKinley, Couchoud y Holt, 1990; Dunn y Herrera, 1997; Edwards, Manstead y MacDonald, 1884; Hughes, Dunn y White, 1998). Estos resultados ponen de manifiesto que manejar una buena teoría de la mente y poseer una buena comprensión emocional son dos ingredientes claves para el éxito social.

Otros factores que influyen en la competencia social de los niños están relacionados con cuestiones del contexto, en concreto, de la familia. El tipo de apego que se establece entre los padres y el niño (*véase Capítulo 4*) es un buen predictor de la competencia social posterior siendo los niños con apego seguro los más beneficiados (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2006; Vasta, Haith y Miller, 1996). El establecimiento de un vínculo afectivo seguro también predice la calidad de la amistad. Así pues, los bebés con apego seguro tendrán más posibilidades de ser niños socialmente competentes, populares y de establecer relaciones satisfactorias con los demás. Otro elemento familiar que está relacionado con la competencia social es el estilo educativo de los padres. Los hijos de padres democráticos son los más populares y mejor valorados por sus compañeros en el colegio (Berger y Thompson, 1995). Los efectos del estilo democrático se dejan notar en varios ámbitos que repercuten en la competencia social de los niños. Por una parte, como ya vimos, estos niños desarrollan una buena autoestima teniendo así la base a partir de la cual relacionarse satisfactoriamente con los demás. Además, los padres democráticos proporcionan apoyo afectivo y ofrecen un contexto con una alta expresividad emocional, formando así a los niños en la comprensión y el adecuado manejo de las emociones propias y ajenas. Por último, cuando existen conflictos los padres democráticos suelen razonar, negociar y cooperar para alcanzar un acuerdo con sus hijos. A partir de estas formas de socialización, los hijos de padres democráticos utilizarán estas mismas estrategias —principalmente porque no poseen otras— cuando se encuentren en una situación difícil con sus compañeros. En definitiva, una buena autoestima como base, una adecuada comprensión de las emociones y herramientas para negociar y cooperar considerando la postura del otro son tres características que fomenta el estilo democrático y que repercuten en los hijos, ayudándoles a hacerse amigos y devenir populares, es decir, a ser socialmente competentes.



## CON LOS PIES EN LA TIERRA

## Fomentando la competencia social: empatía, conducta prosocial y altruismo

A partir del año y medio, los niños pueden realizar conductas de ayuda y apoyo a otros. Por ejemplo, cuando un niño llora o está triste pueden intentar consolarle poniéndose a su lado, abrazándolo, preguntándole qué le pasa, etc. Para poder realizar este tipo de conductas es necesario darse cuenta de cómo está el otro, sentirse implicado con él y pensar que se le puede ayudar a sentirse mejor. Estas tres capacidades son bastante complejas y aunque se observan de forma rudimentaria desde temprano, entre los 3 y los 6 años se van aprendiendo respuestas cada vez más apropiadas y se van comprendiendo estados mentales y emocionales cada vez más sofisticados. Como acabamos de señalar, para ayudar a otro antes hay que darse cuenta de que tiene una necesidad, es decir, es necesario *adoptar su punto de vista*. Muy relacionada con esta toma de perspectiva se encuentra la *empatía*, que se refiere a la experiencia de los sentimientos ajenos en uno mismo. Estos dos elementos son definitivos para llevar a cabo conductas prosociales y altruistas. Los niños que tienen facilidad para ponerse en el punto de vista de otro y que sienten de forma intensa las emociones de los demás, tienden a ayudar más a menudo. No obstante, sentir empatía no garantiza ayudar a otra persona, ya que existen otros elementos que están implicados en este proceso. Estos son (Kail y Cavanaugh, 2003):

- *El sentimiento de responsabilidad*: los niños ayudan más cuando se sienten responsables de la persona que se encuentra mal. Así, por ejemplo, ayudarán más a menudo a sus amigos que a desconocidos.
- *La sensación de competencia*: poseer las estrategias necesarias para poder prestar una ayuda eficaz condiciona la aparición de la ayuda. Si un niño se enfada porque no consigue poner una película en el DVD necesitará de un compañero más competente. Quien no sepa manejar el aparato no podrá ayudarlo.
- *El estado de ánimo*: los niños que se sienten competentes y están contentos ayudan más a menudo que los que están tristes o sienten que han fracasado.
- *El coste de la ayuda*: los niños se comportan de forma altruista cuando el coste es pequeño o moderado. A un niño le cuesta más compartir su golosina preferida que otra menos querida.

Con estos elementos, ¿cómo se puede promover el altruismo y la conducta prosocial en niños pequeños? Por una parte, se pueden fomentar las habilidades relacionadas con la teoría de la mente —que incluyen adoptar el punto de vista ajeno y sentir las emociones de los demás. Razonar con los niños, tanto en la escuela como en casa, por ejemplo, cuando surgen problemas parece ser muy eficaz. Si a los niños se les explica las consecuencias —materiales, pero sobre todo emocionales— que tienen sus conductas en los demás, aprenden a adoptar otra perspectiva y a sentirse responsables frente a los otros. Además, disponer de modelos adultos que ayudan y son altruistas es una excelente influencia para los niños. Cuando los adultos expresan preocupación por los demás, los niños aprenden a ser empáticos; cuando los adultos se comportan de forma altruista y ofrecen apoyo, los niños aprenden a ayudar, a compartir y a ser menos críticos con los demás. Por último, cuando los adultos premian y alaban las conductas altruistas de los niños les hacen sentir competentes y refuerzan su autoestima. Como ya hemos visto, una buena autoestima, un buen estado de ánimo y una sensación de competencia son elementos que promueven las conductas prosociales.

## 4. El juego

Entre los 3 y los 6 años, los niños pasan casi todo su tiempo jugando. El tipo de juego que principalmente les ocupa es el **juego simbólico o de ficción**. Este juego supone «actuar como si un comportamiento o un objeto fueran otra cosa» (Bretherton, 1984). Entre los 15 y 18 meses, los niños empiezan a utilizar símbolos de forma lúdica: utilizan objetos como si fueran otra cosa o fingen escenas simples. Por ejemplo, pueden «hacer que» comen cogiendo comida de un plato vacío, pueden «hacer como si» se peinaran pasándose un lápiz por el pelo o pueden simular que hablan por teléfono poniéndose la mano en la oreja y emitiendo sonidos. Todos estos son ejemplos de las formas más tempranas y simples de juego simbólico. En un primer momento, en este tipo de juego el niño realiza acciones cotidianas muy conocidas sobre sí mismo. Estas mismas acciones se pueden trasladar a otros, generalmente muñecos, a los que se da de comer, se peina, se acuesta, etc. Hacia los 3 años los niños ya realizan juego simbólico pero todavía no son capaces de coordinarse entre sí y juegan de forma solitaria. Este tipo de juego, denominado «en paralelo», es según algunos autores como Piaget, un reflejo del egocentrismo intelectual propio de esta etapa. Cada niño estaría centrado en su propia actividad y no se comunica con los demás.

Hacia los 4 años, el juego de ficción empieza a organizarse entre varios jugadores y aborda temas más complejos e interesantes. El juego simbólico adquiere entonces otro matiz y se puede denominar **sociodramático**. Este juego simbólico se caracteriza porque los jugadores encadenan sus acciones considerando las conductas simbólicas de los demás (Garvey, 1977). Los niños empiezan a representar diferentes situaciones más o menos conocidas como las mamás, los tenderos, los médicos, etc. A través de estos escenarios actúan como si fueran otras personas, es decir, adoptan otras personalidades, otros puntos de vista, otros paisajes emocionales y exploran los elementos y variables de la vida real. Mediante estos juegos los niños comprenden, aprenden y ensayan los papeles sociales sin estar expuestos a peligros ni a las consecuencias reales de las acciones. Para que el resultado de este tipo de juego simbólico sea satisfactorio, los niños necesitan establecer una estrecha colaboración y coordinar sus acciones (Garvey, 1977). Para eso emplean unas reglas determinadas: antes de empezar a jugar decidirán el tema, se pondrán de acuerdo sobre qué papel desempeñará cada uno y sobre cómo transcurrirá la acción. Los niños de estas edades prefieren reflejar la realidad a través del juego y se reprenderán unos a otros cuando las acciones se desvíen de esa realidad. Aún así, los acuerdos que guían el juego suelen ser flexibles y los participantes están dispuestos a modificarlos, transgredirlos e improvisar situaciones nuevas que se van creando al hilo del propio juego.

Uno de los aspectos que condicionan cómo se organiza el juego de ficción tiene que ver con los estereotipos de género, que ya a estas edades marcan grandes diferencias en las actuaciones de niños y niñas. Aunque acabamos de mencionar que el juego es flexible y está abierto a modificaciones espontáneas, sin embargo, existen convenciones sociales asociadas al género que los niños no suelen saltarse. Así por ejemplo, será extraño que un niño actúe de madre o realice conductas asociadas a las mujeres. En ocasiones, incluso, los propios jugadores explicitarán las conductas que no resulten adecuadas en función del género. Durante estos años, los niños y las niñas juegan separados, muestran estilos de interacción diferentes y prefieren de forma muy marcada compañeros de juego del mismo sexo. En el siguiente epígrafe volveremos sobre las cuestiones de género.

A través del juego de ficción el niño también explora aspectos de la realidad que le preocupan o le atemorizan, como la oscuridad o la muerte, y practica cuestiones relacionadas con el conocimiento psicológico que va adquiriendo. Por ejemplo, un niño puede reconfortar a un muñeco explicándole que no pasa nada por bajar al sótano aunque esté oscuro y que los monstruos no existen. A través de estas ficciones el niño atribuye emociones a otros, controla las propias y logra convencerse a sí mismo adoptando la perspectiva que suelen tomar los adultos ante estas cuestiones. Otro juego típico puede ser castigar a un muñeco porque se ha portado mal. Los niños exploran a través de esta ficción los sentimientos de culpa cuando no hacen lo que se espera de ellos y adoptan también el punto de vista del adulto que aplica las normas e impone las sanciones. En definitiva, a través de estos juegos, los niños exploran sus temores, emociones y creencias y practican situaciones sociales adoptando perspectivas diferentes a la propia.

El juego de ficción se va haciendo con el tiempo más y más complejo. Esta complejidad se traduce en una descontextualización cada vez mayor. En un principio los objetos resultan importantes para jugar, pero los niños van empleando cada vez más el lenguaje para crear escenarios y sustituir objetos. De esta forma, los niños de 5 y 6 años podrán representar papeles y construir escenarios complejos y poco conocidos. Por ejemplo, podrán organizarse para jugar a los astronautas aunque no dispongan de ningún objeto relacionado y no sepan exactamente qué hace un astronauta o cómo es el espacio.

Esta progresiva descontextualización es posible gracias a las estructuras cognitivas que se van adquiriendo y al desarrollo del lenguaje (Harris y Kavanaugh, 1993), pero también la práctica del juego de ficción favorece el desarrollo de capacidades intelectuales como el lenguaje, la teoría de la mente, la memoria y el razonamiento (Kail y Kavanaugh, 2003). Por otra parte, la intervención de los adultos en el juego puede favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales en el niño. Por ejemplo, si un niño juega a construir una torre con bloques está ejercitando la motricidad fina, la planificación de la acción, la coordinación, etc., pero si un adulto coge los bloques y los convierte en vasos para beber limonada, está incitando al niño a jugar en un nivel superior. En otro sentido, cuando dos niños juegan juntos y surgen conflictos, la mediación de un adulto que ayude a conciliar, negociar y buscar una solución intermedia contribuirá a la adquisición de habilidades sociales y al descenso de la agresividad. Así pues, la intervención del adulto en el juego infantil puede constituir una forma de andamiaje, de forma que el niño se apoyaría en estructuras cognitivas «prestadas» para actuar y pensar en un nivel superior.



### CON LOS PIES EN LA TIERRA

### ¿Existen las hadas y las brujas? La distinción infantil entre realidad y ficción

Entre los 3 y los 6 años, los niños pasan gran parte de su tiempo inmersos en un mundo en el que las reglas y las leyes de lo real se desafían continuamente. Cuando los niños juegan a ser personajes fantásticos son capaces de traspasar paredes, volar o ver a través de objetos. Las películas y las historias infantiles están plagadas de seres con poderes mágicos que pueden desaparecer, poseen un conocimiento ilimitado o viven eternamente. En principio, parece que la mayor parte de los niños separan el mundo

real y el ficticio y no intentan aplicar las reglas que funcionan en uno para conseguir metas en el otro. Así, si por ejemplo un niño desea ir al cine intentará convencer a sus padres para que le lleven y no probará a transportarse mediante mecanismos mágicos. Sin embargo, todos los niños han tenido alguna vez miedo de los monstruos que se esconden en los armarios o esperan debajo de la cama, han creído durante algunos años en la existencia real de los Reyes Magos y han pensado que las hadas tienen poder para conceder deseos. Así pues, la cuestión principal que nos planteamos ahora es ¿existen fronteras claras entre la ficción y la realidad en el razonamiento infantil?

Muchos estudios han intentado resolver esta cuestión y parece que se puede dar una respuesta clara aunque matizada: en la mayor parte de las situaciones los niños distinguen la ficción de la realidad pero existen algunos elementos de confusión para los pequeños. Los niños mantienen elementos contradictorios en las explicaciones sobre algunos acontecimientos del mundo en el que viven porque se les anima tanto a creer en la ficción como a mantener concepciones más orientadas hacia la realidad. Los adultos proponemos explicaciones mágicas cuando consideramos que «vale la pena» que el niño crea en algo ficticio —como los Reyes Magos— pero también las desmontamos cuando juzgamos que no conviene fomentar la creencia —como en el caso de las brujas o los monstruos. No obstante, cuando el niño es quien inventa su contexto ficticio es raro encontrar confusión. El juego de ficción es un claro ejemplo en el que el niño se muestra lúcido en su distinción a pesar de la gran implicación emocional que supone. Incluso en los casos que podríamos denominar «extremos» de juego de ficción, en el que los niños crean personajes imaginados con los que mantienen una estrecha amistad y comparten muchas actividades, la conciencia de su naturaleza ficticia es siempre clara. El control que mantiene el niño en su creación ficticia parece ser un elemento clave en la diferenciación.

Así pues, los adultos podemos inducir al error e impulsar al niño a investigar la existencia real de los seres ficticios cuando el contexto es propicio. Si el niño encuentra la ocasión de comprobar si hay un monstruo debajo de la cama o de probar la eficacia de las palabras mágicas, no la desaprovechará. Estas conductas reflejan, efectivamente, la confusión del niño y la duda sobre la existencia real de aspectos ficticios.

Con el tiempo y la confluencia de varios elementos, los niños terminan por vencerse de la irrealidad de la ficción. En primer lugar, los adultos comienzan a desmontar las creencias mágicas y a sustituirlas por otro tipo de explicaciones. Para todos los niños llega un momento en el que los Reyes Magos dejan de existir. Además, la educación formal insiste año tras año en la configuración de un sistema racional y científico que, sin duda, organiza de manera coherente las explicaciones sobre el mundo en la mente infantil. Las demostraciones científicas son más convincentes y terminan por imponerse porque, por otra parte, todas las exploraciones que los niños realizan cada vez que pueden llevan siempre al mismo resultado decepcionante: ni las hadas ni las brujas ni los monstruos existen. Ningún niño consigue obtener pruebas fiables sobre la existencia de los seres ficticios ni sobre la eficacia de los conjuros. Al contrario, lo que sí obtienen son explicaciones alternativas que permiten entender los fenómenos mágicos de una forma más realista. Ahora bien, ¿significa este abandono de la causalidad mágica una renuncia total de la ficción? ¿Se puede decir que los adultos mantienen únicamente creencias racionales y que el pensamiento mágico desaparece de su sistema cognitivo? Sin duda, la ficción se sigue manifestando durante la vida adulta provocando intensas reacciones emocionales y el pensamiento mágico muchas veces inunda el razonamiento adulto plagándolo de creencias y supersticiones ficticias.

Antes de terminar este apartado queremos señalar que muchos niños de estas edades prefieren jugar con otros, precisamente para compartir y crear estos espacios lúdicos, aunque el juego de ficción compartido no ocupa todo su tiempo y existen muchas diferencias individuales. En general los niños suelen disfrutar del juego simbólico compartido pero también buscan espacios de juego solitario. El que un niño prefiera jugar solo no debe ser motivo de preocupación en sí, aunque hay ciertas pautas solitarias que pueden indicar una ausencia de habilidades sociales. Por ejemplo, los niños cuya pauta de juego habitual es deambular solos de una actividad a otra pero sin detenerse a realizar ninguna y los niños que principalmente observan jugar a otros niños pero no participan, pueden necesitar un entrenamiento que les proporcione las estrategias necesarias para introducirse en un grupo o colaborar con otros (Kail y Cavanaugh, 2003).

**Tabla 7.1.** Comparación de los aspectos teóricos del juego entre Piaget y Vygotski

El juego visto por Piaget	El juego visto por Vygotski
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según Piaget, el juego que realiza el niño es un reflejo de sus estructuras cognitivas. Una vez que el niño es capaz de utilizar símbolos, puede realizar juego simbólico o de ficción.</li> <li>• Una de las funciones del juego es consolidar las estructuras intelectuales que se van adquiriendo a lo largo del desarrollo. También lo considera una proyección de cuestiones internas y una forma de explorar la realidad.</li> <li>• En el juego predomina la asimilación.</li> <li>• Una de las críticas realizadas a la visión piagetiana del juego es la escasa importancia que concede a la interacción entre iguales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para Vygostki el juego simbólico es la realización inmediata, a través de la imaginación, de deseos irrealizables.</li> <li>• El juego no es, por tanto, una actividad intelectual.</li> <li>• Aunque no es la actividad primordial del niño, el juego simbólico es en la primera infancia la fuente principal de desarrollo. A través del juego simbólico el niño crea zonas de desarrollo próximo que fomentan su desarrollo.</li> <li>• El juego simbólico surge de las ideas y no de los objetos. La separación de la percepción directa es una de sus características principales.</li> </ul>

## 5. La identidad de género

Una de las categorías básicas que organiza nuestra sociedad es el género, es decir, las ideas y convenciones sociales ligadas al sexo biológico. Para la gran mayoría de los adultos las actitudes y estereotipos asociados al género están tan interiorizados que muchas veces se adoptan y se transmiten casi de forma automática. Nacer niño o niña condiciona en los adultos y en toda la sociedad una serie de conductas, atribuciones y expectativas que marcarán de manera definitiva el desarrollo de la personalidad y la identidad del individuo.

Las ideas acerca de lo que deben hacer —**roles de género**— o cómo deben ser —**estereotipos de género**— hombres y mujeres junto con las conductas que culturalmente se consideran apropiadas a cada grupo se aprenden desde muy temprano. A la vez que el niño va interiorizando estos estereotipos y roles de género va también identificándose con uno de los dos grupos, formando así su identidad como niño o niña. Hacia los 2 años, los niños ya reconocen a los hombres y las mujeres y también saben si ellos mismos son niños o niñas. Desde esta edad, o incluso antes, los niños prefieren jugar con

juguetes asociados a su grupo. Así, los niños prefieren jugar con bloques de construcción o camiones mientras que las niñas prefieren jugar con muñecas. Un poco más tarde, como ya hemos visto, niños y niñas prefieren como compañeros de juego a los de su mismo sexo. También desde los inicios del juego simbólico los roles que se representan están tipificados, esto es, las niñas suelen, por ejemplo, hacer de «mamas» y los niños de «papás».

Entre los 3 y los 6 años los niños aprenden muchas más cosas acerca del género. Este aprendizaje culminará años más tarde con la adopción de una **identidad de género** que se puede definir como el conjunto de valores, actitudes, estereotipos y roles ligados al grupo de referencia —varones o mujeres— con los que uno se reconoce. La identidad de género es un componente más del autoconcepto junto con el resto de los elementos que conforman la visión de uno mismo. Pero, ¿cómo se construye esta identidad de género? ¿Mediante qué vías se transmiten esos valores y actitudes? Diferentes teorías han intentado explicar este proceso.

Según el psicoanálisis, de los 3 a los 6 años los niños se enfrentan con la etapa fálica. En esta fase aparece en los niños el **complejo de Edipo**, llamado así en honor al mito griego en el que Edipo sin saberlo mata a su padre y se casa con su madre. Para Freud, al principio de la vida los bebés están unidos de forma simbiótica con su madre y sienten que todo el afecto de la madre es para ellos. Hasta los 2 años creen que la madre es exclusivamente suya, pero a partir de este momento aparece un rival que pretende quitarle el cariño exclusivo de la madre: el padre. Así comienza una relación triangular en la que el niño siente agresividad por el padre y a la vez teme ser castigado por él. Este miedo a ser castigado por sentir agresividad hacia el padre se expresa en la terminología analítica como «miedo a la castración». No es un miedo a que nos castrate sólo genitalmente, sino a que nos destruya, puesto que es un rival muy poderoso. El niño, en su fantasía, siente que entra en rivalidad con un gigante (Fernández Villamarzo, 1978). No obstante, el padre constituye una figura esencial en la vida del niño y necesita solucionar este conflicto. La forma que encuentra de solucionarlo es internalizar la prohibición de la madre e identificarse con el padre. De esta forma, si él mismo se prohíbe a la madre, el conflicto con el padre desaparece. Esta prohibición pasará a formar parte de los imperativos morales del superyo. Al internalizar la prohibición de la madre se produce la identificación con uno de los progenitores, que en las niñas suele ser más fuerte con la madre y en los niños con el padre. Así pues, durante esta etapa los niños adquieren su identidad sexual prefiriendo realizar acciones típicas de su sexo e identificándose con las personas de su mismo sexo.

Las *teorías del aprendizaje* mantienen que los niños aprenden a comportarse como varones o mujeres en función de lo que los adultos y la sociedad les enseña. Tanto los adultos, como los iguales y los medios de comunicación, transmiten permanentemente estereotipos y valores ligados al género que los niños van interiorizando. Los padres, por ejemplo, refuerzan y premian las conductas acordes con el estereotipo de género mientras que critican o castigan las conductas que no se ajustan a lo que se espera de un niño o de una niña. En este sentido, algunos estudios han mostrado que los padres y las madres no se comportan de la misma forma con sus hijos e hijas (Kail y Cavanaugh, 2003). Aunque ambos son igual de cariñosos y fomentan la independencia en sus hijos e hijas, existen ciertas diferencias de trato ligadas al género. Por ejemplo, los juegos que se fomentan en niños y niñas son distintos y las tareas de casa también se asignan en

función del sexo de los hijos. En general, parece que los padres tienden más que las madres a tratar a sus hijos e hijas en función de los estereotipos de género. Así por ejemplo, los padres serán más críticos si su hijo juega de forma «femenina», pero fomentarán la sensibilidad de sus hijas. Las madres, al contrario, parecen tratar a sus hijos e hijas más en función de sus características y necesidades personales que en función de los estereotipos de género y no criticarán el llanto de su hijo si, por ejemplo, responde a una falta de seguridad.

Otro elemento que contribuye a este aprendizaje de la identidad de género son los iguales. Como hemos visto, el juego y la organización de los grupos en estas edades se realizan en función del sexo. Niñas y niños prefieren jugar con compañeros de su mismo sexo. Esta separación hace que cada niño o niña pase la mayor parte de su tiempo con otros de su mismo sexo, aprendiendo precisamente de sus «iguales», consolidando las semejanzas dentro de su grupo y enfatizando las diferencias con el otro. Esta separación ayuda a la construcción de la propia identidad y a reforzar el sentimiento de pertenencia a un grupo. Además de interiorizar lo propio de cada grupo, mediante la interacción con los iguales, los niños aprenden qué conductas se consideran inadecuadas por el grupo y sus consecuencias. Ya desde estas edades los niños marginan y critican a aquéllos cuyo comportamiento no responde a los estereotipos de género, especialmente a los niños que realizan conductas asociadas a las niñas.

Por último, los teóricos de aprendizaje social consideran que los niños aprenden muchos aspectos sobre el género observando e imitando las conductas que ven a su alrededor. Los padres suelen ser los modelos que los niños tienen más a mano y de ellos imitan conductas e integran valores que el adulto reproduce, en muchos casos, sin tomar conciencia.

Los *modelos cognitivos* se centran en cómo entienden los niños las diferencias entre hombres y mujeres para construir su identidad de género. Desde este punto de vista, algunos autores han planteado la necesidad de comprender el sexo como un rasgo inmodificable a lo largo de la vida antes de poder adoptar una identidad de género. Es decir, los niños pequeños deben entender que el sexo es un rasgo permanente para poder atribuir rasgos y conductas a cada uno de los grupos e identificarse con uno de ellos. Esta comprensión del sexo como un rasgo permanente, denominada **constancia de género**, se suele adquirir hacia los 5 años (Bem, 1989). Sería, pues, a partir de esta comprensión cuando los niños empezarían a interesarse por los rasgos característicos de cada género y a adaptar su conducta en función de los roles propios de su grupo. No obstante, algunos estudios han mostrado que antes de comprender la constancia de género los niños se comportan de acuerdo con los roles asociados a su grupo y conocen muchos de los estereotipos de género que regulan la conducta de los hombres y las mujeres (Berger y Thompson, 1995).

Este problema ha llevado a una reformulación de las teorías cognitivas que se han centrado en el concepto de **esquema de género** como unidad explicativa principal de la adquisición de la identidad del género. Uno de los aspectos en los que los niños se fijan cuando construyen sus esquemas de conocimiento sobre las personas son los relacionados con el género. Los esquemas de género, pues, son el conjunto de conocimientos que se van adquiriendo en relación con el género, incluyen estereotipos y roles y darán lugar a la identidad de género. Estos esquemas de género, que se van adquiriendo de forma progresiva, ayudan tanto a comportarse de forma adecuada como a predecir la conducta de

los demás. Por ejemplo, hacia los 2 años, los niños ya poseen el conocimiento suficiente como para poder categorizar a las personas en hombres o mujeres en función del aspecto físico. Este esquema de género básico se irá haciendo más sofisticado a medida que el niño incorpore información relacionada con el género que le ayude a comprender aspectos más complejos. Por ejemplo, hacia los 3 o 4 años muchos niños y niñas ya habrán integrado a su esquema de género que cuidar a los bebés es una tarea asignada sobre todo a las mujeres. Igualmente, muchos niños y niñas a esta misma edad ya se habrán dado cuenta de que los hombres se ocupan más a menudo de cuestiones mecánicas como arreglar el coche. Estas representaciones sobre lo que es propio de hombres y mujeres guían la conducta de los niños a la vez que se van formando una idea sobre sí mismos como niños o niñas. Los esquemas de género se adquieren muy pronto porque nuestra sociedad establece muchas distinciones significativas entre hombres y mujeres que los niños perciben desde temprano, pero son instrumentos que se emplean toda la vida. Durante la edad adulta los esquemas de género también dirigirán las conductas, expectativas, atribuciones y valoraciones que se hagan sobre lo que es propio de las mujeres y lo que es propio de los hombres.

## 6. El pensamiento moral

A partir de los 2 años, o incluso antes, los niños ya saben que ciertas conductas son reprobadas por los adultos. La mayor parte de los adultos regañan al niño que pega y desaprueban las muestras de egoísmo animando a compartir con los demás. Además, los adultos imponen gran cantidad de normas en cuya elaboración el niño no interviene y cuya finalidad probablemente se les escapa. Por ejemplo, las normas de higiene, de seguridad o de respeto hacia los demás no tienen, probablemente, mucho sentido para el niño, pero rigen su vida desde muy temprano. A partir de las valoraciones y las normas impuestas por los adultos, los niños van desarrollando un pensamiento o criterio moral, es decir, van aprendiendo lo que está bien y lo que está mal.

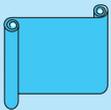
Piaget (1932) dedicó parte de su obra a estudiar en profundidad cómo entienden los niños aspectos morales relacionados con la justicia, la mentira o el robo. Para ello planteaba una serie de historias y preguntaba a los niños cuestiones como qué debían hacer los personajes, cuál se había portado mejor, cuál merecía mayor castigo, etc. Dado que el trabajo de Piaget ofrece la descripción más detallada sobre el razonamiento moral en esta etapa del desarrollo, nos centraremos en su investigación y sus resultados.

Como hemos mencionado, el niño va aprendiendo lo que se debe y lo que no se debe hacer a partir de las indicaciones que recibe de los adultos. Cuando los niños son pequeños, los adultos imponen multitud de normas que rigen la conducta de los niños en todos los ámbitos. En muchas ocasiones, los niños pequeños no entienden el sentido de estas normas pero, dada la presión que ejerce el adulto para su cumplimiento, los niños no pueden sino acatarlas sin negociar o cuestionarlas. En este sentido, Piaget calificó la moral del niño pequeño como una **moral heterónoma**, es decir, una moral de obediencia a la autoridad que se debe al respeto que el niño siente por el adulto y se basa en el cumplimiento de normas impuestas. Este tipo de moral de cumplimiento de normas se mantiene porque el niño percibe al adulto como una autoridad a la que es obligatorio obedecer y que tiene poder para sancionar y premiar. Aunque, la orientación moral del

niño se hará más autónoma gracias a la reciprocidad y la cooperación que se establece en las interacciones con otros niños, la moral heterónoma propia del niño pequeño se mantiene a lo largo de toda la vida. Durante la edad adulta, gran parte de las normas que rigen la vida de los ciudadanos se cumplen por presión de la autoridad y por evitar las sanciones que impone. Así pues, aunque el criterio moral deviene mucho más complejo, la orientación heterónoma permanece. En este sentido, Piaget no concibió la moral heterónoma y la autónoma como dos etapas que se suceden en el desarrollo sino, más bien, como dos orientaciones que pueden coexistir. Veamos a continuación cómo razonan los niños pequeños sobre diferentes aspectos morales a los que Piaget prestó especial atención.

### 6.1. La intencionalidad y la responsabilidad objetiva

Uno de los principales elementos que los adultos tienen en cuenta al juzgar una conducta como adecuada o inapropiada es la intención de quien la realiza. Si, por ejemplo, un niño empuja a otro sin querer, juzgaremos su conducta menos grave que si lo hace de forma intencionada para hacerle daño. Piaget se interesó por la concepción infantil de la intencionalidad y la responsabilidad a la hora de juzgar acciones. Para preguntar a los niños por estas cuestiones, les presentaba historias cortas con situaciones cotidianas y les pedía que reflexionaran sobre las actuaciones de los personajes. Veamos un ejemplo de estas historias:



*Historia I: Había un niño que se llamaba Jules. Su papá no estaba. Entonces Jules tuvo la idea de divertirse con el tintero de su papá. Jugó un momento con la pluma y después manchó un poquito el paño de la mesa.*

*Historia II: Un niño, que se llamaba Auguste, vio que el tintero de su papá estaba vacío. Un día que su papá había salido, se le ocurrió, para hacerle un favor, llenar el tintero para que el papá encontrara tinta al volver. Pero, al abrir la botella de tinta, hizo una gran mancha en el paño de la mesa.*

*Estos niños, ¿son igual de malos o uno de ellos es más malo que el otro? ¿Cuál de los dos es más malo y por qué? (Piaget, 1932, p. 105.)*

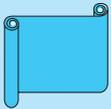
Al formular este tipo de preguntas a los niños, Piaget observó que los pequeños emitían juicios en los que no consideraban la intención del actor sino sólo las consecuencias materiales de la acción. Este tipo de juicio lo denominó **responsabilidad objetiva**. Por ejemplo, en la historia anterior, una respuesta típica de niño de 6 años sería: [Es más malo] *el que ha hecho la mancha grande. ¿Por qué? Porque era grande. ¿Por qué ha hecho una mancha grande? Para hacer un favor. Y el segundo, ¿por qué ha hecho una mancha pequeña? Porque lo tocaba todo. Hizo una mancha pequeña.* Entonces, ¿cuál es más malo? *El que hizo la mancha grande (ibíd, p. 106).*

Piaget encontró que a partir de los 7 u 8 años los niños ya consideran la intención como un elemento importante a la hora de valorar una acción y denominó a estos juicios **responsabilidad subjetiva**.

## 6.2. La mentira

Otro de los aspectos estudiados por Piaget fue la concepción infantil de la mentira. ¿Cómo entienden los niños las mentiras? ¿Cómo establecen la diferencia entre la verdad, la mentira y el error? Para estudiar esta cuestión, pedía a los niños que definieran qué es una mentira. Piaget encontró que los niños pequeños entendían que la mentira era un engaño pero le añadían otros significados. Hasta aproximadamente los 6 años, los niños consideraban mentira, por una parte, lo que para los adultos y los niños mayores son exageraciones o errores y, por otra, las palabrotas. Veamos las respuestas de un niño de 6 años: ¿Qué es una mentira? *Quiere decir cuando se dicen cosas malas que no había que decir.* ¿Qué quiere decir «cosas malas»? *Que ha dicho malas palabras.* Dime malas palabras, ¿sabes alguna? *Charrogne (carroña)* (esta palabra se usa en Suiza como reniego o insulto). ¿Es una mentira? *Sí.* ¿Por qué es una mentira? *Porque es una mala palabra.* Un chico había volcado una taza, pero había dicho que no era él. ¿Es una mentira? *Sí.* ¿Por qué? *Porque lo había hecho él.* (...) Decir que 2 y 2 son 5, ¿es una mentira o no? *Sí.* ¿Mala o no? *No es mala.* ¿Por qué? *Porque no es una mala palabra.*

Al igual que en el caso de la responsabilidad objetiva, para los niños pequeños la gravedad de la mentira no se encuentra relacionada con la intención ni la consecuencia del engaño, sino con su credibilidad. Para explorar este tema los niños entrevistados por Piaget escucharon historias como estas:



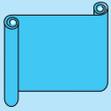
*Historia I: Un chico se pasea por la calle y encuentra un perro grande que le da mucho miedo. Entra en su casa y explica a su mamá que ha visto un perro tan grande como una vaca.*

*Historia II: Un niño vuelve de la escuela y explica a su mamá que la maestra le ha dado buenas notas. Pero no era verdad: la maestra no le había dado ninguna nota, ni buena ni mala. Su mamá se puso muy contenta y le dio una recompensa (Ibíd, p. 124).*

Cuando se les preguntaba cuál de las dos mentiras era peor, los niños pequeños afirmaban que era peor la primera *porque esto no es posible* o *porque su mamá lo sabía* (que era falso, imposible) *mientras que en la otra situación la mamá no lo sabía. Si se dice algo que mamá no sabe, es menos malo, porque la mamá podría creerlo. Si la mamá lo sabe que no es verdad, la mentira es más grande* (Ibíd, p. 127). A pesar de comprender que en la segunda historia el personaje consigue un premio gracias a la mentira, los niños pensaban que habría que castigar más al primero porque era más mentiroso y más malo (p. 126).

## 6.3. La justicia inmanente y retributiva

Piaget estudió algunos aspectos sobre la concepción de los niños de la justicia. Por una parte, exploró si los niños creían en una **justicia inmanente**, es decir, en la idea de que tarde o temprano los culpables siempre serán castigados. A esta idea subyace la concepción de una justicia perfecta que castiga a quien lo merece. Para estudiar este punto presentaba a los niños esta historia:

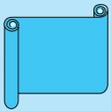


*Había una vez dos niños que robaban manzanas. De repente llega un guarda y los dos niños escapan corriendo pero el guarda coge a uno de ellos. El otro, al volver a su casa por un atajo, cruza el río por un puente en mal estado y se cae al agua.*

*¿Si no hubiera robado las manzanas y hubiera pasado el río por el mismo puente, también se habría caído al agua? (Ibíd, p. 211.)*

El 86% de los niños de 6 años pensaban que si el protagonista no hubiera robado las manzanas tampoco se hubiera caído del puente, estableciendo una relación causal entre ambos sucesos. Así por ejemplo, decían que *es justo, no hubiera debido robar (...)* si no hubiera robado no se habría caído al agua porque no habría hecho nada malo (p. 213). También podían afirmar que si no se hubiera caído del puente le hubiera pasado otra cosa, es decir, de todas formas hubiera recibido un castigo por robar las manzanas. Sin embargo, a partir de los 9 años, las respuestas de los niños ponían de manifiesto que no había una relación directa entre el robo y la caída.

Por último, Piaget encontró que a los niños pequeños les parece justo castigar al culpable con el mismo daño que él causó, es decir, creen en la **justicia retributiva**. Esta concepción se expresa popularmente con el famoso «ojo por ojo, diente por diente». Esta concepción de la justicia fue estudiada a partir de historias como:



*Una mamá tenía dos hijas, una obediente y otra desobediente. Esta mamá quería más a la que obedecía y le daba los trozos de pastel más grandes. ¿Qué te parece? (Ibíd, p. 221.)*

Ante una situación de este tipo, la mayor parte de los niños hasta los 9 años aprueban la conducta de la mamá diciendo por ejemplo que *era justo, debería hacer siempre lo que se le dice*, que estaba bien *para enseñar a la otra cómo la querría si fuera obediente* o que *la más obediente debe tener las mejores cosas* (p. 222). A partir de los 9 años, sin embargo, los niños ya manifestaban en sus respuestas que el reparto igualitario de los bienes es una opción más justa.

## Lecturas complementarias

- Cantón, J. y Cortés, M. R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores: Evaluación, antecedentes y consecuencias para el desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Morata, 1985.
- Giménez-Dasí, M. (2003). ¿Existen las hadas y los monstruos? La distinción infantil entre lo real y lo mágico. Una revisión crítica de la literatura. *Estudios de psicología*, 24(3), 337-352.
- Harris, P. L. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza, 1992.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.) (2003). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rubin, Z. (1980). *Amistades infantiles*. Madrid: Morata, 1981.

## Actividades

### 1. Conteste a las siguientes preguntas:

Un niño de 5 años se mostrará más conciliador cuando tenga que resolver un conflicto con:

- a) Su madre.
- b) Un hermano pequeño.
- c) Un amigo.

Sobre los estilos educativos podemos afirmar que:

- a) Existe una relación causal directa entre el estilo adoptado por los padres y los rasgos de personalidad y aptitudes de sus hijos.
- b) El autoritario tiene consecuencias más negativas para los hijos que el indiferente.
- c) Los padres realizan ajustes en el estilo que emplean en función de las características de cada hijo.

Los niños de 4 y 5 años que son competentes socialmente, probablemente:

- a) Han establecido un apego seguro con sus cuidadores.
- b) Han sido educados con un estilo permisivo.
- c) Prefieren ser espectadores del juego de otros niños.

### 2. Diseño de actividad

Diseñe una actividad que fomente una competencia emocional para niños entre 3 y 6 años. Puede adaptar materiales que ya conozca, inventar otros nuevos o inspirarse en libros o juegos infantiles.

### 3. Juan, Antonio y Carla

Estudie la siguiente situación y conteste a la pregunta que se plantea a continuación:

«A Juan, que tiene 6 años, se le ha quedado atrapado el dedo en el reproductor de CD cuando intentaba poner un disco. Mientras lloraba y lloraba, sus hermanos Antonio y Carla de 2 y 3 años, le miraban pero no fueron a ayudarlo. Cuando llegó su madre consoló a Juan y vio que al dedo no le había pasado nada, pero se quedó preocupada ante la reacción de sus hijos pequeños. ¿Por qué, viendo que Juan lloraba, Antonio y Carla no hicieron nada para ayudarlo?» (Adaptado de Kail y Cavanaugh, 2003, p. 189).

### 4. Los estilos educativos

Complete la siguiente tabla relacionando lo que ya sabe sobre los estilos educativos que practican los padres y las consecuencias probables que tienen en los hijos. En las dos primeras filas debe establecer si el nivel de control y afecto es alto o bajo para cada uno de los estilos, escribiendo uno u otro adjetivo en cada casilla. En el resto de la tabla, marque con una cruz las características que describen cada estilo (en letra normal) y las consecuencias que suelen provocar en los hijos (en negrita).

	Autoritario	Permisivo	Democrático	Indiferente
Afecto Control <b>Excesivamente exigentes</b> Alta autoestima Impulsividad Inmadurez Buen rendimiento escolar Autonomía Dependencia Alta capacidad crítica <b>Poco comprometidos</b> Baja autoestima <b>Utiliza el castigo</b> <b>Enfatiza el razonamiento</b> Desobediencia <b>Evita la imposición</b> Agresividad Dificultades en relaciones sociales				

## Soluciones a las actividades

### 1. Respuestas a las preguntas

En la primera pregunta la respuesta correcta es la c). Como se explica en el texto, los niños a los 5 años despliegan capacidades distintas en función de con quién interactúan. Las relaciones con los iguales son más igualitarias y más cálidas desde el punto de vista emocional, lo cual puede favorecer que los niños se muestren más conciliadores cuando surge un conflicto.

En la segunda pregunta la respuesta correcta es la c). Los padres suelen utilizar el mismo estilo educativo con sus hijos aunque realizan ajustes en función de las cualidades de cada uno. La alternativa a) es falsa porque no se han establecido relaciones causales directas entre la adopción de un estilo educativo y sus repercusiones en los hijos. Sólo parece que el empleo de algunos estilos tiene más probabilidades de generar determinadas características en los hijos. Por último, la alternativa b) es falsa porque el estilo más dañino para los niños es el indiferente.

En la tercera pregunta la respuesta correcta es la a). Entre los factores que parecen estar relacionados con la competencia social está el haber establecido un vínculo seguro con los cuidadores. La alternativa b) es falsa porque es el estilo democrático el que fomenta la competencia social. La alternativa c) es falsa porque los niños que prefieren mirar cómo juegan otros niños no suelen tener habilidades para introducirse en los grupos y, por tanto, no se puede decir que sean socialmente competentes. La pauta de «juego» que se caracteriza por la observación del juego de otros o el juego solitario suele darse en niños que necesitan apoyo para colaborar con otros y establecer amistades.

## 2. Diseño de actividad

Por ejemplo, para aumentar el vocabulario emocional e identificar diferentes emociones en los demás se pueden hacer fotografías de los niños de la clase pidiéndoles que expresen alegría, enfado, tristeza, rabia, etc. Después se pueden colgar en un espacio de la clase y pedir a los niños que las identifiquen para ponerles la etiqueta correspondiente. También se pueden presentar caras en blanco y que los niños dibujen la expresión correspondiente a un estado emocional. Otra forma de trabajar es con espejos: los niños ponen la expresión correspondiente a la emoción que se está explicando o tratando.

## 3. Juan, Antonio y Carla

Dos factores pueden explicar por qué los hermanos pequeños no ayudaron al mayor. En primer lugar, la responsabilidad para ayudar al mayor se diluye entre los dos pequeños y ninguno se siente lo suficientemente responsable como para actuar. En general, los niños de estas edades no suelen sentirse responsables de los demás. En segundo lugar, probablemente, ninguno de los dos hermanos sabe cómo ayudar a Juan puesto que su experiencia con el reproductor de CD es mínima. Así pues, tampoco tienen la competencia necesaria para ayudar a su hermano mayor.

## 4. Los estilos educativos

A continuación tiene la tabla en la que aparecen las respuestas correctas sobre los rasgos de los estilos educativos y sus consecuencias probables en los hijos.

	Autoritario	Permisivo	Democrático	Indiferente
Afecto	Bajo	Alto	Alto	Bajo
Control	Alto	Bajo	Alto	Bajo
<b>Excesivamente exigentes</b>	X			
Alta autoestima			X	
Impulsividad		X		X
Inmadurez	X	X		X
Buen rendimiento escolar			X	
Autonomía			X	
Dependencia	X			
Alta capacidad crítica			X	
<b>Poco comprometidos</b>				X
Baja autoestima	X <sup>1</sup>			X
<b>Utiliza el castigo</b>	X			
<b>Enfatiza el razonamiento</b>			X	

Desobediencia				X
<b>Evita la imposición</b>			X	
Agresividad	X			
Dificultades en relaciones sociales				X

---

<sup>1</sup> Hemos considerado que el rasgo «inseguridad» que aparece en el texto se puede considerar como baja autoestima en esta tabla.



# EL DESARROLLO DURANTE LA ETAPA ESCOLAR Y LA ADOLESCENCIA

BLOQUE

## III



Este bloque de capítulos ahonda en los cambios que se producen entre los 7 y los 11 años y en la adolescencia. El primer capítulo trata los avances que se producen en el ámbito intelectual y socio-afectivo. De este modo, veremos que la principal ventaja que adquieren los niños de esta edad es la posibilidad de razonar siguiendo las leyes de la lógica, lo que les permite descomponer y más tarde recomponer en un todo mayor y coherente la información que reciben del medio. Se explican los hitos fundamentales en la comprensión social y emocional del niño. La autonomía personal e intelectual que se alcanza en este período hace que, de forma casi obligada, compañeros y amigos emerjan como un espejo esencial en el que mirarse y compararse. La exposición a un clima social más exigente propiciará que la autoestima, la capacidad de negociación y la visión del Yo sufran cambios muy significativos. Como consecuencia de todo ello, el niño se inicia en las responsabilidades propias de la vida adulta dejando atrás el bucólico período de la infancia.

Este bloque sigue con un capítulo (Capítulo 9) dedicado a los logros intelectuales que se alcanzan en la adolescencia. Según Piaget, el pensamiento adolescente supone la culminación del razonamiento lógico-formal, por lo que atribuye al adolescente notables habilidades como el razonamiento hipotético-deductivo. No obstante, dichas conquistas lógicas no constituyen el punto final del desarrollo cognitivo, ni son una consecuencia universal del hecho de cumplir años. En cualquier caso, es indudable que en la adolescencia se producen importantes avances cognitivos que merecen conocerse y que resultan imprescindibles para entender ciertas características intelectuales típicas de esta etapa, como el llamado egocentrismo adolescente, la sensación de audiencia imaginaria o la fábula personal, entre otras.

El Capítulo 10 aborda la adolescencia desde el ángulo social y emocional, ahondando de manera especial en los cambios y continuidades que se producen en el autoconcepto y en la autoestima de los adolescentes. Las relaciones personales no sólo continuarán siendo una importante fuente de comparación social sino que serán, además, el escenario en el que experimentar nuevos desafíos como la amistad, el enamoramiento o la sexualidad, que influyen de forma importante tanto en el autoconcepto como en el proceso de búsqueda de

una verdadera identidad. Pese a todo, la familia del adolescente continuará desempeñando un papel fundamental en la construcción de su identidad.

## SUMARIO

### **CAPÍTULO 8. El desarrollo cognitivo y socio-afectivo desde los 7 hasta los 11 años**

1. Desarrollo cognitivo
2. Desarrollo emocional y social

### **CAPÍTULO 9. El desarrollo cognitivo durante la adolescencia y la primera juventud**

1. La llegada del pensamiento formal
2. Críticas a la visión de Piaget
3. Cambios cognitivos y sensaciones adolescentes

### **CAPÍTULO 10. El desarrollo socio-emocional del adolescente**

1. Modelo del cambio individual: la teoría de Erikson
2. Autoconcepto y autoestima
3. Relaciones familiares
4. Relaciones con los iguales

# El desarrollo cognitivo y socio-afectivo desde los 7 hasta los 11 años



NURIA CARRIEDO

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

## 1. Desarrollo cognitivo

### 1.1. El desarrollo del razonamiento: la llegada de la lógica operacional

1.1.1. El desarrollo de la noción de conservación

1.1.2. El desarrollo de la clasificación, la seriación y la noción de número

1.1.3. El desarrollo de las nociones espacio-temporales

1.1.4. Estudios de replicación sobre las operaciones concretas

### 1.2. El desarrollo de la atención y de la memoria.

1.2.1. El desarrollo de la atención

1.2.2. El desarrollo de la función ejecutiva y de la memoria operativa

## 2. Desarrollo emocional y social

2.1. Adquisición de la competencia emocional

2.2. El mundo de las relaciones

2.2.1. La influencia del apego en el desarrollo psicológico posterior

2.2.2. Las relaciones con los iguales

2.3. El desarrollo moral

Lecturas complementarias

Actividades

Solución a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. Desarrollo cognitivo

#### 1.1. El desarrollo del razonamiento: la llegada de la lógica operacional

- El razonamiento se caracteriza por la aparición de la lógica operacional.
- Operación mental: acción interiorizada que reúne las propiedades de transitividad, reversibilidad, asociatividad, identidad y tautología.

##### 1.1.1. El desarrollo de la noción de conservación

- Durante este período una de las adquisiciones más importantes es la noción de conservación:
  - Invariante cognitivo de este período. Las relaciones cuantitativas entre dos objetos permanecen constantes pese a las transformaciones perceptivas irrelevantes sufridas por uno de los objetos.
  - Etapas en su adquisición: no conservación, reacciones intermedias y conservación.
  - Aparecen desfases horizontales:
    - No todas las conservaciones se adquieren en el mismo momento.
    - Secuencia de adquisición: conservación de la cantidad de líquido o de bolitas (7-8 años); número, longitud y materia (8 años), peso (9-10 años) y volumen (11-12 años).

Los desfases ponen de manifiesto:

- La influencia del contenido sobre la realización de la tarea.
- La dependencia de unas conservaciones respecto a otras.

##### 1.1.2. El desarrollo de la clasificación, la seriación y la noción de número

- Clasificación:
  - Consiste en agrupar objetos en función de sus semejanzas.
  - Para realizarla es necesario coordinar la comprensión de la clase con su extensión.
  - Etapas de la adquisición: colecciones figurales (2½-5 años), colecciones no figurales (5½-7-8 años) e inclusión jerárquica de clases.
- Seriación:
  - Consiste en agrupar y ordenar objetos en función de sus diferencias.
  - Para realizarla es necesario la toma de conciencia del esquema transitivo.
  - Etapas de adquisición: series de 2 elementos (período preoperatorio); etapa de transición de ejecución variable; construcción correcta de series (período de las operaciones concretas).
- Número:
  - Se pasa por los mismos estadios que en la conservación de los otros contenidos.
  - Clases, series y números se desarrollan sincrónica e interdependientemente.
  - Requisitos de la noción de número: a) tratar los elementos equivalentes como unidades que puedan ser contadas; b) conservar la estructura de inclusión; c) tener en cuenta el orden serial.

##### 1.1.3. El desarrollo de las nociones espacio-temporales

- Operaciones infralógicas que requieren razonar a partir de las relaciones parte-todo o parte-parte dentro de un mismo objeto.

- Nociones espaciales fundamentales:
  - Topológicas: tienen que ver con la proximidad, orden, cierre y continuidad de los objetos.
  - Euclidianas: se refieren a las distancias entre objetos y su medida.
  - Proyectivas: ordenación de objetos en el espacio y perspectiva.
  - Orden de adquisición: nociones topológicas (7 años); proyectivas y euclidianas (9-10 años).
- Nociones temporales: sucesión, la inclusión de intervalos y elección de una unidad de medida .

#### 1.1.4. Estudios de replicación sobre las operaciones concretas

- Realizados dentro de la Escuela de Ginebra: sus estudios tienden a confirmar la teoría piagetiana.
- Otros estudios muestran que los niños pequeños tienen más capacidades de lo que Piaget suponía.

### 1.2. El desarrollo de la atención y de la memoria

- El estudio de la atención y la memoria tomó como marco de referencia el modelo multialmacén de Atkinson y Shiffrin (1968), según el cual la información sensorial es procesada en tres almacenes: sensorial, la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP).
- Sin embargo, recientemente se ha cuestionado la existencia de estos almacenes afirmando que:
  - La retención de la información depende más de la profundidad con que es procesada.
  - Las dificultades para procesar mucha información al mismo tiempo vendrían determinadas por la capacidad de atención que, al ser limitada, no se puede distribuir eficientemente en la realización simultánea de distintas tareas. Por ello, se ha sustituido el término MCP por el de *memoria operativa (MO)*, para referirse al conjunto de recursos atencionales de los que dispone el sistema cognitivo para llevar a cabo el procesamiento de la información.
- Algunos teóricos neopiagetianos han retomado estas ideas para explicar el desarrollo cognitivo. P. ej., Pascual-Leone (1970) propone que el desarrollo cognitivo sería la evolución de un constructo similar al de MO denominado espacio mental.

#### 1.2.1. El desarrollo de la atención

- Los niños presentan dificultades para centrarse en la información relevante e ignorar la irrelevante (atención selectiva) y les cuesta mantener la atención durante períodos prolongados de tiempo.

#### 1.2.2. El desarrollo de la función ejecutiva y de la memoria operativa

- Las funciones llevadas a cabo por el ejecutivo central de la MO han sido conceptualizadas en un constructo denominado función ejecutiva, función que está asociada a la actividad del lóbulo frontal.
- La función ejecutiva incluye un amplio rango de habilidades relacionadas con el control consciente de la acción, el pensamiento y las emociones: la autorregulación, el control de la inhibición, la planificación estratégica, la flexibilidad cognitiva y el control de impulsos.

- Algunos autores afirman que existe una correlación entre las diferencias individuales en la capacidad inhibitoria del lóbulo frontal y las diferencias individuales observadas en el desarrollo.

## 2. Desarrollo emocional y social

### 2.1. Adquisición de la competencia emocional

- El desarrollo emocional a lo largo de la infancia tiene que ver con la adquisición de la competencia emocional, la cual está relacionada con la eficacia en las interacciones sociales.
- La competencia emocional está compuesta por ocho tipos de habilidades: 1) toma de conciencia de las emociones propias; 2) capacidad para identificar y comprender las emociones de los demás; 3) capacidad para expresar de forma apropiada las emociones; 4) capacidad para empatizar con las experiencias emocionales de los demás; 5) toma de conciencia de que un estado emocional interno no tiene por qué corresponderse con una manifestación emocional externa; 6) capacidad para enfrentarse adaptativamente a las emociones aversivas y a las circunstancias estresantes; 7) toma de conciencia de la forma en que se comunican las emociones y 8) auto-eficiencia emocional.

### 2.2. El mundo de las relaciones

- Los niños se desarrollan en un entorno de relaciones sociales que tienen un efecto determinante en su formación como personas, tanto a nivel cognitivo como social.
- A partir de la interacción con los demás, los niños construyen teorías intuitivas sobre sí mismos y sobre las otras personas que: guían la comprensión de las emociones y controlan sus esfuerzos para regular la activación emocional; articulan la formación del autoconcepto y de la personalidad; regulan el comportamiento social y moral.

#### 2.2.1. La influencia del apego en el desarrollo psicológico posterior

- La mayoría de las investigaciones toman como marco de referencia el modelo de Bowlby, según el cual, a partir de sus experiencias tempranas de cuidado, los niños construyen «modelos internos de trabajo» sobre la accesibilidad de sus cuidadores y sobre el merecimiento de los cuidados que reciben.
- Los modelos internos de trabajo actuarían como filtros inconscientes a partir de los cuales se construye la comprensión de uno mismo, de las relaciones y de otras experiencias sociales. Estos modelos internos tienden a perpetuarse a lo largo del desarrollo, pero no son estáticos, sino representaciones en desarrollo que surgen y van transformándose progresivamente.
- Su influencia se ha estudiado en relación con una gran variedad de conductas durante la infancia, la adolescencia y la edad adulta: la relación padres-hijos, el establecimiento de relaciones con los iguales, las relaciones de amistad y de noviazgo, o en el desarrollo de la personalidad.

Con respecto a *las relaciones sociales*. El apego seguro influye considerablemente en la calidad de las relaciones que el niño establece durante sus primeros años de vida, tanto con sus padres, como con sus iguales. Sin embargo, la influencia del apego a más largo plazo no es tan evidente, pudiendo estar modulada por otros factores.

En relación con el *desarrollo de la personalidad*. Se han encontrado correlaciones positivas entre apego seguro por un lado, y desarrollo de la autoestima, autoconfianza, resiliencia etc., por otro. Sin embargo, se necesitan más estudios que analicen la relación entre el apego seguro y los modelos internos; y cómo estos modelos mentales van cambiando a lo largo del desarrollo en función de las nuevas relaciones que se van estableciendo.

### 2.2.2. Las relaciones con los iguales

- De los 6 a los 12 años empieza a cobrar importancia la interacción en otros contextos como la escuela, internet u otros espacios que favorecen la actividad lúdica así como con los iguales.
- Durante esta etapa disminuyen las agresiones físicas, pero aumentan las verbales. También se incrementa el juego de reglas y el juego violento (especialmente entre los chicos); e igualmente es muy frecuente el cotilleo.
- Los amigos se convierten en el principal marco de referencia y de apoyo emocional. Diversos estudios han encontrado una correlación entre las relaciones establecidas con los iguales en la infancia y el ajuste psicológico posterior.
  - Cuando las relaciones sociales son positivas, se augura un mejor ajuste futuro porque afianzan la sensación de pertenencia al grupo y potencian las actitudes y las creencias positivas. También facilitan el aprendizaje en contextos de colaboración.
  - Sin embargo, a veces las relaciones entre iguales tienen consecuencias negativas. Entre ellas se destaca el entrenamiento desviado, la co-rumiación, el acoso (bullying) y la victimización.
  - En general, con respecto a las relaciones de amistad, se observa que tanto chicos como chicas se sienten atraídos y eligen como mejores amigos a chicos y chicas que son similares a ellos. Las relaciones de las chicas están marcadas por una mayor intimidad, autoconfianza, validación y protección, aunque, paradójicamente, son más inestables que las de los chicos. Las amistades de los chicos están más centradas en las actividades físicas y normalmente no requieren el intercambio de información personal.

### 2.3. El desarrollo moral

- Piaget propone que el desarrollo moral progresa desde la moralidad heterónoma hacia una moralidad más autónoma.
- Kohlberg reelabora la propuesta piagetiana sosteniendo que:
  - Las nociones morales se construyen en sentido positivo.
  - Los niños construyen las nociones morales a partir de las interacciones sociales. Esto les permite ir desarrollando emociones de empatía y comportamientos de ayuda y respeto.
  - Establece tres niveles de desarrollo moral: preconventional, convencional y postconvencional. Son formas universales de juicio moral, aunque el contenido podría variar entre culturas.
- Los niños antes de lo que Piaget o Kohlberg proponían pueden hacer juicios morales basándose en su propio concepto de justicia y no sólo en función de la obediencia o las sanciones.
- El desarrollo de las nociones morales está asociado a la capacidad para cambiar la perspectiva y pasar de estar centrados en uno mismo a adoptar la perspectiva de los otros. Este cambio de perspectiva está relacionada con los cambios que se están produciendo a nivel cognitivo.

## Objetivos

- Comprender el concepto de operación mental y cómo se utiliza para describir y explicar el desarrollo cognitivo durante esta etapa.
- Comprender el concepto de conservación y las etapas de su adquisición.
- Comprender el desarrollo de la clasificación, la seriación y el número, así como sus etapas de adquisición.
- Comprender el desarrollo de las nociones espacio-temporales.
- Establecer correspondencias entre las distintas adquisiciones para lograr una visión integrada del desarrollo cognitivo durante esta etapa.
- Describir y explicar el desarrollo de la memoria y de la atención durante esta etapa.
- Comprender la evolución de la función ejecutiva y su influencia en el desarrollo psicológico posterior.
- Comprender el concepto de competencia emocional e identificar el conjunto de habilidades que lo componen.
- Determinar la influencia del apego en el desarrollo psicológico posterior con respecto a las relaciones sociales y al desarrollo de la personalidad.
- Describir la importancia de las relaciones entre iguales durante esta etapa.
- Describir y explicar cómo se produce el desarrollo moral.
- Relacionar el desarrollo moral con el desarrollo cognitivo y con el desarrollo emocional.

## Introducción<sup>1</sup>

El estudio del desarrollo cognitivo y del desarrollo emocional y social se ha llevado a cabo desde marcos de investigación y de trabajo diferentes en los que no ha habido una gran convergencia. De hecho, algunos autores han diferenciado entre el estudio de los aspectos «fríos» del desarrollo —para referirse a los aspectos cognitivos— frente al estudio de los aspectos más «cálidos» aludiendo con ello a los aspectos afectivos y sociales, sin que se haya buscado la interacción o la convergencia entre ellos.

Sin embargo, emoción y cognición están estrechamente relacionadas y en los últimos años han aumentado considerablemente los estudios que tratan de conectar el desarrollo cognitivo con el desarrollo emocional y social. Por ejemplo, en relación con el desarrollo emocional se ha determinado que para llegar a ser emocionalmente competentes los niños tienen que adquirir determinadas capacidades socio-cognitivas relacionadas con la facultad para comprender y tener en cuenta la información sobre los estados mentales de los otros —bien sean intenciones, emociones, motivaciones o cogniciones— y en función de ello, ser capaces de predecir la conducta de los demás y comportarse en consecuencia (véase *Capítulo 5*). Por tanto, este tipo de análisis socio-

---

<sup>1</sup> Con el fin de agilizar la lectura hemos omitido en muchas ocasiones la referencia a las fuentes. En este sentido, queremos poner de manifiesto que en la elaboración de este capítulo nos hemos basado, fundamentalmente, en Piaget (1970), Piaget (1967) y en las revisiones de la obra piagetiana realizadas por Flavell (1978) y Brainerd (1978) para la parte de desarrollo cognitivo. Para el desarrollo emocional y social nos hemos basado fundamentalmente en Saarni *et al.* (2006); Thompson (2006) y Turiel (2006).

cognitivo sería básico para el establecimiento de las relaciones sociales que tendrían no sólo un componente afectivo, sino también cognitivo. Asimismo, se ha argumentado que existe un notable sustrato cognitivo en la construcción del yo (Harter, 2006), en el desarrollo moral (Turiel, 2006), en la motivación (Wigfield *et al.*, 2006), o en la socialización (Bugental y Grusec, 2006). De forma análoga, se ha encontrado que las emociones también influyen en el pensamiento y en la inteligencia, unas veces facilitando el procesamiento de la información cognitiva y otras dificultándolo. Las emociones facilitan el pensamiento al funcionar como un sistema de alerta que dirige la atención a los cambios importantes que se producen tanto en la persona como en el entorno (Mayer y Salovey, 1997), pero también se sabe que estados emocionales alterados (por ejemplo, sufrir una gran ansiedad) influyen negativamente sobre el rendimiento y la memoria.

En este capítulo nos centraremos en el análisis del desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los 7 a los 11 años, etapa que coincide prácticamente con la educación primaria. Abordaremos primero el estudio del desarrollo cognitivo focalizándonos en el desarrollo de algunos de los procesos mentales superiores más importantes: la evolución del razonamiento, de la memoria y de la atención. Lo haremos, además, desde perspectivas teóricas diferentes. Utilizaremos la teoría piagetiana como marco de referencia fundamental para caracterizar el razonamiento que se produce durante esta etapa, producto de la aparición de la lógica operacional, más concretamente de lo que Piaget denominó «el estadio de las operaciones concretas» de las cuales ya vimos un avance en el *Capítulo 1*. Por otra parte, para la explicación del desarrollo de los procesos de atención y de memoria utilizaremos la perspectiva del Procesamiento de la Información (PI). Desde este enfoque la mente se conceptualiza como un sistema especializado en el procesamiento y manipulación de la información que entra al sistema cognitivo a través de los sentidos. Finalmente, algunos modelos evolutivos —los modelos neopiagetianos— suponen una integración de la perspectiva piagetiana y del enfoque del PI a los que haremos alusión para explicar —cuando corresponda— determinados fenómenos del desarrollo cognitivo que abordaremos a lo largo del capítulo.

La segunda parte del capítulo está dedicada al estudio del desarrollo emocional y social. En ella trataremos de conectar el desarrollo emocional y social al analizar las habilidades relacionadas con la adquisición de la competencia emocional en situaciones que requieren eficacia social, es decir, en las habilidades emocionales cuyo logro facilita las relaciones con los demás. También abordaremos el mundo de las relaciones sociales durante esta etapa —las consecuencias del apego en el desarrollo psicológico posterior y las relaciones con los iguales— y el desarrollo moral. Los estudios realizados en este campo son de naturaleza más descriptiva y menos explicativa que los llevados a cabo para estudiar el desarrollo cognitivo, aunque queremos recordar que en el estudio de la comprensión de las emociones propias y ajenas el marco teórico de referencia es el de la Teoría de la Mente (*véase Capítulo 5*) y en el del apego sigue siendo el modelo de Bowlby cuyas primeras conceptualizaciones ya se vieron en el *Capítulo 4*. Por otra parte, quizá el área de investigación en la que confluyen de forma más clara la consideración de los aspectos cognitivos y socio-afectivos sea posiblemente la dedicada al estudio del desarrollo moral. Para abordarlo, partiremos de la conceptualización piagetiana cuya descripción ya se vio en el *Capítulo 7* para centrarnos después en la explicación ofrecida por Kohlberg.

## 1. Desarrollo cognitivo

### 1.1. El desarrollo del razonamiento: la llegada de la lógica operacional

Como vimos en el *Capítulo 1*, para Piaget el desarrollo cognitivo consiste en una transición hacia el pensamiento operacional. Las operaciones son, desde esta teoría, la esencia de la inteligencia y del pensamiento y, por tanto, hacia donde ha de dirigirse el desarrollo. Sin embargo, y aunque la construcción de este pensamiento operatorio no es independiente de las adquisiciones realizadas en las etapas anteriores, no es tampoco una simple traducción o continuación de las acciones sensoriomotoras; necesita, en términos de Piaget, *reconstruirse sobre un plano nuevo*: es decir, necesita descentrarse de la acción directa con los objetos. Para ello, la capacidad de representación (función simbólica) —presente ya en el sexto estadio del período sensoriomotor— es un requisito imprescindible.

La llegada de las operaciones supone para Piaget un hito en el desarrollo cognitivo. Cuando los niños las alcanzan, su forma de razonar sobre la realidad se asemeja más a la de un adulto que a la de los niños más pequeños. Este nuevo modo de pensar sobre la realidad comienza alrededor de los 7 años y culmina aproximadamente a los 11 con la llegada del pensamiento formal.

Piaget llevó a cabo toda su conceptualización mediante el diseño de ingeniosas tareas en las que se pedía a los niños —utilizando el **método clínico**— no sólo la respuesta de las mismas, sino que también se les preguntaba por el proceso de razonamiento que seguían para dar una respuesta determinada. Entre las tareas que utilizó para el estudio de las operaciones concretas destacan las tareas de conservación, correspondencias, clasificación o inclusión jerárquica de clases y seriación. Estas tareas pueden verse ejemplificadas en la Figura 8.1.

#### 1.1.1. El desarrollo de la noción de conservación

Piaget consideraba la adquisición de la noción de conservación como el logro más importante de la etapa de las operaciones concretas. Básicamente consiste en realizar delante de los niños una transformación —por ejemplo, se trasvasa un líquido desde un recipiente largo y estrecho a un recipiente ancho y bajo— y se pregunta si la cantidad de líquido ha variado. Se dice que los niños han alcanzado la conservación cuando afirman que la cantidad de líquido no ha variado pese a que perceptivamente parece que hay más líquido en el recipiente largo y estrecho. La tarea de conservación se ha aplicado a distintos contenidos como cantidad, materia o masa, peso, longitud y volumen (véase la Figura 5.2 del Capítulo 5). Se trata de comprobar que los niños son capaces de darse cuenta de que la cantidad, la materia, la longitud, el volumen o el peso no varían cuando se hacen transformaciones en los objetos sin quitar ni añadir nada.

Desde la teoría piagetiana se considera que la adquisición de la noción de *conservación* es el mejor indicador de que un niño ha pasado del período preoperatorio al período de las operaciones concretas. Su comprensión requiere que el niño tome conciencia de que las relaciones cuantitativas entre dos objetos permanecen constantes pese a que pueda haber deformaciones perceptivas irrelevantes de uno de los objetos, es decir, transformaciones que no añaden ni quitan nada. Para ello es preciso que el niño se represente la

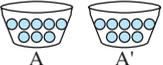
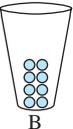
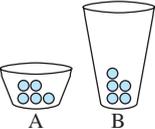
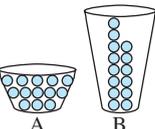
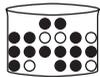
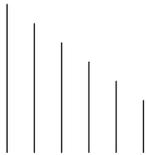
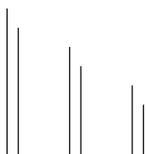
Tarea 1: Conservación de la cantidad I	Tarea 2: Conservación de la cantidad II	Tarea 3: Correspondencia	Tarea 4: Inclusión de clases	Tarea 5: Seriación de varillas
<p>Se llenan dos recipientes de las mismas dimensiones con la misma cantidad de bolitas. A continuación, se le pide al niño que vaya depositando, él mismo, una bolita en cada vaso.</p>  <p>Posteriormente, y dejando que el niño siga viendo A, se trasvasa el contenido de A' a otro recipiente —B— de diferente forma.</p>  <p>Los niños de 4-5 años concluyen que hay más bolitas en el recipiente B, porque es más alto, o que hay menos porque es más delgado, aún cuando están seguros de que no se ha cambiado nada, de que no se han añadido ni quitado bolitas. Sin embargo, de los 7 a los 11 años dicen que hay la misma cantidad de bolitas en los dos recipientes.</p>	<p>Se presentan al niño, simultáneamente, dos recipientes de formas distintas —A y B— y se le pide que vaya colocando una bolita en A y otra en B, y así sucesivamente:</p>  <p>Cuando se trata de un número pequeño de bolitas —hasta 4 o 5— el niño cree en la equivalencia de ambos conjuntos, pero cuando las formas cambian notablemente, no admite la igualdad.</p> 	<p>El experimentador hace una fila con 6 fichas negras y da al niño un montón de fichas de otro color, pidiéndole que las ponga en la mesa junto con las negras.</p>  <p>Entre 4 y 5 años el niño hace una fila de la misma longitud, sin establecer correspondencia alguna entre los dos conjuntos.</p>  <p>Entre los 5 y los 6 años, el niño colocará 6 fichas blancas justo debajo de las 6 azules.</p>  <p>Sin embargo basta con agrupar o extender —delante de él— los elementos de una de las series, para que el niño deje de creer en la equivalencia.</p>	<p>Se presenta a la niña una caja con 20 bolitas de madera, de las cuales 15 son negras y 5 blancas.</p>  <p>Posteriormente se le pregunta: qué hay más, bolas de madera, o bolas negras. Hasta los 7 años las respuestas son casi siempre que hay más bolitas negras porque sólo hay unas pocas blancas.</p> <p>La niña sabe que todas las bolitas son de madera, pero centra su atención o sobre el todo, o sobre las partes, pero no sobre ambos aspectos simultáneamente. A partir de los 7 años comienza a darse cuenta de las relaciones jerárquicas de clase —que la clase (bolas de madera) incluye a la subclase (bolas negras)— y que por lo tanto, siempre habrá más bolas de madera que bolas negras.</p>	<p>Se pide a la niña que haga una serie con varillas de distintas dimensiones.</p>  <p>A los 4 y 5 años, los niños sólo pueden agrupar las varillas dos a dos:</p>  <p>Luego la niña es capaz de hacer series pequeñas —no mayores de 10 elementos— y además, es incapaz de intercalar nuevos elementos sin deshacer el todo y comenzar de nuevo la serie. Sin embargo, a partir de los 7 años comenzará a poder seriar los elementos, primero en función de una única dimensión, y, posteriormente, en función de más de una.</p>

Figura 8.1. Algunas tareas piagetianas utilizadas para estudiar la construcción del pensamiento operatorio (tomado de Carriedo, Gutiérrez y García-Madruga, 2002).

posibilidad de realizar una acción en sentido inverso, de tal manera que se anule la primera y que, por tanto, permita volver al punto de partida de igualdad inicial. Por ejemplo, que en la tarea de conservación de la cantidad de líquido o de bolitas el niño se represente que el trasvase de líquido del recipiente B al recipiente A anula la primera de las transformaciones, es decir, la percepción del *aumento de cantidad* producida por el trasvase de A hacia B. Cuando los niños son capaces de representarse una transformación y su inversa se dice que han adquirido la reversibilidad de las operaciones, lo cual indica sin duda que se encuentran en el período operacional.

La adquisición de la noción de conservación no es una cuestión de todo o nada. Es un proceso en el que los niños pasan por tres fases o estadios característicos:

- Estadio I: Los niños no conservan. Se dejan guiar por la información perceptiva y concluyen que hay más cantidad después de la transformación.
- Estadio II: Es un estadio de reacciones intermedias en el que los niños unas veces conservan y otras no. Además, si se les pide que digan lo que creen que va a pasar antes de realizar la tarea tienden a conservar, pero cambian de opinión cuando la transformación perceptiva es muy grande; y a la inversa, si no han conservado cambian de opinión si la transformación perceptiva es muy pequeña.
- Estadio III: Conservación. Los niños predicen la conservación antes de la realización de la tarea y no cambian de opinión después. Se corresponde con el estadio de las operaciones concretas.

Sin embargo, aunque todos los niños pasan por idénticas fases —siempre en el mismo orden— lo hacen a distintas edades o en diferentes momentos dependiendo de los contenidos. Por ejemplo, se llega antes al estadio III de la conservación del número que al estadio III de la conservación de la sustancia o la masa. La conservación de la cantidad —líquido o bolitas— es la primera que se adquiere a los 7-8 años. Asimismo, alrededor de los 8 años, los niños son capaces de darse cuenta de que el número de elementos no varía, aunque sí lo haga la longitud de la fila en la que están dispuestos, o que la longitud y la materia no lo hacen aunque se produzca un desplazamiento —en el primer caso— o cambie la forma de los elementos —en el segundo—<sup>2</sup>. Sin embargo, estos mismos niños que no presentan problemas en la realización de este tipo de tareas —y que además afirman que necesariamente se produce la conservación— presentan dificultades para resolver la tarea de conservación del peso o la del volumen. Así, hasta los 9-10 años, los niños no admiten que el peso se conserva, y no será hasta los 11-12 cuando reconozcan la conservación del volumen. Ante los problemas de conservación del peso y del volumen los niños no aplican los esquemas operatorios que les permiten realizar las otras conservaciones, sino que actúan aplicando un tipo de razonamiento intuitivo parecido al utilizado por los niños de 4-5 años basado en la primacía de los datos perceptivos (por ejemplo, el adelgazamiento de la bola, en el caso del peso, es definitivo). A esta falta de sincronía en la adquisición de la noción de conservación para distintos contenidos es a lo que Piaget denominó **desfases horizontales**.

El problema que presentan los desfases es que es difícil explicar por qué los niños no aplican los esquemas que poseen independientemente del contenido; es decir, por qué

<sup>2</sup> La conservación de la materia se realiza un año después que la de la cantidad.

aplican el esquema de conservación a la cantidad pero no al peso y al volumen. En estos dos últimos casos Piaget piensa que hay creencias implícitas que impiden o dificultan la aplicación de los esquemas de conservación, aunque de hecho se tengan. En el caso del peso, el niño puede pensar que esas unidades de plastilina tienen diferente peso dependiendo de su ubicación espacial. En el caso del volumen, los niños creen que cuando manipulan una bolita de plastilina no sólo cambia su forma, sino que al comprimirse y descomprimirse, varía también su densidad en función del espacio que ocupa en cada una de las transformaciones. En este caso, estarían interviniendo los esquemas responsables de la comprensión de la densidad y de la compresión y descompresión, esquemas que no se adquieren hasta la adolescencia.

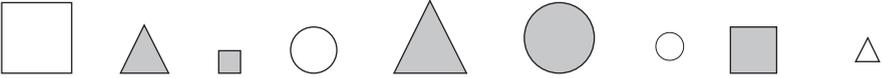
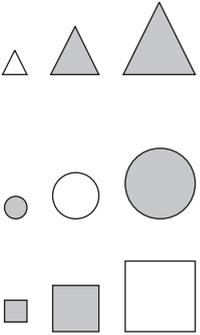
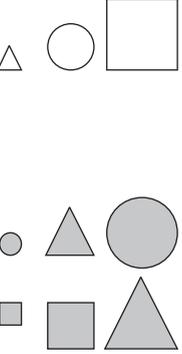
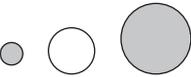
La existencia de desfases pondría de manifiesto, por un lado, la influencia del contenido sobre la realización de la tarea: unos contenidos facilitarían más que otros su estructuración; y a la vez subrayan el carácter concreto de las operaciones de este período que están ligadas a contenidos específicos. Es decir, ponen de manifiesto la falta de independencia entre la estructura lógica —operación— y el contenido sobre el que se aplica, independencia que sólo se adquirirá con el pensamiento lógico-formal. Finalmente, los desfases también ponen de manifiesto la dependencia de unas conservaciones con respecto a otras: la conservación de la sustancia parece ser un requisito para la conservación del peso y ésta, para la conservación del volumen.

### 1.1.2. El desarrollo de la clasificación, la seriación y la noción de número

#### La clasificación

En términos generales clasificar objetos consiste en agruparlos en función de algún criterio de semejanza o equivalencia, de manera que cada elemento se identifique por lo que tiene de común como miembro de una clase y no por lo que tiene de único. En este sentido, una clase posee dos propiedades fundamentales: su **intensión**, relativa al conjunto de características o de cualidades que la definen y su **extensión**, que hace referencia al conjunto total de objetos que poseen esas cualidades o características. Por tanto, en una correcta clasificación de objetos, ambas propiedades (intensión y extensión) deben coordinarse y corresponderse estrictamente.

Para estudiar la génesis de las operaciones de clasificación, Piaget utiliza dos tipos de tareas: clasificación libre y comprensión de la inclusión jerárquica de clases (véanse ejemplos en la Figura 8.2). En las *tareas de clasificación libre* se le da al niño un conjunto de objetos —por ejemplo, un conjunto de formas geométricas que varían en forma, tamaño y color— y se le pide que «ponga juntas las que son semejantes». En la tarea de inclusión jerárquica de clases se pregunta por la relación entre la subclase (p. ej., triángulos) y la clase (p. ej., figuras). A partir de estos dos tipos de tareas, en el desarrollo de la clasificación se han identificado tres etapas: 1) *colecciones figurales* (de 2½ hasta 5 años): al principio los niños van agrupando los objetos sin ningún tipo de plan, guiados por criterios perceptivos de semejanza más que por criterios de clase (p. ej., comienza colocando juntos los cuadrados, por lo que parece que está actuando como si se tratase de una clase, pero de repente mira a lo que ha hecho y si se parece a algún objeto conocido, lo asimila a él, exclamando, por ejemplo, «¡es un coche!»); 2) *colecciones no figurales* (de 5½ hasta 7-8 años): los niños agrupan los objetos en función de la semejanza de los atributos

<p><i>Punto de partida</i></p>						
<p><i>Tarea</i></p>	<p><i>Clasificación</i></p>			<p><i>Inclusión jerárquica de clases</i></p>	<p><i>Seriación</i></p>	
	<p>Pon juntas las figuras que son semejantes</p>			<p>¿Qué hay más, triángulos o figuras? ¿Qué hay más, figuras blancas o figuras? ¿Qué hay más, figuras grandes o figuras?</p>	<p><i>Simple</i></p> <p>Ordena los círculos de menor a mayor</p>	<p><i>Múltiple</i></p> <p>Ordena las figuras en función de su tamaño y de su forma</p>
<p><i>Resultado Esperado</i></p>	<p><i>Forma</i></p> 	<p><i>Color</i></p> 	<p><i>Tamaño</i></p> 	<p>Hay más figuras</p>	<p><i>Seriación simple</i></p>  <p><i>Seriación múltiple</i></p> 	

**Figura 8.2.** Ejemplos de tareas piagetianas utilizadas para estudiar las nociones de clasificación y seriación.

—los cuadrados, los triángulos, etc.— asignando todos los objetos que encuentran a cada uno de los grupos que ha establecido, e incluso estableciendo subclases en cada uno de los grupos —por ejemplo, cuadrados blancos, cuadrados grises, etc.—, pero todavía tienen dificultades para comprender la inclusión: sólo pueden comparar entre los subconjuntos (p. ej., si hay más triángulos o cuadrados), pero no entre el conjunto (figuras) con el subconjunto (triángulos); 3) *inclusión jerárquica de clases*: los niños realizan clasificaciones jerárquicas combinando sin dificultad los procedimientos ascendentes (que la subclase triángulos está incluida en la clase de figuras) y descendentes (que la clase figuras incluye diversas subclases, entre ellas la de los triángulos) y son capaces de realizar la comparación implicada en la inclusión, esto es, el conjunto con el subconjunto.

### La seriación

La seriación consiste en agrupar y ordenar objetos en función de ciertas diferencias apreciables en alguna de sus características. Se lleva a cabo basándose en las relaciones asimétricas entre los objetos, que son a la vez relaciones unidireccionales (como pueden ser, por ejemplo, la altura o el tamaño). Por ejemplo, si el objeto A es más alto que el objeto B, la relación entre ambos es asimétrica —uno es más alto que otro— pero además es unidireccional —porque simultáneamente B no puede ser más alto que A. Si, además, el tipo de relación entre A y B es cuantitativa —como en este ejemplo— hablamos de relaciones transitivas: si A es más alto que B y tenemos un tercer objeto, C, que es más alto que A, entonces, necesariamente C es más alto que B. La toma de conciencia de este esquema transitivo es lo que permite a los niños y las niñas ordenar y seriar los objetos que guardan entre ellos relaciones cuantitativas asimétricas.

En la realización de tareas de seriación —como por ejemplo, la de las tres varillas (véase la tarea 5 de la Figura 8.1)— los niños pasan por tres estadios: 1) *estadio preoperatorio*: sólo son capaces de agrupar las varillas de dos en dos y tampoco pueden realizar inferencias transitivas; 2) *transición a las operaciones concretas*: a veces logran realizar las seriaciones y otras no, porque actúan por ensayo y error; fracasan en las tareas en que tienen que ordenar más de diez elementos y en las de seriación múltiple en las que se requiere ordenar los objetos en función de dos dimensiones (véase Figura 8.2). Además, cuando se les pide que intercalen nuevos elementos en una serie ya construida, tienen que comenzar la serie de nuevo y tienen dificultades para realizar inferencias transitivas; 3) *operaciones concretas*: son capaces de realizar las series más rápidamente de lo que lo hacían en el estadio II; pueden realizar seriaciones múltiples e inferencias transitivas. También pueden realizar la seriación de forma mental e intercalar elementos nuevos en la serie ya construida. Cuando construyen series múltiples son capaces de establecer correspondencias entre los elementos de cada serie (p. ej., saben que el triángulo pequeño se corresponde con el círculo y con el cuadrado pequeños).

### La construcción del número

Otro de los aspectos que los niños aprenden durante la etapa de las operaciones concretas es que los objetos pueden ser contados y que, por tanto, la cantidad de objetos —el número— y las relaciones ordinales entre los mismos —1.º, 2.º, 3.º, etc.— ayudan también a comprender y a estructurar la realidad.

Piaget y sus colaboradores estudiaron distintos aspectos con respecto a la noción de número. Uno de ellos es bajo qué condiciones los niños y las niñas llegan a establecer la equivalencia o correspondencia cardinal entre dos conjuntos de elementos; es decir, la conservación del número. Para ello se utilizaron tareas de conservación en las que se pregunta por la igualdad en la cantidad de elementos de dos filas en las que se variaba la disposición perceptiva de sus elementos (véase *Capítulo 5*, Figura 5.2). En la resolución de tareas de conservación del número, los niños pasan por los mismos estadios que en la conservación de los otros contenidos ya analizados.

Otra de las cuestiones estudiadas es cómo se llega a comprender el sistema de los números naturales y su relación con otras operaciones lógico-matemáticas. Piaget sostiene que clases, series y números son dominios cognitivos que se desarrollan de forma sincrónica e interdependiente. La capacidad para tratar a los objetos de forma equivalente —base de la agrupación y de la clasificación— posibilita ahora al niño desarrollar la noción de «número cardinal» y le permite contar los objetos ignorando sus diferencias. Así, cuando se afirma «aquí hay 5 cuadrados» comprende que lo importante es el número, la cantidad de objetos, independientemente de que los cuadrados sean iguales o diferentes entre sí. Por otra parte, los números también guardan relaciones de inclusión de clases (1 está incluido en 2, 2 en 3, etc.) y tienen, asimismo, un valor ordinal —el 1 va antes que el 2, el 2 antes que el 3— lo cual está más relacionado con la seriación. Por tanto, los números son a la vez elementos de clase y de serie y, como consecuencia, para comprender la noción de número, es necesario que el niño sea capaz de realizar operaciones reversibles de clases y de relaciones. Pero la noción de número es algo más que clasificar y seriar objetos, pues supone una nueva síntesis que implica: 1) tratar a los elementos equivalentes como unidades para que puedan ser contadas; 2) conservar la estructura de inclusión; y 3) tener en cuenta el orden serial de las unidades para poder distinguirlas entre sí.

### 1.1.3. El desarrollo de las nociones espacio-temporales

Las operaciones de clases y de relaciones —denominadas por Piaget lógico numéricas— tienen que ver, como hemos visto, con conjuntos de objetos, sin tener en cuenta las relaciones espacio-temporales entre ellos. Son operaciones que se realizan *entre objetos*, sin considerar lo que ocurre *intraobjeto*. Sin embargo, los niños a menudo se enfrentan a problemas que requieren razonar a partir de las relaciones parte-todo o parte-parte con respecto a un mismo objeto, para lo cual tienen que tener en cuenta relaciones de proximidad espacio-temporal. Para hacerlo, es necesario aplicar el mismo tipo de operaciones y los mismos tipos de agrupamientos que para realizar la conservación, las clasificaciones o las seriaciones, pero en una escala inferior o «infralógica». Estas **operaciones infralógicas** permiten el establecimiento de conexiones en el interior de los objetos con independencia de sus dimensiones y la conceptualización de cada objeto como un todo, como un continuo espacio-temporal único. Este tipo de operaciones se constituyen a las mismas edades y de forma paralela que las operaciones lógicas vistas en el punto anterior.

### El desarrollo de las nociones espaciales

El análisis que Piaget y sus colaboradores hacen del desarrollo de las relaciones espaciales se centra en tres aspectos distintos: las relaciones topológicas, proyectivas y

euclidianas. Las *relaciones topológicas* tienen que ver con la proximidad, orden, cierre y continuidad de los objetos. Este tipo de propiedades permiten distinguir, por ejemplo, una figura cerrada de una figura abierta. Las *relaciones proyectivas* tienen que ver con la ordenación de objetos en el espacio y con las propiedades invariables de los objetos cuando se cambia la perspectiva desde la cual se miran. Finalmente, las *relaciones euclidianas* tienen que ver con las distancias entre objetos y su medida. En ellas se incluyen las longitudes, superficies y volúmenes, ángulos y la elaboración de los sistemas de referencia horizontal y vertical. Las nociones topológicas —a excepción de la continuidad<sup>3</sup>— son las primeras que aparecen y están ya bien establecidas alrededor de los 7 años. Posteriormente, alrededor de los 9-10 años, aparecen de forma más o menos sincrónica las nociones proyectivas y las euclidianas. Además se propone que las nociones topológicas sirven de base para la construcción del espacio proyectivo y euclidiano.

### El desarrollo de las nociones temporales

Comprender las relaciones temporales implica comprender la sucesión temporal de los acontecimientos, la inclusión de intervalos de tiempos menores en intervalos mayores, y la elección de una unidad de medida temporal que se aplique de igual forma a diferentes acontecimientos.

Los resultados de las distintas investigaciones realizadas por Piaget y colaboradores sobre el tiempo muestran que los niños más pequeños: 1) tienen dificultades para establecer el orden temporal, la sucesión ordenada de los hechos; 2) no comprenden que dos duraciones pueden ser diferentes pese a la simultaneidad del comienzo o de la finalización; y 3) carecen de una unidad de medida del tiempo que les permita comparar la duración de diferentes intervalos temporales (Flavell, 1978).

En resumen, a partir de los 7-8 años, los niños son capaces de reunir objetos para realizar con ellos operaciones lógico-matemáticas —clasificarlos, ordenarlos o contarlos—, lo cual permite a su vez, que de forma paralela, se construyan las nociones de tiempo y espacio. Hacia los 8 años se coordinan las relaciones de orden temporal —antes y después— con las duraciones —más o menos tiempo—, lo cual facilita la elaboración de una noción de tiempo común para todos los movimientos. Con respecto al espacio, se empiezan a estructurar sus relaciones cualitativas: distancias, conservación de las longitudes, superficies, elaboración de un sistema de coordenadas y perspectivas, etc.

Sin embargo, no todas estas nociones se adquieren al mismo tiempo. Primero —hacia los 7 años— se construyen de forma simultánea las operaciones lógicas de la «inclusión jerárquica de clases», y de «seriación de relaciones asimétricas». La construcción simultánea de la inclusión de clases y la seriación lleva a la aparición del *sistema de los números*.

La adquisición de todas estas nociones que caracterizan al pensamiento operacional es posible porque en este momento del desarrollo la estructura psicológica de los niños permite que se lleguen a comprender, de forma simultánea, el conjunto de transformaciones que se ejemplifican en la Tabla 8.1:

<sup>3</sup> La continuidad no se alcanza hasta el período de las operaciones formales.

**Tabla 8.1.** Conjunto de transformaciones que se adquieren durante la etapa de las operaciones concretas

**Transitividad:** dos acciones sucesivas se coordinan en una sola. Por ejemplo, el niño es capaz de darse cuenta de que las comparaciones sucesivas  $A < B$  y  $B < C$  se coordinan en una sola,  $A < C$ , y como consecuencia es capaz de hacer la seriación completa.

**Reversibilidad:** los esquemas de acción —presentes en el pensamiento intuitivo— se vuelven reversibles. El niño toma conciencia de que la realización de una acción puede compensarse por la realización de la acción contraria.

**Asociatividad:** el mismo resultado puede ser alcanzado por caminos diferentes. Por ejemplo, es lo mismo sumar un conjunto de elementos en un orden  $(3 + 2 + 1)$  que en otro distinto  $(2 + 1 + 3)$ .

**Identidad:** si se repite una acción, no agrega nada a sí misma y cada repetición de las mismas sólo tiene un efecto acumulativo.

**Tautología:** la realización de una operación y su inversa es la operación idéntica. Por ejemplo, agrupar objetos y luego separarlos, equivale a no hacer nada.

Todas estas transformaciones son la consecuencia del proceso de *descentración del pensamiento*. El resultado es que los niños dejan de tener en cuenta sólo su propio punto de vista, para coordinar otros puntos de vista diferentes; y pasan de considerar una única dimensión del objeto —dejan de lado los estados— para razonar a partir de las sucesivas transformaciones del mismo. Con la llegada de las operaciones mentales, el niño ya no necesita manipular directamente los objetos para comprobar la transformación que se produce; puede anticipar mentalmente la variación que se ocasionaría si se ejecutara una acción, y a la inversa, reconstruir el estado inicial anulando mentalmente la transformación hipotéticamente producida. Esto es posible gracias a que se ha alcanzado la reversibilidad del pensamiento.

Este tipo de pensamiento permite a los niños una mejora notable en su capacidad para resolver problemas. Ya no sólo se centran en el objeto y en sus propiedades —como en etapas anteriores— sino en las relaciones lógico-matemáticas y espacio-temporales que guardan con otros objetos y acontecimientos del mundo. Esto les permite tomar conciencia de que, pese a las transformaciones, algunas propiedades de los objetos —como la cantidad, la materia, la longitud, el volumen o el peso— se conservan, y, como hemos visto pueden establecer correspondencias entre los objetos —clasificarlos, contarlos, ordenarlos, etc. Sin embargo, su capacidad para razonar todavía presenta limitaciones importantes: pueden razonar sobre la realidad que pueden percibir o manipular directamente, pero son incapaces de razonar a partir de proposiciones exclusivamente verbales o ideas abstractas. Por ejemplo, aunque hemos visto que el niño puede construir distintas series y razonar sobre ellas aplicando el esquema de la transitividad, sólo puede hacerlo cuando están presentes los objetos —cuando puede verlos y manipularlos—, no cuando el problema se presenta verbalmente. Así, si presentamos verbalmente al niño el problema análogo: «*Ana es más alta que Berta y Berta es más alta que Esther, ¿cuál es más alta de las tres?*», los niños no lo resuelven hasta mucho más tarde, aunque su solución implica la aplicación del mismo esquema transitivo *si  $A > B$  y  $B > C$ , entonces  $A > C$* . Estamos, pues, ante un tipo de razonamiento que opera sobre lo concreto, y que por tanto está todavía muy ligado a la acción, de ahí que haya sido denominado por Piaget como *operaciones concretas*.

### 1.1.4. Estudios de replicación sobre las operaciones concretas

La conceptualización realizada por la teoría piagetiana sobre el desarrollo del pensamiento en la etapa comprendida entre los 6 y los 11 años ha tenido un gran impacto en el estudio del desarrollo cognitivo. Durante los años setenta y ochenta se realizaron un gran número de investigaciones dedicadas a contrastar los supuestos básicos de la teoría. En esta línea, se realizaron numerosos estudios de replicación dentro y fuera de la escuela de Ginebra con el objetivo de comprobar la «realidad psicológica» del tipo de operaciones propuestas por Piaget.

Los estudios de replicación realizados en el seno de la escuela de Ginebra tienden a confirmar los supuestos fundamentales de la teoría. Piaget e Inhelder (1963) citan, en este sentido, un conjunto de resultados tendentes a replicar especialmente las tareas de conservación y sus desfases horizontales con muestras de niños ingleses, americanos y canadienses. La mayoría de los estudios que citan parecen corroborar las hipótesis piagetianas con ligeras desviaciones y éstas se interpretan como debidas a pequeñas variaciones en la tarea, en el procedimiento seguido o en el tipo de cuestionamiento realizado a los niños.

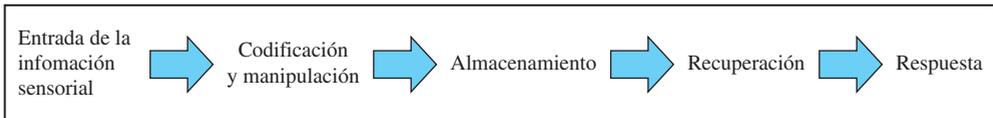
En general, los estudios de replicación críticos con Piaget tienden a mostrar que los niños pequeños tienen más capacidades de lo que Piaget suponía. Este tipo de crítica se apoya fundamentalmente en tres argumentos:

1. *Distinción entre competencia y actuación.* Piaget basa su conceptualización teórica en la observación de cómo los niños resuelven determinadas tareas (actuación) y a partir de ello infiere la presencia (o ausencia) de ciertas competencias en los niños. Lo que las críticas sugieren es que Piaget se centra excesivamente en las competencias generales sin detenerse en otros factores —distintos a la competencia— que pueden estar influyendo en la resolución de la tarea. La influencia de estos otros factores —como por ejemplo, la falta de comprensión de las instrucciones o de las demandas de la tarea, la falta de familiaridad con el material, etc.— no permitiría inferir directamente que cuando un niño no resuelve un problema es que no está en posesión de los esquemas operatorios correspondientes. De hecho, cuando se simplifican las tareas, la ejecución de los niños mejora considerablemente.
2. *Falta de habilidades comunicativas de los niños.* En relación con el punto anterior, ha de tenerse en cuenta que la capacidad lingüística de los niños y niñas también va aumentando con la edad. Por tanto, es posible que en algunos casos los niños sepan resolver la tarea, pero no sepan justificarla verbalmente.
3. *Tareas muy difíciles para la edad.* Otra crítica frecuente es que Piaget utiliza tareas demasiado difíciles para evaluar el desarrollo cognitivo. Diferentes estudios han mostrado que la simplificación de la tarea en sí misma mejora el rendimiento de los niños y niñas.

## 1.2. El desarrollo de la atención y de la memoria

Como ya vimos anteriormente, el estudio de los **procesos cognitivos** se ha realizado fundamentalmente dentro del paradigma del procesamiento de la información, de acuer-

do con el cual cuando la información entra al sistema cognitivo, ésta es codificada y manipulada —es decir, interpretada y modificada en función de otra información que ya contiene el sistema previamente o de nueva información que entra al sistema— y retenida o almacenada de forma simbólica. El resultado de este proceso es una respuesta por parte del individuo que es el producto de la recuperación de la información previamente procesada (véase Figura 8.3).



**Figura 8.3.** Fases del procesamiento de la información.

Desde esta perspectiva se parte de la analogía mente-ordenador. Es decir, se supone que la mente procesa la información de forma similar a como lo hacen los ordenadores. Utilizando esta analogía los investigadores pueden detallar con claridad y precisión los pasos utilizados por los niños para realizar determinados tipos de problemas.

Dentro de este marco general del procesamiento de la información, el estudio inicial de la atención y la memoria ha tomado como marco de referencia el modelo denominado modelo multialmacén de Atkinson y Shiffrin (1968) de acuerdo con el cual, la información que entra a través de nuestros sentidos es procesada en tres grandes almacenes: el almacén sensorial, la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP) (véase Tabla 8.2).

**Tabla 8.2.** Componentes del modelo multialmacén de Atkinson y Shiffrin.

1. **Almacén sensorial:** en este almacén se registra la información visual o auditiva que llega a nuestros sentidos. En él permanece durante un período de tiempo muy limitado, suficiente como para que la información que ha sido atendida pase a la MCP y la otra se pierda.
2. **Memoria a Corto Plazo (MCP):** en este almacén la información se codifica y se transforma, es decir, se opera activamente con la información aplicando procesos de control o estrategias mentales. Tiene una capacidad limitada (sólo se puede operar simultáneamente con una cantidad reducida de información) y también una duración breve, de forma que la información sobre la que no se está aplicando ninguna estrategia de codificación acaba perdiéndose.
3. **Memoria a Largo Plazo (MLP):** la información que ha sido codificada adecuadamente en la MCP pasa a la MLP, en la que se guarda de forma permanente.

Estos tres almacenes de memoria serían innatos y por tanto universales. Constituirían el *hardware* del sistema. Los procesos de control, es decir los procesos y estrategias que se aplican para codificar y recuperar la información, serían análogos al *software*. Los almacenes de memoria son estructuras poco flexibles en las que —con excepción de la MLP— la cantidad de información que puede ser procesada es limitada y el tiempo que la información puede permanecer en ellas también. Las estrategias, por el contrario, no son innatas, sino que pueden aprenderse. La aplicación de diferentes estrategias para

manipular la información aumenta la eficacia con la que ésta se procesa y, por tanto, las probabilidades de que se registre de forma permanente en la MLP y de que pueda ser utilizada para su uso posterior.

Sin embargo, recientemente se ha cuestionado la existencia de estos almacenes de procesamiento afirmando que la retención de la información depende más de la profundidad con que es procesada que de los límites estructurales de los diferentes almacenes. De acuerdo con esta perspectiva, la información que se analiza superficialmente se olvidaría pronto, mientras que aquella que se procesa y se codifica en términos más profundos (p. ej., en función de su significado o relacionándola con otros conocimientos) se retendría durante más tiempo. Por tanto, las dificultades que se experimentan al intentar procesar mucha información al mismo tiempo vendrían determinadas no tanto por la capacidad de los almacenes de memoria, sino por nuestra capacidad de atención que, al ser limitada, no se puede distribuir eficientemente en la realización simultánea de distintas tareas. Por ello, se ha sustituido el término MCP por el de **memoria de trabajo** o **memoria operativa**, para referirse al espacio de procesamiento, es decir, al conjunto de recursos atencionales de los que dispone nuestro sistema cognitivo para llevar a cabo el procesamiento de la información. Estos recursos atencionales son de naturaleza limitada. Lo que es flexible es la forma en la que se aplican, de manera que a medida que se automatiza la ejecución de una determinada tarea, se liberan recursos atencionales que quedan disponibles para realizar otras tareas de forma simultánea. Por ejemplo, cuando una persona está aprendiendo a tocar un instrumento musical, su ejecución es lenta y torpe y no puede a la vez realizar otras tareas. Su atención tiene que dividirse entre los movimientos que tiene que realizar y la lectura de la partitura. Sin embargo, a medida que aumenta la práctica, tanto la ejecución como la lectura se automatizan y permiten liberar recursos que pueden dedicarse a otras actividades cognitivas como la improvisación.

Algunos teóricos neopiagetianos han retomado estas ideas para explicar el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, Pascual-Leone (1970) propone que el desarrollo cognitivo sería la evolución de un constructo similar al de memoria operativa denominado **espacio mental** o **espacio-M**, referido a los recursos atencionales que pueden aplicarse en un momento determinado a la resolución de problemas concretos. Este espacio mental aumenta con la edad y sería el responsable de los cambios que se producen de unos estadios a otros. Por su parte, Case (1985) propone un modelo en el que postula una capacidad total de procesamiento que incluye dos componentes: uno de almacenamiento (almacén a corto plazo) y otro de procesamiento (espacio de las operaciones). Lo que cambia con la edad no es la capacidad total de procesamiento, sino la eficacia con la que se realizan las operaciones o los procesos de control. El incremento de este espacio mental a medida que se avanza en el desarrollo se debería no sólo a factores madurativos, sino también a la práctica, puesto que a medida que los procesos se automatizan con la práctica requieren menos capacidad de atención y como consecuencia, se dejan libres más recursos cognitivos y aumenta la capacidad del almacén a corto plazo. Otro autor neopiagetiano, Halford (1993), ha propuesto un modelo de desarrollo centrado en el incremento de la capacidad de lo que denomina «memoria primaria» o «memoria activa» para referirse al sistema que almacena la información que está siendo actualmente procesada.

Lo que tienen en común estas teorías neopiagetianas es que todas asumen que lo que cambia con el desarrollo es la capacidad de procesamiento, que es similar a la capacidad atencional y a la memoria operativa. En los siguientes epígrafes abordaremos sucinta-

mente el desarrollo de estas dos capacidades así como la evolución de las **funciones ejecutivas**, estrechamente relacionadas tanto con la atención como con la memoria operativa.

### 1.2.1. El desarrollo de la atención

Como hemos visto, la atención que se presta a determinada información hace que ésta se mantenga o se pierda. Por tanto, es un proceso fundamental puesto que de ella depende la información que se va a considerar para la realización de cualquier tipo de tarea cognitiva.

Cuando se han estudiado los procesos de atención en los niños, en general, se ha observado que presentan dificultades para centrarse en la información relevante e ignorar la irrelevante (atención selectiva) y les cuesta mantener la atención durante períodos prolongados de tiempo. Sin embargo, a medida que aumenta la edad, los procesos atencionales se hacen progresivamente más controlados y planificados.

Hasta los 7 años aproximadamente se observa que los niños no pueden prestar una atención sostenida a determinados estímulos durante más de unos 7 minutos. Sin embargo, el mantenimiento de la atención durante períodos más largos de tiempo es un requisito imprescindible para que los niños puedan atender selectivamente a los aspectos que son relevantes para la tarea e ignorar (inhibir o desatender) toda la información que es irrelevante. El estudio de la atención selectiva se ha llevado a cabo, por ejemplo, introduciendo en las tareas algún estímulo irrelevante y midiendo el tiempo que los niños tardan en realizarla. Mediante este tipo de manipulaciones se ha comprobado que la capacidad para mantener la atención en los aspectos relevantes de la tarea mejora hacia los 6-8 años, pero a estas edades todavía siguen distrayéndose con la información irrelevante. No será hasta la adolescencia cuando puedan inhibir totalmente la información irrelevante.

A partir de los 9 años también aumenta la capacidad de planificación para cambiar el foco de atención de un aspecto de la tarea a otro —por ejemplo, en una tarea de clasificación para pasar de centrarse en la forma a hacerlo en el tamaño o el color de las figuras— así como para distribuir la atención en función de las demandas de la tarea o en los distintos pasos de la resolución de un problema. Es a partir de los 12 años, aproximadamente, cuando la capacidad atencional mejora significativamente.

### 1.2.2. El desarrollo de la función ejecutiva y de la memoria operativa

Como hemos mencionado anteriormente, la memoria operativa es un «espacio de trabajo» donde se mantiene la información temporalmente al tiempo que se procesa para ser usada en diferentes tareas cognitivas como razonar, comprender, resolver problemas, etc. La información que llega a la memoria operativa puede ser nueva o puede ser también información que se recupera de la MLP. De acuerdo con uno de los principales modelos de memoria operativa (Baddeley y Hitch, 1974; Baddeley, 2000), la memoria operativa (MO) se conceptualiza como una estructura compleja compuesta por distintos componentes: un «ejecutivo central» y tres subsistemas esclavos de apoyo especializados en tareas concretas: la agenda visoespacial, el bucle fonológico y el retén episódico (véase Figura 8.4).

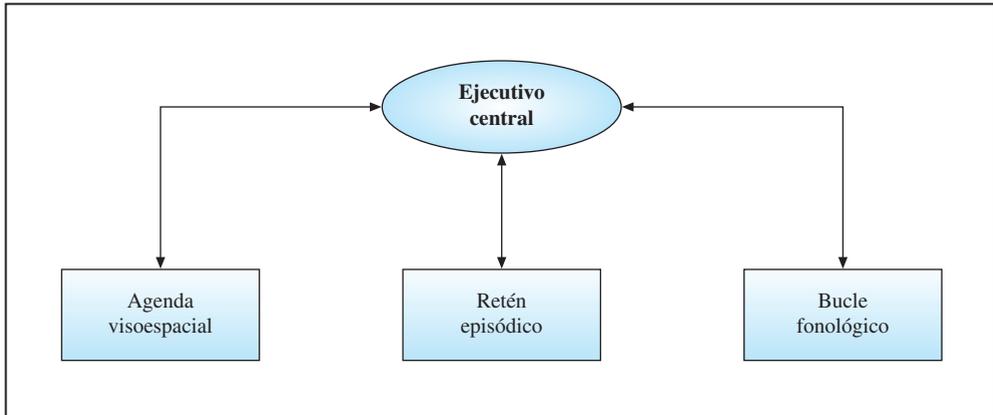


Figura 8.4. Modelo de Memoria Operativa de Baddeley (2000).

El *bucle fonológico* sería el encargado de procesar y retener la información oral durante uno o dos segundos. La *agenda visoespacial* está especializada en la producción y manejo de imágenes mentales. El *retén episódico* sería un almacén temporal de información de capacidad limitada capaz de integrar información procedente de una variedad de fuentes, tanto de los distintos subcomponentes de la MO, como de la MLP. El *ejecutivo central* sería un dispositivo de capacidad limitada encargado de regular y coordinar el funcionamiento de los distintos subsistemas con tres funciones básicas (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki y Howerter, 2000): cambio atencional o capacidad para ejecutar la tarea; actualización y monitorización de información en la memoria; y capacidad para inhibir deliberadamente (activamente) las respuestas automáticas o predominantes cuando es necesario.

Las funciones llevadas a cabo por el ejecutivo central han sido conceptualizadas en un amplio constructo denominado función ejecutiva y se las ha asociado con el funcionamiento del lóbulo frontal, que es el responsable de la planificación y el control de la actividad cognitiva, así como del razonamiento abstracto.

En general, la **función ejecutiva** incluye un amplio rango de habilidades cognitivas relacionadas con el control consciente de la acción, el pensamiento y las emociones. Entre ellas se incluyen la autorregulación, el control de la inhibición, la planificación estratégica, la flexibilidad cognitiva y el control de impulsos (Reader *et al.*, 1994). De acuerdo con Zelazo (2005) la función ejecutiva es la capacidad que está implicada en la planificación de los pasos para resolver un problema bien sea de índole cognitiva o emocional. Esto implica, al menos, la orquestación de diferentes subfunciones: 1) representarse el problema (qué necesito para llevarlo a cabo); 2) tener un plan para resolverlo; 3) llevar a cabo el plan; y 4) evaluar la solución. Cuando esta función está alterada se manifiestan problemas de impulsividad y de falta de atención.

Debido a que los niños presentan problemas de planificación, control y supervisión de sus actividades cognitivas, algunos psicólogos evolutivos piensan que estos déficit pueden ser debidos a la falta de maduración del lóbulo frontal. Para probar esta hipótesis se ha tratado de comparar la ejecución de los adultos que han sufrido lesiones en el lóbulo frontal con la de los niños. Por ejemplo, se ha observado que los adultos con lesio-

nes frontales muestran problemas en tareas de clasificación como las descritas en el Epígrafe 1.1.2. Cuando se les da una regla al comienzo de la tarea —por ejemplo que clasifiquen las figuras en función de la forma— y a mitad de la tarea se cambia la regla y se les pide que las clasifiquen en función del tamaño, les cuesta cambiar de regla y siguen haciéndolo en función de la forma (Diamond, 1988). Esto se ha interpretado como una dificultad para inhibir la respuesta prepotente (clasificar en función de la primera regla dada). También se han relacionado con fallos ejecutivos la dificultad de los niños hasta los 7 años en las tareas de conservación (Russell, 1996) en las que como hemos visto en el Epígrafe 1.1.1, los fallos se producen porque los niños se dejan llevar por la información perceptiva. Estos resultados han llevado a proponer a autores como Pennington (1994) que los niños hasta los 7 años son incapaces de inhibir las características perceptivas más llamativas (p. ej., la diferencia de altura del líquido en la tarea de conservación) y por tanto, su acción está dirigida por la información estimular, más que por la planificación y aplicación de reglas o estrategias mentales adecuadas para solucionar el problema.

Precisamente, la capacidad para cambiar de un aspecto de la tarea a otro (flexibilidad cognitiva) y la capacidad para inhibir tanto las conductas o respuestas prepotentes como la información que es irrelevante para la solución de los problemas, son dos de los componentes principales de la función ejecutiva. De hecho, algunos autores como Dempster (1991) afirman que existe una correlación entre las diferencias individuales observadas en la capacidad inhibitoria del lóbulo frontal y las diferencias individuales observadas en el desarrollo.

Con respecto al desarrollo de la función ejecutiva, se ha observado que los primeros signos de control del pensamiento, de la acción y de la emoción ya aparecen durante el primer año, pero son tremendamente limitados. Sin embargo, la función ejecutiva mejora de forma considerable a lo largo de la infancia. Recientemente Brocki y Bohlin (2006; Brocki, 2007) han llevado a cabo un estudio evolutivo en niños de 6 a 13 años para investigar los distintos componentes de la función ejecutiva. Estas autoras encontraron tres dimensiones de la función ejecutiva: 1) *desinhibición*, relacionada con problemas de inhibición de respuestas; 2) *velocidad/activación* que reflejaría un déficit en la autorregulación de la activación, atención y motivación para hacer frente a demandas de la tarea; y 3) *memoria operativa/fluidez* que sería un índice de funcionamiento cognitivo eficaz que se manifiesta en la capacidad para realizar dos tareas simultáneamente (distribuir los recursos atencionales estratégicamente entre ellas), la capacidad para inhibir información irrelevante o la fluidez semántica y fonética.

Estas autoras encontraron diferentes patrones evolutivos dependiendo del tipo de función ejecutiva. La dimensión velocidad/activación parece ser la primera que alcanza la madurez (hacia los 8 años) seguida de la inhibición (hacia los 10) y de la memoria operativa/fluidez que tendría una primera aceleración evolutiva hacia los 10, pero no acaba de consolidarse hasta la adolescencia. Estos datos coinciden con otros estudios evolutivos en los que se señalan tres estadios de maduración de la función ejecutiva: temprana infancia (6-8 años), infancia media (9-12 años) y adolescencia.

Un aspecto importante en relación con el desarrollo de la función ejecutiva es que en los últimos años se ha propuesto que sus déficits pueden estar en la base de trastornos del desarrollo como el **autismo** o el **déficit de atención e hiperactividad** que abordaremos en el *Capítulo 12*.

## 2. Desarrollo emocional y social

### 2.1. Adquisición de la competencia emocional

El desarrollo emocional a lo largo de la infancia tiene que ver con la adquisición de lo que Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006) denominan competencia emocional, la cual estaría compuesta por ocho tipos de habilidades que se enumeran en la Tabla 8.3.

**Tabla 8.3.** Habilidades básicas para la competencia emocional (Saarni *et al.*, 2006).

1. Toma de conciencia de las emociones propias.
2. Capacidad para identificar y comprender las emociones de los demás.
3. Capacidad para expresar verbalmente las emociones de forma apropiada a los usos de la cultura en la que vive.
4. Capacidad para empatizar con las experiencias emocionales de los demás.
5. Toma de conciencia de que un estado emocional interno no tiene por qué corresponderse con una manifestación emocional externa.
6. Capacidad para enfrentarse de forma adaptativa a las emociones aversivas y a las circunstancias estresantes.
7. Toma de conciencia sobre cómo se comunican las emociones.
8. Capacidad para la auto-eficiencia emocional.

Todas estas habilidades que forman parte de la competencia emocional están relacionadas con la demostración de auto-eficacia en situaciones sociales en las que se elicitán emociones. En su mayoría, comienzan a adquirirse al iniciarse la escolaridad y tienen su culminación en la adolescencia. Veamos más detalladamente cada una de ellas.

1. **Toma de conciencia de las emociones propias.** A partir de los 2-3 años de edad los niños pueden hablar en sus conversaciones tanto de sus emociones como de las de los demás. Sin embargo, estas conversaciones están circunscritas a contextos muy familiares y en ellas no se hace alusión a las causas de las emociones, excepto cuando se trata de las emociones asociadas al dolor físico (p. ej., estoy llorando porque me han empujado). A los 5-6 años, los niños empiezan a relacionar ya sus emociones con la consecución o no de una meta y con las consecuencias de la acción (p. ej., relacionan la alegría con el logro de lo que quieren y la pena o el enfado con situaciones en las que las consecuencias son contrarias a lo que ellos desean). A partir de los 10 años, los niños empiezan a comprender que se puede tener emociones simultáneas de signo contrario sobre *diferentes aspectos* de una misma situación (p. ej., empiezan a comprender que se puede estar contento porque ha recibido un regalo de cumpleaños, pero triste porque su mejor amigo no ha podido venir a la fiesta al mismo tiempo). Sin embargo, hasta que no llegan a la adolescencia no pueden integrar completamente emociones con valencias opuestas con respecto al *mismo aspecto* (p. ej., saber que se quiere a una amiga aunque en ese momento se esté enfadado con ella). Además, cuando llegan a la preadolescencia, ya son capaces de revelar sus emocio-

nes y sus opiniones a los otros como una manifestación de autoafirmación, a pesar de que ello pueda tener consecuencias negativas en su relación con los demás.

La toma de conciencia de las emociones propias es muy importante para interpretar las emociones de los demás, para establecer relaciones con los iguales, así como para demostrar empatía. Facilita la resolución de problemas porque saber cómo responder emocionalmente es muy importante para decidir cómo actuar y para evitar consecuencias indeseables derivadas de la actuación sin pensar, dejándose llevar por el primer impulso. Asimismo, el conocimiento de sus propias formas de reaccionar emocionalmente es una fuente importante de información para la formación de la identidad.

2. **Capacidad para identificar y comprender las emociones de los demás.** La capacidad para comprender las emociones de los demás no se desarrolla independientemente de otros aspectos del desarrollo emocional o cognitivo. Ocurre de forma paralela a la toma de conciencia de las propias emociones y a la capacidad para empatizar con los otros. A medida que se avanza en el desarrollo, los niños realizan inferencias más precisas sobre los sentimientos y las emociones de los demás tomando como referencia sus expresiones faciales. Desde los 7 años hasta la adolescencia, los niños van aprendiendo progresivamente a combinar la expresión facial con indicios situacionales y se dan cuenta de que a veces los otros pueden manifestar una mezcla de emociones. Por ejemplo, pueden coordinar la expresión facial de alegría (sonrisa) con una situación gratificante para un amigo (recibir un regalo), pero también pueden darse cuenta de que a veces la expresión emocional mostrada no es congruente con los indicios situacionales (p. ej., una situación de miedo o angustia ante un castigo con la expresión facial de sonrisa). Los niños de estas edades ya no piensan que su amigo está contento porque sonríe, sino que ya se dan cuenta de que su amigo puede sentir ansiedad aunque intente sonreír. Asimismo, los niños mayores son capaces de interpretar las emociones de los demás teniendo en cuenta no sólo la información presente, sino también lo que ha pasado, o lo que pueden estar anticipando sobre el futuro (Gnepp y Chilamkurti, 1988). También son capaces de inferir la expresión emocional de los demás en función de sus rasgos de personalidad.
3. **Capacidad para expresar verbalmente las emociones de forma apropiada a los usos de la cultura en la que vive.** Al igual que los adultos, los niños cuando se sienten mal desean comunicar sus sentimientos a los demás. Al principio, cuando son más pequeños, a las personas más cercanas —especialmente a la madre— y luego a sus amigos más íntimos. Para ello, los niños tienen que desarrollar cierta competencia lingüística relacionada con el conocimiento del léxico emocional. Los niños aprenden a poner nombre a las emociones, a identificarlas y a describirlas a partir de sus conversaciones con los adultos. Esta lexicalización de la vida mental y emocional les ayuda en su incipiente comprensión psicológica del mundo mental. Para que esto se produzca los niños tienen que adquirir léxico relacionado con las emociones que les permita compartir con los demás su experiencia emocional, así como buscar y obtener apoyo en las circunstancias que les resultan angustiosas. Por tanto, el desarrollo de la competencia lingüística del

niño es un factor clave para que se puedan compartir experiencias emocionales con los adultos; pero además, también es imprescindible que los adultos muestren predisposición a hablar con los niños de temas relacionados con la mente (de sus sentimientos o sus deseos).

Como se ha visto en el *Capítulo 7*, durante la infancia, la comunicación de las emociones se realiza básicamente con la madre, pero cuando empieza la escolaridad y comienzan las relaciones de amistad, los niños se muestran más proclives a revelar sus sentimientos de vulnerabilidad (ansiedad, pena o daño) a sus amigos.

4. **Capacidad para empatizar con las experiencias emocionales de los demás.** La empatía es una respuesta emocional que nos permite conectar con los otros. Es la emoción que experimenta un observador ante el estado emocional de otro. Supone, en ciertos casos, el contagio del estado emocional de los demás. En los niños mayores y en los adultos implica, además, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y, como consecuencia, ser capaz de experimentar de forma vicaria cómo se siente la persona que está viviendo emocionalmente una situación.

La empatía tiene sus orígenes en las interacciones de atención conjunta, referencia social e intersubjetividad que tienen lugar entre la madre y el niño y parece estar relacionada con el estilo de crianza de los padres. Los padres empáticos tienen niños que se enfadan menos y que muestran mayor empatía. Los padres que son menos empáticos son más controladores y sus hijos se enfadan más y son menos empáticos (Snyder, Stoolmiller, Wilson y Yamamoto, 2003; Strayer y Roberts, 2004). Por otra parte, los padres que muestran un estilo expresivo negativo limitan la capacidad de los niños para regular su respuesta empática, de forma que cuando observa una situación angustiada en otra persona, el niño tiende a angustiarse personalmente, en lugar de mostrar lástima o compasión hacia los demás (Valiente *et al.*, 2004). Por el contrario, las madres que expresan emociones positivas y tienen una comunicación cálida con sus hijos, tienen hijos más empáticos que además experimentan menos situaciones angustiosas. Sin embargo, cuando se llega a la adolescencia, la capacidad empática de las madres no se relaciona con la empatía de sus hijos.

5. **Toma de conciencia de que un estado emocional interno no tiene por qué corresponderse con una manifestación emocional externa.** La capacidad de los niños para disociar la expresión emocional del estado emocional tiene importantes ventajas adaptativas con respecto a las relaciones con los demás. Permite evitar situaciones negativas; sirve para proteger la autoestima al tratar de preservar su imagen ante los demás; ayuda a tener mejores relaciones sociales, ejercer influencia sobre los otros y obtener apoyo de los demás; y, desde luego, es un vehículo que permite el ajuste progresivo a las normas y a las convenciones sociales.
6. **Capacidad para enfrentarse de forma adaptativa a las emociones negativas y a las circunstancias estresantes.** El desarrollo de esta capacidad implica, primero, que el niño tiene que ser capaz de regular su activación emocional —es decir controlar la intensidad y duración de sus emociones, expresarlas adecuadamente y regular la experiencia cognitiva de las mismas— y después, desarrollar estrategias de afrontamiento que le permitan hacer frente a las emociones negativas. En las sociedades occidentales las estrategias adecuadas de afrontamiento

implican la toma de conciencia de que uno mismo tiene cierto control de la situación. Entre ellas se ha destacado: la distracción (contrarrestar la emoción con un cambio de actividad); la reinterpretación de las emociones (consideración de un problema desde perspectivas distintas); o la búsqueda de apoyo social de los adultos o del grupo de amigos.

Saarni *et al.* (2006) han analizado el desarrollo de estas estrategias de afrontamiento en función de dos dimensiones:

- *Solitario-social*: aunque algunos niños utilizan estrategias individuales de afrontamiento para aliviar la tensión como el ejercicio físico o la fantasía, la mayoría buscan el apoyo de los demás en forma de ayuda o de consuelo. Así, los niños de 6 a 7 años buscan predominantemente este apoyo en sus padres, mientras que los niños más mayores lo buscan entre sus amigos.
- *Interna-externa*: a medida que el niño se va haciendo mayor, los progresos que logra a nivel cognitivo y **metacognitivo** le capacitan para la auto-reflexión, lo que le permite desarrollar estrategias cognitivas que son útiles para enfrentarse a situaciones aversivas. Por ejemplo, aprenden a utilizar la distracción, a pensar de forma optimista y a cambiar de perspectiva para poder evaluar la situación de una forma más positiva e incluso son capaces de imaginar cómo pueden resolverla.

7. **Toma de conciencia de la forma en que se comunican las emociones.** Esta habilidad requiere la toma de conciencia de que la comunicación de las emociones depende del tipo de relación que se mantenga con el interlocutor. Por ejemplo, ya en la infancia tardía, es más frecuente que un niño se muestre vulnerable frente a sus amigos más íntimos y no frente a sus compañeros; o con sus madres frente a sus padres. La comunicación emocional está profundamente afectada por el grado de confianza que exista entre los interlocutores y los niños mayores ya tienen conciencia de que el grado de confianza requiere cierta reciprocidad y mutualidad.
8. **Capacidad para la auto-eficiencia emocional.** Implica la aceptación de la propia experiencia emocional en todos sus términos, positivos o negativos, convencionales o no. Esta aceptación evitará sentirse agobiado por emociones negativas y considerar las reacciones emocionales como injustificadas. El logro de la auto-eficacia emocional está relacionado con el desarrollo de la autoestima y es muy dependiente del desarrollo cognitivo, por lo que no se alcanza hasta la adolescencia.

Como estamos viendo, en el análisis que realizan Saarni *et al.* (2006) relacionan explícitamente el desarrollo de la competencia emocional con pautas de actuación social adaptativas partiendo del supuesto de que las emociones son en principio sociales y relacionales pero también son sin duda una experiencia interna. Estos autores se preguntan cuándo ocurre el proceso de interiorización de las emociones y si éste se produce de forma paralela al proceso de interiorización del lenguaje que tiene lugar aproximadamente a la edad de 5-6 años y que es clave para el inicio del proceso de auto-regulación del pensamiento. Algunos estudios llevados a cabo por Holdodyski y Freidlmeier (2006) apuntan a la posibilidad de que este proceso de interiorización de la regulación emocional se produzca de los 6 a los 10 años.

## 2.2. El mundo de las relaciones

Como se ha visto a lo largo de los capítulos precedentes, los niños se desarrollan en un entorno de relaciones sociales que tienen un efecto determinante en su conformación como persona, tanto a nivel cognitivo como social. La importancia de la interacción social ha sido subrayada especialmente por la teoría de Vygotski (*véase Capítulo 1*), al otorgar un papel fundamental a la relación con los demás en la formación de las funciones cognitivas superiores y también fue considerada —aunque de forma más secundaria— como un factor del desarrollo por Piaget. Pero la influencia de la interacción con los demás no se circunscribe sólo al desarrollo cognitivo. Tiene igualmente notables influencias en el desarrollo emocional y, por supuesto, en el moral y social.

A partir de la interacción con los demás, los niños construyen **teorías intuitivas** sobre sí mismos y sobre las otras personas que guían la comprensión de las emociones y controlan sus esfuerzos para regular la activación emocional; articulan la formación del autoconcepto y de la personalidad; o regulan el comportamiento social y moral. Estas teorías van siendo más elaboradas a medida que aumentan las capacidades inductivas de los niños, pero no podrían construirse sin el andamiaje de los adultos y sin la colaboración de los iguales. Se desarrollan a partir de las interacciones con los adultos en las que se etiquetan, se experimentan, se describen, y se explican las causas y consecuencias de aspectos relacionados con el mundo social y mental. Estas teorías no permanecen estáticas, sino que se actualizan y toman cuerpo en el conjunto de interacciones sociales que los niños mantienen con sus compañeros y sus amigos y con otras figuras de referencia a lo largo del desarrollo.

En los siguientes epígrafes veremos cómo influyen estas teorías intuitivas —que Bowlby denomina modelos internos de trabajo (*véase Capítulo 4*)— en el desarrollo psicológico posterior. Sin embargo, a medida que se avanza en el desarrollo no son igualmente importantes todos los tipos de interacción social. Así, mientras que durante los primeros años es fundamental la interacción con los adultos, de los 7 a los 11 años empiezan a cobrar una mayor importancia las relaciones con los iguales que, a través de la amistad, sirven de apoyo y referencia básica para el desarrollo social.

### 2.2.1. La influencia del apego en el desarrollo psicológico posterior

Uno de los aspectos fundamentales que articula la relación del niño con sus padres, especialmente con su madre, es el apego. La construcción del vínculo de apego durante los primeros años de la vida del niño se vio en el *Capítulo 4*. Ahora nos interesa profundizar en cómo influyen las relaciones de apego en el desarrollo psicosocial del niño a lo largo de la infancia.

La mayoría de las investigaciones que se centran en estos aspectos toman como marco de referencia el modelo de Bowlby (1980, 1988). Según este modelo, a partir de las experiencias tempranas de cuidado, los niños construyen representaciones, esquemas o teorías intuitivas —denominados modelos internos de trabajo— sobre la accesibilidad y responsividad de sus cuidadores y sobre el merecimiento de los cuidados que reciben. Estas representaciones guiarían no sólo la percepción de uno mismo, sino también la elección de las futuras relaciones y la conducta hacia los demás. Así, los niños con modelos de trabajo seguro buscan y esperan apoyo, establecen relaciones

positivas con los demás y se comportan con ellos de forma confiada y abierta. Por el contrario, los niños con modelos de trabajo inseguro anticipan menos apoyo de los demás, desconfían de que sean aceptados por ellos y se ven a sí mismos como no merecedores de tal apoyo.

Los modelos de trabajo internos actuarían como filtros inconscientes a partir de los cuales se construyen la comprensión de uno mismo, de las relaciones y de otras experiencias sociales. Asimismo, proporcionan reglas de decisión implícitas para relacionarse con los demás que sirven para mantener las expectativas intuitivas sobre los otros y sobre uno mismo. De acuerdo con Thompson (1998), los modelos de trabajo interno son multifacéticos y en su elaboración intervienen al menos cuatro tipos de representaciones, a saber: 1) las expectativas sociales sobre las características de los cuidadores que se elaboran durante el primer año; 2) la representación de los acontecimientos y de las experiencias relacionados con ellos que tienen lugar durante el tercer año; 3) los recuerdos autobiográficos de acontecimientos especiales que se incluyen en narraciones; y 4) la adquisición de la teoría de la mente durante el tercer y cuarto año. La integración de todos estos factores en los modelos de trabajo internos permite la comprensión del mundo social (de las personas y de los acontecimientos sociales), la comprensión de uno mismo y la interpretación de las relaciones sociales.

Estos modelos internos tienden a perpetuarse a lo largo del desarrollo —en parte debido a la tendencia que todos tenemos a confirmar nuestras propias creencias— pero no son estáticos, sino representaciones en desarrollo que surgen y van actualizándose progresivamente a lo largo de los años. Los cambios más llamativos en los modelos internos de trabajo coincidirían, de acuerdo con Thompson (2006), con los períodos del desarrollo en los que se producen los cambios representacionales más importantes: en la transición al pensamiento simbólico al final del período sensoriomotor y con la emergencia del pensamiento abstracto durante la adolescencia.

La influencia de los modelos internos de trabajo en el desarrollo psicosocial a una determinada edad dependerá de la seguridad de las representaciones que se estén elaborando en ese momento. Por tanto, los diferentes aspectos de los modelos de trabajo —expectativas sociales, recuerdos autobiográficos, narraciones, etc.— no sólo tienen distinto curso evolutivo sino también diferentes períodos de influencia crítica. Así, la influencia de estos modelos puede ser mayor en los períodos en los que ciertos factores estén desarrollándose de forma más significativa. Por ejemplo, los modelos internos de apego seguro pueden tener una mayor influencia sobre la comprensión de las emociones durante el período de construcción de la teoría de la mente que en otros momentos del desarrollo.

Como se ha visto en el *Capítulo 4*, existe cierto debate sobre la continuidad o no del vínculo de apego a lo largo de la vida y su influencia en el desarrollo psicosocial. Los investigadores que abogan por la continuidad se han centrado en el estudio la influencia del tipo de vínculo de apego temprano en el desarrollo psicológico posterior. De hecho, la influencia de los vínculos de apego se ha estudiado en relación con una gran variedad de comportamientos y formas de relacionarse durante la infancia, la adolescencia y la edad adulta. Entre estas conductas se encuentran la relación padres-hijos, el establecimiento de relaciones con los iguales, las relaciones de amistad y de noviazgo, o en el desarrollo de la personalidad, entre otras. Sin embargo, otros investigadores critican la influencia determinista de los primeros apegos sobre el desarrollo

posterior, insistiendo en que existen otros muchos factores que matizan o modulan tal influencia. Como ya se señaló en el *Capítulo 4*, la evidencia empírica es controvertida, pero vamos a analizarla con más detalle en relación con las relaciones sociales y el desarrollo de la personalidad que se produce durante la infancia hasta llegar a la adolescencia.

### Apego y relaciones sociales

Una de las manifestaciones más directas del apego seguro se encuentra en las *relaciones padres-hijos*. La construcción del apego seguro durante el primer año proporciona una base segura para una buena interacción con los padres, sobre todo durante el segundo año de vida. Hasta los dos años, se ha observado que los niños seguros tienen mejores relaciones con sus madres, y asimismo, las madres de niños seguros proporcionan más ayuda y apoyo y se comportan de forma más consistente y sensible. Sin embargo, la evidencia de la relación entre apego seguro y buena interacción con los padres a medida que se avanza en el desarrollo no es concluyente. Algunos estudios muestran que hay cierta asociación a edades más tardías, mientras que en otros no se ha observado. En cualquier caso, en los estudios en los que sí se ha observado la relación, ésta va menguando a medida que pasa el tiempo. Parece pues, que la continuidad de las buenas relaciones entre padres e hijos no sólo depende de la construcción del apego seguro durante el primer año, sino que estaría mediada por otras variables y condiciones que afectan a la vida familiar (Thompson, 2006).

Algo similar ocurre con la relación entre apego seguro y el establecimiento de relaciones de amistad. Se ha encontrado cierta evidencia de que los niños con apego seguro se socializan mejor, son más populares y más aceptados durante el período preescolar. Sin embargo, en los estudios a más largo plazo la evidencia es de nuevo poco concluyente. Mientras que en algunos estudios no se ha encontrado relación entre apego e interacción con los iguales desde los 4 a los 7 años, en otros sí se obtiene a los 9-10 años, e incluso en la adolescencia media.

En resumen, la influencia del apego seguro parece ser bastante considerable en la calidad de las relaciones que el niño establece durante sus primeros años de vida tanto con sus padres como con sus iguales. Sin embargo, la influencia del apego a más largo plazo —aunque en algunos casos existe— no es tan evidente, pudiendo estar modulada por otros factores como la continuidad (o los cambios) en la calidad de los cuidados paternos que los niños siguen recibiendo a lo largo del desarrollo, el tipo y la calidad de las relaciones que se establecen con los iguales a edades más tardías o la exposición a factores sociales estresantes, entre otros.

### Apego y desarrollo de la personalidad

El apego seguro o inseguro durante la infancia puede moldear muchos aspectos del desarrollo de la personalidad como la sociabilidad, las predisposiciones emocionales, la autoestima, la confianza, la curiosidad o la independencia. Para estudiar estos aspectos, Sroufe *et al.* (2005) llevaron a cabo un **estudio longitudinal** con niños de familias con pocos recursos económicos desde los 12 meses hasta los 28 años. Encontraron que el apego seguro a los 12 y 18 meses se relacionaba con la salud emocional, con el aumento

de la autoestima, una mayor iniciativa y autoconfianza, manifestaciones positivas de los afectos, **resiliencia** y competencia social en la interacción con los demás (con los iguales, con los profesores, con las parejas, etc.). Además, puntualizan que la influencia del apego sobre la personalidad se ve modulada a lo largo del desarrollo por las experiencias subsiguientes en la obtención de cuidado y apoyo, así como por las interacciones con los demás.

En resumen, el establecimiento del apego seguro durante el primer año de vida es un factor que instaura una buena relación entre padres e hijos que, en términos generales, predice una buena socialización sobre todo en las primeras etapas del desarrollo. Pero por sí sólo el apego seguro no predice buen desarrollo psicosocial a más largo plazo. Necesita de la concurrencia de otros factores —como la continuidad en la calidad de los cuidados y en el apoyo proporcionado— para que su influencia positiva se manifieste. Pero además, a medida que se progresa en el desarrollo aparecen otros factores que también influyen en la armonía de las relaciones padres-hijos, en la competencia social o en el desarrollo de la personalidad. Estos otros factores no se han tenido en cuenta en los estudios sobre la influencia del apego en el desarrollo psicológico posterior, por lo que parece aventurado establecer una relación causal y determinista entre apego seguro y desarrollo psicosocial posterior. Por otra parte, en la mayoría de los estudios realizados, se ha considerado como índice de apego seguro el que los niños y niñas establecen con sus madres durante el primer año de vida, cuando ya se sabe y se reconoce que los niños pueden también desarrollar relaciones de apego significativas con el padre y con otras figuras de apego (abuelos, cuidadores, etc.). Como consecuencia, aunque el establecimiento del apego seguro parece influir de forma positiva en el desarrollo psicosocial —y de alguna manera sesga el establecimiento de futuras relaciones— se necesitan más estudios en los que se analice la influencia de otros factores que —junto con el apego seguro— pueden estar determinando la calidad de las relaciones sociales o el desarrollo de la personalidad. En especial, estudios que analicen la relación entre el apego seguro y los modelos internos de uno mismo, de los otros y de las relaciones; y cómo estos modelos mentales van cambiando a lo largo del desarrollo en función de las nuevas relaciones que se van estableciendo.

Cuando se han realizado este tipo de estudios, se han obtenido resultados esclarecedores sobre los factores que median la relación entre el apego seguro y la competencia social, entre los que cabe destacar: las representaciones mentales de las intenciones de los demás; las inferencias emocionales; los procesos discursivos entre padres e hijos que moldean la comprensión de las emociones y la transmisión de expectativas y creencias; las prácticas de crianza de los niños y la historia de las relaciones, entre otros. Lo que nos muestran estos resultados es que la relación entre el establecimiento de apego seguro durante el primer año y el desarrollo psicosocial posterior no es una relación directa, sino que está mediada por la interiorización que hace el propio niño de las pautas de relación y de interacción social por las que pasa a lo largo del proceso de desarrollo. Esto quiere decir que la construcción del apego, siendo importantísimo para las primeras adaptaciones individuales y sociales durante los dos primeros años, no acaba ahí, sino que continúa formándose a lo largo del desarrollo a partir de pautas de interacción con las distintas figuras sociales: padres, amigos, maestros, etc.; pautas de interacción que son fundamentales para un adecuado desarrollo psicosocial.

### 2.2.2. Las relaciones con los iguales

A partir de los 6-7 años se produce un gran aumento en las interacciones sociales que mantienen los niños, no sólo en cantidad sino también en calidad. En cantidad, porque el entorno escolar proporciona muchas oportunidades de interacción con otros adultos y con los demás niños. En calidad, porque empiezan a relacionarse de forma más intensa, consistente y prolongada con sus iguales y aparecen nuevos contextos de interacción: el hogar cede importancia a favor de la escuela y aparecen nuevas formas de interacción a través de los medios tecnológicos. El teléfono, Internet o la televisión se convierten en medios y entornos que están asociados a distintos tipos de interacción entre iguales y que sustituyen a la diada padres-hijos.

#### De la relación con los padres a la relación con los iguales

Como hemos mencionado anteriormente, durante los primeros años de la vida del niño, la familia constituye el escenario fundamental de relación en el que la figura de referencia por excelencia son los padres y cuidadores, especialmente la madre. De los 6 a los 12 años, sin embargo, empieza a cobrar importancia la interacción en otros contextos como la escuela, internet u otros espacios que favorecen la actividad lúdica y con otras figuras sociales: los iguales.

Cuando se han comparado las interacciones entre iguales durante esta etapa en relación con el período preescolar, se ha constatado que durante esta etapa disminuyen considerablemente las agresiones físicas, pero aumentan las agresiones verbales (insultos, amenazas, etc.) y aumenta el **juego de reglas**. Al principio, los niños consideran que en el juego las reglas son inmutables y que todos deben cumplirlas, pero hacia los 8 años, pueden ellos mismos establecer las propias reglas del juego, aunque se espera que todos los que participan en él las cumplan. Asimismo, también se ha observado que a estas edades aumenta el juego violento, especialmente entre los chicos; e igualmente es muy frecuente *el cotilleo*. Esta práctica de interacción se ha considerado una manifestación de lo que es una preocupación fundamental de los niños a estas edades: la aceptación social. En este sentido, el cotilleo puede servir para reafirmar el sentimiento de pertenencia al grupo y revela el conjunto de actitudes, creencias y comportamientos que son importantes para la inclusión o exclusión de los niños en los grupos.

Los compañeros y los amigos a través de la amistad se convierten en el principal marco de referencia y de apoyo emocional. Diversos estudios han encontrado una correlación entre las relaciones establecidas con los iguales en la infancia y el ajuste psicológico posterior. Cuando las relaciones sociales son positivas, se augura un mejor ajuste futuro porque afianzan la sensación de pertenencia al grupo y potencian las actitudes y las creencias positivas, como por ejemplo, la conducta prosocial y de ayuda. También facilitan el aprendizaje en contextos de colaboración. Sin embargo, no siempre las interacciones sociales tienen consecuencias positivas. Entre las consecuencias negativas de la relación con los iguales Rubin, Bokowsky y Parker (2006) señalan el entrenamiento desviado, la co-rumiación, el acoso (*bullying*) y la victimización. El entrenamiento desviado tiene lugar cuando los chicos y chicas se refuerzan entre sí comportamientos agresivos y conducta antisocial. La co-rumiación de pensamientos y sentimientos negativos se ha observado en la comunicación entre amigas íntimas, especialmente en la adolescencia

temprana. El acoso (más conocido por *bullying*) consiste en agresiones verbales y físicas que se realizan de forma reiterada y consistente hacia determinados miembros del grupo. La victimización está asociada a la agresividad y al rechazo social. El niño agresivo es victimizado porque su conducta resulta irritante para los demás. Por su parte, el niño rechazado puede ser victimizado por el grupo porque es incapaz de tomar represalias cuando es provocado. En el siguiente epígrafe nos centraremos en el análisis de las relaciones de amistad; el acoso y otras conductas sociales desviadas lo abordaremos en el *Capítulo 12*.

### **La amistad**

A partir de los 7 años los niños empiezan a elaborar el concepto de amistad basado en la continuidad de las relaciones con los demás que no están circunscritas a la realización de actividades concretas. Durante los primeros años (7-8 años) el concepto de amistad es instrumental; está basado en los costes y beneficios de la interacción con los demás. Se es amigo de los que viven más cerca, o de los que tienen juguetes más bonitos o más apetecibles. Sin embargo, hacia los 10-11 años, el concepto de amistad cambia hacia el reconocimiento de la importancia de poder compartir valores y de sentirse comprendido por los otros y aparecen asociados a la amistad sentimientos como la lealtad, la cercanía, la confianza mutua o la intimidad emocional. Aunque estos sentimientos asociados a la noción de amistad van desarrollándose con la edad, se han observado más frecuentemente en las chicas que en los chicos.

De forma concurrente a los cambios que ocurren en la noción de amistad, también lo hacen los patrones de comportamiento y la implicación para con los amigos. En la infancia media, las amistades son más estables que en los años precedentes y además son más recíprocas. Las amistades estables hasta la adolescencia suelen incluir diadas en las que se muestran conductas prosociales y altruistas y están asociadas a interacciones positivas. En la interacción con los amigos los niños muestran una reciprocidad más efectiva, mayor intensidad y comprensión emocional que en la interacción con otros compañeros no amigos. En este sentido, la amistad proporciona un contexto positivo para la expresión y regulación emocional que aumenta, especialmente, al llegar a la adolescencia (*véase Capítulo 10*).

Por el contrario, la disolución de las amistades durante este período puede tener serias implicaciones en el ajuste de los niños y es especialmente doloroso en la preadolescencia, conduciendo en algunos casos a la aparición de episodios depresivos, al aumento de la sensación de soledad y al riesgo de ser victimizado por los compañeros.

En general, con respecto a las relaciones de amistad, se observa que tanto chicos como chicas se sienten atraídos y eligen como mejores amigos a chicos y chicas que son similares a ellos en edad, sexo y con tendencias comportamentales semejantes. Sin embargo, en sus relaciones de amistad, chicos y chicas muestran patrones de comportamiento cualitativamente diferentes. Las relaciones de amistad de las chicas están marcadas por una mayor intimidad, autoconfianza, validación y protección o cuidado, aunque, paradójicamente, sus relaciones de amistad son más inestables que las de los chicos. Por el contrario, las amistades de los chicos están más centradas en las actividades físicas que en la intimidad y normalmente no requieren el intercambio de información personal. Sin embargo, cuando el «mejor amigo» de un chico es una chica, el grado de intimidad es mayor.

### 2.3. El desarrollo moral

En los comienzos del estudio del desarrollo moral éste se consideraba como el producto del ejercicio del control social (de la autoridad) sobre los deseos y los impulsos del individuo. Desde esta perspectiva —compartida con distintos matices por el psicoanálisis y el conductismo— la ansiedad y la culpa eran consideradas los motivos básicos para que el niño acate las normas sociales a costa de inhibir sus necesidades.

La propuesta de Piaget<sup>4</sup> sobre el desarrollo moral, en lugar de centrarse en los motivos básicos para el acatamiento de las normas sociales trata de analizar cómo se construyen las nociones morales a lo largo del desarrollo a partir de las interacciones sociales con los adultos y con los iguales. Como ya se vio en el *Capítulo 7*, Piaget propone que el desarrollo moral progresa desde concepciones de la moralidad basadas en la obediencia a los adultos o a la autoridad y el acatamiento de normas sociales (moralidad heterónoma), hacia una moralidad más autónoma guiada por el respeto mutuo entre las personas, por la independencia de los individuos y por la participación activa de las personas en la elaboración de las normas. Por tanto, el respeto es la base fundamental de la propuesta piagetiana del desarrollo moral, que evoluciona desde el respeto unilateral a la norma hacia la consideración del respeto mutuo.

Sin embargo, el verdadero giro copernicano en relación con el estudio del desarrollo moral fue protagonizado por Kohlberg, quien criticó el estudio del desarrollo moral desde las perspectivas psicoanalíticas y conductistas demandando una aproximación más centrada en la fundamentación filosófica de lo que constituye el pensamiento moral; es decir, teniendo en cuenta la definición de lo que constituye la moralidad y su significado (Turiel, 2006).

A partir de la propuesta piagetiana, Kohlberg presentó su propia formulación del desarrollo moral partiendo de dos supuestos fundamentales: *a)* las ideas morales no se construyen sólo ni fundamentalmente mediante la imposición de las normas por parte de los adultos y, por tanto, no son el resultado del conflicto entre las necesidades e intereses de los niños y los requerimientos de la sociedad, y *b)* los conceptos morales no se adquieren sólo para evitar emociones negativas como ansiedad o culpa. Por el contrario, los niños tratan de comprender el mundo social que les rodea y, a partir de las interacciones sociales con los adultos y con los iguales, van elaborando conceptos morales como justicia, igualdad, bienestar o derechos. En este sentido, los niños actuarían como «pequeños filósofos morales».

De acuerdo con este planteamiento, Kohlberg sostiene que las nociones morales se construyen en sentido positivo. Los niños están integrados en un contexto social en el que interactúan con los adultos y con los iguales, y es a partir de estas interacciones sociales como van desarrollando emociones de empatía hacia los otros, y comportamientos de ayuda y respeto hacia los demás. Emociones y comportamientos que son clave para la construcción de conceptos morales como justicia, derechos, igualdad, etc. Por tanto, para Kohlberg, el desarrollo moral se construye a partir de las interacciones sociales cuando los niños son capaces de tener en cuenta la perspectiva de los otros.

---

<sup>4</sup> En el *Capítulo 7* ya se vieron las nociones básicas del desarrollo moral de acuerdo con la teoría piagetiana. A fin de evitar reiteraciones innecesarias no nos vamos a detener en su explicación detallada en estos momentos, pero sí se deben tener presentes sus aportaciones para la comprensión de este epígrafe, así como para establecer las oportunas relaciones con las otras propuestas sobre desarrollo moral.

Para estudiar el desarrollo moral, Kohlberg presentaba a los niños y a los adolescentes dilemas morales y les pedía que emitieran un juicio sobre ellos. En la Tabla 8.4, pueden verse algunos ejemplos de estos dilemas. Estas situaciones están concebidas para poner en juego distintos conceptos morales. Por ejemplo, en la primera situación para emitir un juicio moral hay que tener en cuenta consideraciones sobre el valor de la vida, los derechos de propiedad, si es correcto robar, si se puede dejar a alguien morir, la violación de las leyes, las obligaciones personales, etc.

**Tabla 8.4.** Ejemplos de algunos de los dilemas morales utilizados por Kohlberg

En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La medicina es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Él pagó 200 \$ por radio y está cobrando 2.000 \$ por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos 1.000 \$ que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: «No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él». Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer.

*¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?*

Joe es un muchacho de catorce años que desea ir a un campamento. Su padre le ha prometido que puede ir si consigue ahorrar el dinero él mismo. Joe ha trabajado mucho repartiendo periódicos y ha ahorrado los 40 \$ que cuesta ir, y un poco más. Pero justo antes de que deba empezar el campamento, su padre cambia de idea. Algunos de los amigos de su padre han decidido ir de pesca y él tiene poco dinero para lo que le costaría. Le dice que le dé el dinero que ha ahorrado repartiendo periódicos. Joe no quiere renunciar a ir al campamento, así que piensa en negarse a darle a su padre el dinero.

*¿Debe Joe negarse a darle a su padre el dinero? ¿Por qué o por qué no?*

A partir del análisis de estos juicios, Kohlberg establece seis estadios de desarrollo moral que se agrupan en tres niveles:

1. *Nivel preconvencional (estadios I y II):* Los niños dan respuestas basadas en la obediencia y en la evitación del castigo.
2. *Nivel convencional (estadios III y IV):* Comenzaría a manifestarse hacia los 10 años hasta la adolescencia tardía. Los niños dan respuestas basadas en las obligaciones asociadas a los roles socialmente establecidos, en concepciones estereotipadas de lo que es ser una buena persona y el respeto a las normas y a la autoridad legitimadas por el sistema social.
3. *Nivel postconvencional (estadios V y VI):* Las respuestas de los adultos están basadas en acuerdos contractuales, procedimientos acordados para resolver conflictos, respeto mutuo y diferenciación entre justicia y derechos. Los juicios están basados no en las normas establecidas sino en la búsqueda del bien común, en la justicia y en la equidad.

Para Kohlberg estos estadios serían formas universales de juicio moral comunes a los individuos que participan en interacciones sociales, aunque el contenido de la moralidad

podría variar de unas culturas a otras. En general, se ha observado que existen bastantes similitudes entre distintas culturas en relación con los tres o cuatro primeros estadios —correspondientes al nivel preconvencional y convencional. Sin embargo, hay diferencias culturales en relación con el nivel postconvencional. De hecho, se han encontrado muy pocas personas que hayan llegado al último estadio.

No obstante, como hemos visto, los tipos de dilemas que utilizaba Kohlberg son muy complejos y multifacéticos. Para razonar sobre ellos se requiere poner en juego distintas posibilidades e información procedente de muy distintas fuentes, lo cual puede ser excesivamente demandante para los niños más pequeños. A juicio de Turiel (2006) ésta puede ser una de las razones por la que los niños más pequeños parecen más centrados en la obediencia a la autoridad y no en otro tipo de argumentos o razones. La cuestión que se plantea es si esto lo hacen debido a su nivel de desarrollo moral, o porque en realidad las situaciones planteadas son excesivamente complejas para su nivel cognitivo. En este sentido, algunas investigaciones muestran que cuando se simplifican las situaciones sobre las que los niños tienen que razonar, los más pequeños sí son capaces de hacer juicios morales sobre aspectos como la justicia distributiva, o acciones positivas en relación con los otros (ayuda o generosidad) en situaciones en las que no están obligados por ninguna norma social.

En relación con la *justicia distributiva*, los juicios morales se desarrollan a través de cuatro niveles. El primer nivel está centrado en sus propios deseos e intereses (4 años), pero los otros tres incluyen nociones de igualdad (a partir de los 6-7 años), mérito y reciprocidad (a partir de 10-11 años) y benevolencia que implican ya tener en cuenta los intereses y deseos de los demás. Algo similar ocurre con la evolución de la adquisición de las nociones relacionadas con la *conducta prosocial*. Los niños progresan desde juicios fundamentados en una orientación hedonista —basada en sus propios intereses— hacia nociones que reflejan una orientación que tiene en cuenta a los demás. Eisenberg *et al.* (1991) identifican cinco niveles en el desarrollo de la conducta prosocial: orientación hedonista; orientación basada en las relaciones con los demás (en lo que se desea para los demás); juicios basados en las necesidades de los demás; orientación empática caracterizada por los juicios autorreflexivos; y, finalmente, internalización del afecto basado en el respeto mutuo y en la internalización de las normas, leyes, obligaciones y responsabilidades así como en formas de razonamiento abstracto sobre la sociedad y la justicia. En general, se progresa desde los niveles inferiores a los superiores, pero puede haber circunstancias en las que se producen regresiones en la forma de razonar en las edades más avanzadas en función de las circunstancias. Por ejemplo, aunque el razonamiento hedonista disminuye hacia la adolescencia media, en la adolescencia tardía junto con formas de razonamiento más empáticas, pueden coexistir razonamientos hedonistas en situaciones en las que los costes de la ayuda sean muy grandes.

Es reseñable que en ambos casos —tanto en el desarrollo de las nociones de justicia distributiva como en las asociadas al comportamiento prosocial— la evolución por la que pasan los niños, no son estadios o etapas generales sino que están ligados a la experiencia social (a situaciones particulares y a circunstancias de la vida), por lo que pueden observarse diferencias individuales y, como hemos visto, secuencias no lineales. Por tanto, los juicios morales de los niños son el producto de la interacción entre la forma de razonar característica y de las influencias contextuales. Lo que sí es general es que su desarrollo

está asociado, como ya proponía Kohlberg, a la capacidad para cambiar la perspectiva y pasar de estar centrados en uno mismo a adoptar la perspectiva de los otros. Este cambio de perspectiva que permite el desarrollo moral está ligado a los cambios que se están produciendo a nivel cognitivo y que hemos analizado en la primera parte de este capítulo, en especial, al proceso general de descentración del pensamiento. Sin embargo, en el desarrollo moral no sólo intervienen factores cognitivos, también está influido por el concepto del yo y la construcción de la identidad (Blasi, 1993) así como por factores emocionales.

En resumen, la adquisición de las nociones morales de los niños implica una combinación tanto de orientaciones cooperativas como de oposición a las normas sociales. Algunos estudios encuentran ya comportamientos de no aceptación ciega de la autoridad o de las normas sociales en niños pequeños que se manifiestan en la no aceptación de las normas de la autoridad cuando son contrarias a sus propios juicios morales, o cuando perciben injusticia o daño. Esto implica que los niños a edades más tempranas de lo que Piaget o Kohlberg proponían pueden hacer juicios morales basándose en su propio concepto de justicia y no sólo en función de características externas como la obediencia o las sanciones.

## Lecturas complementarias

- Alonso Tapia, J. y Gutiérrez Martínez, F. (1986). Comprensión de la inclusión jerárquica de clases: Estudio evolutivo. *Infancia y Aprendizaje* (35-36), pp. 69-95.
- Harris, P. (1989). *Los niños y la emociones*. Madrid: Alianza.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1963). Las operaciones intelectuales y su desarrollo. En J. Delval (1978). *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Alianza Editorial.



**Actividad 2**

A continuación se presentan las respuestas de algunas personas ante el dilema vida-ley (también conocido como dilema de Heinz)<sup>5</sup>. Teniendo en cuenta lo que ha estudiado a lo largo del capítulo sobre el desarrollo del juicio moral y la información adicional que presentamos en la Tabla 8.5:

1. Determine el estadio y nivel de juicio moral a partir de las respuestas que dan al dilema y justifique sus respuestas.
2. Decida cuál o cuáles de las respuestas dadas es más probable que se correspondan con las que darían los niños de 7 a 11 años.

Otra forma de hacer esta actividad es presentar el dilema a gente que conozca, recoger sus respuestas y establecer el nivel de desarrollo moral en que se encuentran.

**Dilema:**

En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La medicina es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Él pagó 200 \$ por el radio y está cobrando 2.000 \$ por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos 1.000 \$ que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: «No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él». Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer.

*¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?*

**Respuestas:**

- a) Heinz debe robar la medicina por su mujer o por cualquier otra persona, porque el derecho de cualquier ser humano a la vida es superior que el derecho a la propiedad. Y la ley así debería defenderlo. Sin embargo, en este caso la ley defiende al farmacéutico. Por eso es injusta.
- b) Heinz debe robar la medicina para salvar la vida de su mujer porque hay que ayudar a los demás. *¿Y por qué hay que ayudar a los demás?* Porque si él estuviera en esa situación también le gustaría que lo hicieran por él. Por eso él también debe hacerlo por ella. Se debe hacer por los demás lo que te gustaría que hicieran por ti.
- c) Heinz no debe robar la medicina porque está prohibido. *¿Por qué está prohibido robar?*, porque te pueden meter en la cárcel. *¿Y por algo más?* No.
- d) Heinz debe robar la medicina porque su mujer le puede devolver el favor algún día.
- e) Heinz debe robar la medicina porque la vida es más importante para la sociedad que obedecer la ley. El farmacéutico está aprovechándose de la situación y debería ser denunciado. No tiene derecho a subir tanto la medicina cuando está en juego la vida humana.

<sup>5</sup> Respuestas tomadas de Díaz-Aguado (1997).

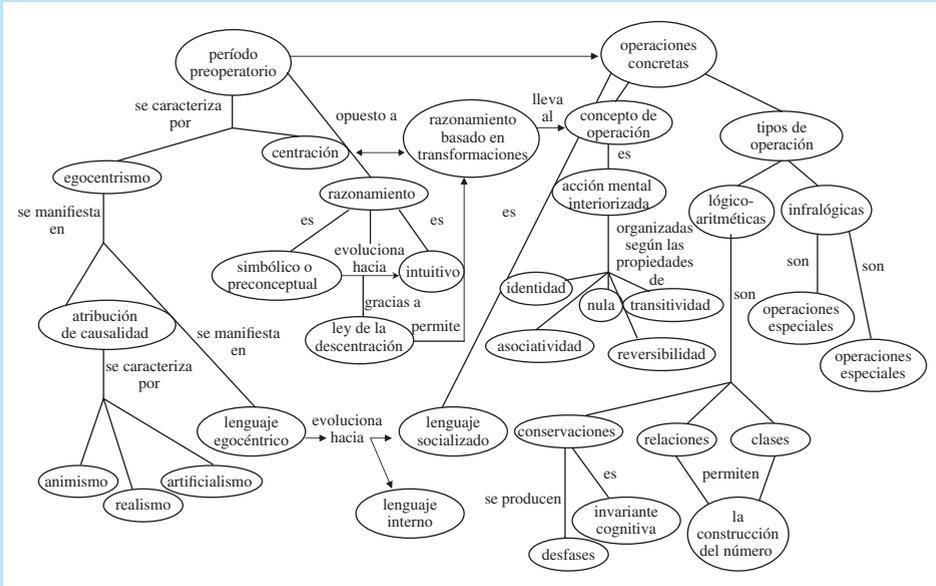
**Tabla 8.5.** Los seis estadios del juicio moral descritos por Kohlberg (tomado de Díaz-Aguado, 1997).

EL NIVEL PRECONVENCIONAL		EL NIVEL CONVENCIONAL		EL NIVEL DE LOS PRINCIPIOS	
I. <i>El estadio heterónomo</i>	II. <i>El estadio hedonista instrumental del intercambio</i>	III. <i>El estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales</i>	IV. <i>El estadio del sistema social y la conciencia</i>	V. <i>El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo</i>	VI. <i>El estadio de los principios éticos universales</i>
El bien se define como obediencia ciega a las reglas y a la autoridad, la evitación del castigo, y el no hacer daño físico a las personas.	El bien se define como satisfacción de necesidades y el mantenimiento de una estricta igualdad en intercambios concretos.	El bien se define como un buen desempeño del papel social conformándose a las expectativas de los demás.	El bien se define como el cumplimiento del deber social en función del orden y bienestar de la sociedad.	El bien se define en función de derechos básicos, valores, o contratos legales de una sociedad.	El bien se define en función de principios éticos universales que toda la humanidad debería mantener.
La perspectiva social es egocéntrica. Se confunde con la de la autoridad. No relaciona puntos de vista ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos. Juzga según las dimensiones físicas de las acciones.	La perspectiva social es individualista y concreta. Separa sus propios intereses de todo lo demás. El bien es, por tanto, relativo. Los intereses individuales se tratan como intercambios industriales de servicios, de forma estrictamente igual.	La perspectiva social es la de un individuo entre individuos. Considera las expectativas y sentimientos de los demás. Relaciona puntos de vista según la Regla de Oro <sup>6</sup> aplicada de forma concreta. Se sitúa en relaciones dialécticas interpersonales.	Distingue claramente el punto de vista social del acuerdo interpersonal. Adopta la perspectiva del sistema que define papeles y reglas, juzgando a través de él las relaciones interpersonales.	Es la perspectiva de un individuo racional que conoce valores y derechos previos a la sociedad. Integra perspectivas a través de mecanismos formales y legales. Reconoce el punto de vista moral y el punto de vista legal, pero los integra con dificultad.	Es la perspectiva del punto de vista moral en el cual deben basarse todos los acuerdos sociales. Es la perspectiva de un individuo racional que reconoce la esencia de la moralidad, el respeto por la persona como un fin en sí mismo y no como un medio.

<sup>6</sup> Tratar a los demás como te gustaría que ellos te trataran.

## Soluciones a las actividades

### Solución a la actividad 1



## 2. Conducta comunicativa

### Solución a la actividad 2

1.
  - a) Estadio 5. Jerarquía de los derechos universales. Nivel postconvencional.
  - b) Estadio 3. Normas compartidas y regla de oro. Nivel convencional.
  - c) Estadio 1. Orientación al castigo, realismo moral y absolutismo. Está definiendo el bien como obediencia a las reglas y a la autoridad y evitación del castigo. Nivel preconvencional.
  - d) Estadio 2. Perspectiva individualista, concreta e instrumental. Nivel preconvencional
  - e) Estadio 4. Perspectiva del sistema social.
  
2. La mayoría de los niños de 7 a 11 años se sitúan en un nivel de desarrollo moral preconvencional, que se corresponde con las respuestas c y d. Los adolescentes muestran ya niveles de juicio moral convencionales (respuestas b y e). La respuesta a se corresponde con respuestas más propias de los adultos.

# El desarrollo cognitivo durante la adolescencia y la primera juventud

# 9

MARTA GIMÉNEZ-DASÍ

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. La llegada del pensamiento formal
2. Críticas a la visión de Piaget
3. Cambios cognitivos y sensaciones adolescentes

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. La llegada del pensamiento formal

Según la formulación de Piaget, el pensamiento formal aparece de forma incipiente hacia los 11-12 años y se consolida hacia los 14-15. Este tipo de pensamiento es universal, constituye la culminación del desarrollo cognitivo y presenta una serie de importantes avances. Sus principales rasgos son:

- Utiliza el pensamiento abstracto.
- Formula hipótesis.
- Emplea el razonamiento hipotético-deductivo.
- Subordina lo real a lo posible.
- Utiliza la combinatoria.
- Utiliza la lógica de proposiciones.
- Posee una estructura de conjunto.

### 2. Críticas a la visión de Piaget

Numerosos estudios encontraron resultados contradictorios con algunos aspectos de la visión de Piaget. Se ha criticado, sobre todo, la universalidad del pensamiento formal, la edad de adquisición y la existencia de una estructura de conjunto. Piaget reformuló estos principios admitiendo que la edad de adquisición es más tardía, que la adquisición depende en parte de la educación formal y que el contenido y la familiaridad de las tareas afecta a su resolución. Por último, los estudios sobre desarrollo cerebral empiezan a aportar algunos datos sobre cómo se transforma el cerebro durante la adolescencia. El aumento de mielinización y la «poda» de conexiones neuronales en el cortex frontal son los más relevantes hasta el momento.

### 3. Cambios cognitivos y sensaciones adolescentes

Algunos rasgos del pensamiento adolescente pueden explicar ciertas conductas, tendencias o sentimientos típicos de este período. El egocentrismo, la fábula personal, la audiencia imaginaria y la fábula de la invencibilidad son constructos útiles para comprender cómo son, cómo actúan y cómo se sienten los adolescentes.

## Objetivos

- Conocer las principales características del pensamiento formal según la formulación de Piaget.
- Comprender las principales críticas que se realizaron a esta formulación y sus repercusiones en cuestiones más generales de la visión piagetiana.
- Asimilar los conceptos de egocentrismo adolescente, fábula personal, audiencia imaginaria y fábula de la invencibilidad.
- Comparar los conceptos de egocentrismo infantil y adolescente estableciendo sus semejanzas y diferencias.
- Establecer los vínculos oportunos entre los rasgos del pensamiento y algunas de las conductas o sensaciones más características de la adolescencia.
- Conocer los datos básicos que proporcionan los estudios sobre desarrollo cerebral en la adolescencia.

## Introducción

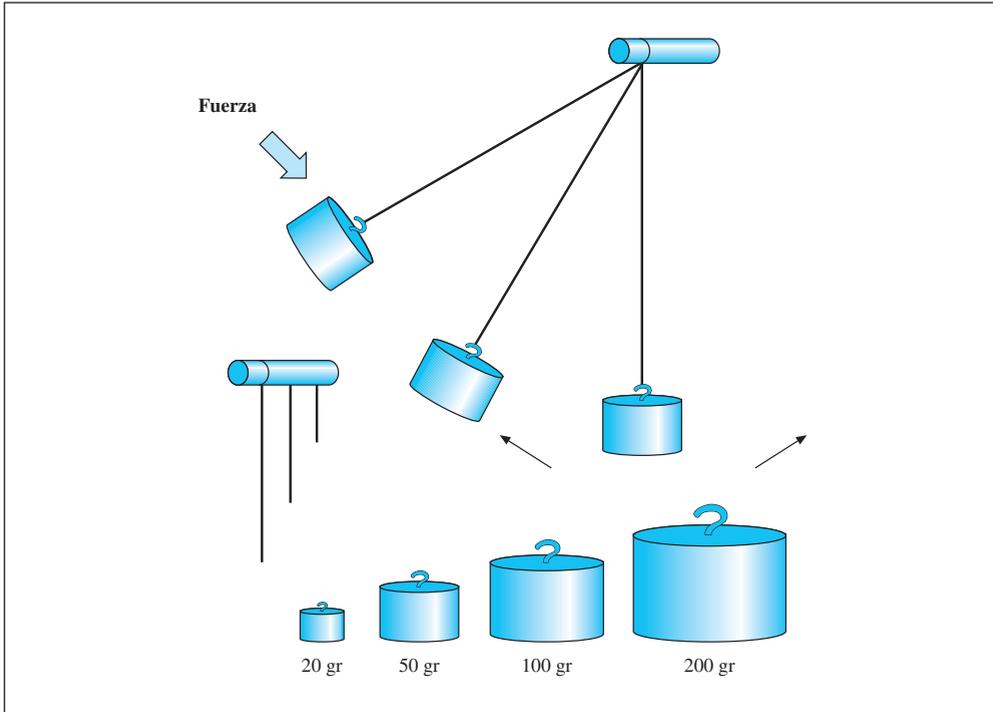
La adolescencia es la época de la vida que transcurre entre la infancia y la edad adulta. Comienza con la **pubertad**, cuando se empiezan a dar una serie de cambios físicos que modifican el cuerpo humano y lo preparan para la reproducción, y suele finalizar cuando se asumen tareas y responsabilidades propias de la edad adulta o la juventud como el trabajo, la independencia de los padres, etc. Se trata de un período marcado por muchos cambios que se reflejan tanto en la apariencia física como en el pensamiento y la vida social.

Respecto de los cambios físicos, las variaciones hormonales provocan un rápido crecimiento de los órganos sexuales que permiten la reproducción —características sexuales primarias— y de otros rasgos asociados a los hombres y las mujeres aunque no directamente relacionados con la reproducción —características sexuales secundarias. Como hemos mencionado, este período en el que se alcanza la madurez sexual y la capacidad de reproducirse se denomina pubertad y marca el comienzo de la adolescencia. No obstante, la edad de comienzo de la pubertad varía mucho. Puede darse entre los ocho y los catorce años y, en general, aparece uno o dos años antes en las chicas. La nutrición, los factores genéticos y el medio social y familiar son factores que pueden retrasar o acelerar la aparición de la pubertad.

Estos cambios físicos junto con otros cognitivos y sociales marcan el inicio de una etapa compleja, muy distinta de las anteriores y con unos rasgos especiales. La maduración sexual, la importancia de la imagen corporal, las relaciones con padres y amigos y la nueva forma de pensar son algunos de los elementos específicos de la adolescencia. Muchos factores influyen en cómo los adolescentes afrontan tanta novedad: el tipo de relación establecido con los padres, la forma de interactuar con los iguales, la propia aceptación de esa maduración y los valores culturales tienen mucho que ver con la manera de reaccionar. A lo largo de este capítulo describiremos los cambios relacionados con la forma de pensar y razonar del adolescente. Comenzaremos exponiendo la teoría de Piaget sobre la adquisición del pensamiento formal. Después veremos las críticas más importantes que se formularon a la visión piagetiana. Por último, repasaremos algunas características del pensamiento en la adolescencia e intentaremos ligarlas a ciertos cambios comportamentales típicos de esta etapa del desarrollo.

### 1. La llegada del pensamiento formal

Para comenzar a explicar el tipo de pensamiento que aparece en la adolescencia y se extiende durante toda la vida adulta vamos a plantear una tarea. La tarea consiste en establecer qué factores influyen en la velocidad de un péndulo, es decir, qué hace que un péndulo oscile más rápida o más lentamente. En la Figura 9.1 aparece un péndulo formado por una cuerda y un peso atado al final. En realidad, hay tres cuerdas con longitudes diferentes y cuatro pesos. Además de estos dos elementos, vamos a introducir la altura desde la que lanzamos el péndulo y la fuerza con la que lo lanzamos como variables que podrían estar implicadas en la velocidad. Su tarea consiste en explicar qué tipo de pruebas tendría que realizar para llegar a determinar los factores que influyen en la velocidad del péndulo.



**Figura 9.1.** Elementos para resolver la tarea del péndulo.

Si ha realizado la tarea, seguramente habrá podido determinar cuál sería el método que habría que seguir para saber qué variables influyen en la velocidad del péndulo. En realidad, el método consiste en ir aislando factores e ir probando cuáles tienen efecto. Por ejemplo, para saber si el peso varía la velocidad, habría que mantener constante la longitud de la cuerda, la fuerza y la altura de lanzamiento e ir probando los distintos pesos. Si se produjera algún cambio en la velocidad, podríamos estar seguros de que se debe al peso. El mismo procedimiento habría que aplicar a cada una de las variables, de forma que una se va modificando mientras el resto permanece constante. Si realmente llevara a cabo la tarea, podría comprobar que sólo una de las variables propuestas —la longitud de la cuerda— afecta a la velocidad del péndulo. Para resolver esta tarea son necesarias una serie de habilidades cognitivas: es necesario formular hipótesis, comprobarlas, establecer todas las combinaciones de variables, probarlas de manera sistemática y disociar variables para ir modificando cada una mientras se mantienen constantes todas las demás. Todas estas habilidades son propias de una nueva forma de pensar que aparece hacia la adolescencia y conforman lo que Piaget denominó **pensamiento formal**. Si planteamos la misma tarea del péndulo a niños más pequeños, veremos a través de sus respuestas que no pueden plantear hipótesis, ni disociar factores, ni establecer combinaciones de variables de forma sistemática. En la Tabla 9.1 se recogen algunos ejemplos del modo de proceder y las respuestas que ofrecen sujetos de dos edades diferentes ante la tarea del péndulo. Esta y otras tareas, que requieren un pensamiento semejante al pensamiento científico, fueron presentadas a niños y adolescentes y a través de sus respuestas, Inhelder y Piaget describieron las características del pensamiento formal.

**Tabla 9.1.** Ejemplos de respuestas ante la tarea del péndulo (adaptado de Delval, 1994)

Sujeto 1: 6 años	Sujeto 2: 15 años
<p>Da «impulsos» con fuerzas diferentes: «Esta vez va deprisa... Esta vez va a ir más deprisa». —¿Está bien? —¡Oh! Sí (no hay lectura objetiva de la experiencia)». Coloca a continuación un gran peso con una cuerda corta: «Va más deprisa (da impulso). Va todavía más deprisa. —¿Y para que vaya más deprisa?— Es necesario quitar todos los pesos y hacer funcionar la cuerda sola (lo hace pero con impulso). Los vuelvo a colocar todos, va deprisa esta vez (nuevos impulsos)». En cuanto a la altura: «Si se coloca muy alto va deprisa (da un gran impulso)»... Después vuelve al peso: «Si se coloca un peso pequeño puede ir más deprisa». Se le pide como conclusión si cree verdaderamente haber cambiado las velocidades: «No, no se puede, sí se puede cambiar la velocidad».</p>	<p>Cree primero en la influencia de cada uno de los cuatro factores. Estudia diferentes pesos con la misma longitud de cuerda (media) y no observa ningún cambio apreciable: «No cambia el ritmo». Después hace variar la longitud de la cuerda con un mismo peso de 200 gr y encuentra que «cuando la cuerda es pequeña, el balanceo va más deprisa». Finalmente hace variar la altura de caída y el impulso (sucesivamente) con una misma cuerda media y con un mismo peso de 200 gr concluyendo para cada uno de estos factores: «No cambia nada».</p>

Con la adolescencia temprana, hacia los 11-12 años, se adquieren según Piaget las **operaciones formales**. Este tipo de pensamiento utiliza como base las operaciones concretas, pero es cualitativamente distinto del exhibido por los niños que se encuentran en la etapa anterior y permite enfocar los problemas y razonar de otra manera. Como veremos más adelante, algunas de las características del pensamiento formal pueden ayudar a entender ciertos comportamientos o actitudes típicas de la adolescencia.

Las operaciones formales constituyen para Piaget el último período del desarrollo, es decir, la forma de pensamiento más compleja que se puede alcanzar a lo largo de la vida. Más allá de las operaciones formales no existen operaciones lógicas más sofisticadas y, por tanto, el desarrollo cognitivo ha llegado a su fin. Así pues, a partir de aquí y durante toda la edad adulta se pueden acumular conocimientos sobre distintas materias, pero la manera de pensar ya no cambiará. La descripción que hizo Piaget del pensamiento formal dividía su adquisición en dos etapas: una primera etapa emergente hacia los 11-12 años y otra de consolidación hacia los 14-15 años. La diferencia fundamental entre las dos etapas es que durante la primera los adolescentes sólo manejan ciertas operaciones formales y las emplean en algunas ocasiones, mientras que en la segunda se adquieren más operaciones y su utilización se generaliza a más situaciones. Para Piaget este período del desarrollo es universal y posee una estructura de conjunto de forma que las operaciones se aplican a todas las tareas. Pero ¿cuáles son los cambios que se producen con la llegada de las operaciones formales? Veamos los más importantes siguiendo la descripción de Inhelder y Piaget (1955).

Uno de los cambios más importantes respecto del pensamiento concreto se refiere a la capacidad de pensar en **abstracto**. A partir de este momento, los sujetos ya no tienen que razonar acerca de objetos o situaciones concretas sino que pueden despegarse de la realidad y pensar de forma abstracta. Este supone uno de los grandes logros del pensamiento humano porque posibilita toda una serie de cambios a la hora de plantearse y resolver problemas. Por ejemplo, para resolver un problema no se emitirán conductas al

azar, sino que se plantearán hipótesis que irán guiando nuestra actuación. Así, el pensamiento será conducido por ideas —verdaderas o falsas— que no se reducen a los datos concretos e inmediatos y que incorporan toda la información que se posee sobre un tema.

Muy relacionado con este pensamiento abstracto está, como acabamos de mencionar, la capacidad para formular **hipótesis** que también aparece en este período. Los niños pequeños, durante el período de las operaciones concretas, sólo pueden pensar sobre cosas con las que tienen una experiencia directa (*véase Capítulo 8*). Cuando deben razonar a partir de hipótesis que contradicen su experiencia tienen muchas dificultades porque no pueden poner a prueba la veracidad o falsedad de proposiciones abstractas. Al contrario, a partir de la adolescencia se empiezan a concebir alternativas posibles que no se dan de forma concreta en la realidad y se pueden ir poniendo a prueba de manera ordenada para decidir si son verdaderas o falsas. Esta capacidad para plantear hipótesis, ponerlas a prueba e interpretar resultados convierte el razonamiento del adolescente en un razonamiento **hipotético-deductivo**. Este tipo de pensamiento es similar al que se emplea en la ciencia.

Todas estas nuevas habilidades del pensamiento formal encuentran su base en la capacidad para concebir «**lo posible**». El adolescente empieza a concebir «lo que podría ser» además de lo que «es». Lo real se transforma en una opción más entre las posibles, es decir, lo real se trata como un subconjunto de lo posible. El pensamiento adolescente ya no parte de lo real y lo concreto, sino de lo posible y hasta de lo ideal. Esta es, quizá, la transformación más importante del pensamiento formal puesto que posibilita el pensamiento abstracto, el planteamiento de hipótesis y el razonamiento hipotético-deductivo.

Para manejar mentalmente lo posible es necesario utilizar un instrumento lógico que permita combinar todos los elementos y organizarlos. Este instrumento es la **combinatoria** y tiene la gran ventaja de disponer de forma sistemática todas las variables para obtener todos los casos posibles. Así pues, en la solución de un problema es necesario establecer todas las posibles soluciones para después reflexionar acerca de cuál es la más probable o ponerlas todas a prueba para determinar cuál es la verdadera. La capacidad de generar todas las combinaciones posibles de elementos implica otra capacidad mental: poder dissociar factores. Es decir, el establecimiento de combinaciones requiere que se aislen unos elementos de otros para determinar cuál es su papel en el resultado final. Retomemos la tarea del péndulo e imaginemos, por ejemplo, que sólo tenemos dos posibles variables que afectan a la velocidad del péndulo: la longitud de la cuerda y la fuerza con que lo lanzamos. Si queremos saber cuál de las dos variables está implicada en la velocidad de la oscilación, tendremos que establecer todas las combinaciones de longitudes y fuerzas posibles y probarlas una a una para descubrir cuál tiene efecto. Pero además, para establecer adecuadamente las combinaciones es necesario ir modificando una de las variables y dejar constante el resto. Tomando nuestro ejemplo, tendremos que probar las distintas longitudes lanzando siempre con la misma fuerza para ver si la longitud tiene efecto. Si modificamos a la vez la longitud de la cuerda y la fuerza de lanzamiento será imposible determinar cuál de las dos variables está relacionada con la velocidad y no podremos resolver el problema. Mientras que los adolescentes ya pueden establecer todas las combinaciones de variables aislando factores, los niños pequeños no suelen ser sistemáticos y mezclan las diferentes variables en cada ensayo. Los ejemplos de respuestas de la Tabla 9.1 son una buena muestra de estas diferencias.

Un último rasgo del pensamiento formal es que para escapar al razonamiento sobre lo concreto y poder pensar sobre lo posible, es necesario utilizar una **lógica proposicional**, es decir, verbal y en forma de proposiciones que tienen un valor de verdad determinado por el tipo de combinación. El razonamiento sobre lo posible implica que sea, principalmente, verbal porque el vehículo que utilizamos para referirnos a cosas hipotéticas es el lenguaje. En este sentido, pues, los adolescentes empiezan a utilizar una lógica proposicional, es decir, una lógica verbal que permite afirmar la verdad o falsedad de los enunciados sin pensar en su correspondencia con la realidad. El pensamiento formal parte de enunciados verbales en los que se utilizan las conectivas lógicas cuya verdad o falsedad depende de su *tabla de verdad*. Por ejemplo, si nos plantean la proposición «la ficha que tengo en la mano es verde y no es verde» podemos afirmar que es falsa sin necesidad de ver materialmente la ficha. Al contrario, si planteamos esta misma proposición a un niño que se encuentre en el período de las operaciones concretas, para poder contestar diría algo como «enséñame la ficha, a ver cómo es» (Osherson y Markman, 1975).

Todas estas propiedades que acabamos de señalar constituyen las características funcionales del pensamiento formal. Pero existe además una estructura de conjunto subyacente que Piaget describió en términos lógico-matemáticos. Esta estructura está compuesta por el denominado retículo de las 16 combinaciones de la lógica proposicional, el grupo INRC y una serie de esquemas operatorios formales. La formulación lógico-matemática de la estructura de las operaciones formales es excesivamente compleja y sobrepasa nuestros objetivos. Por ello, no nos detendremos en una descripción detallada y sólo daremos una simple definición que permita sobre todo comprender el alcance y las implicaciones de la existencia de esta estructura de conjunto (el lector interesado puede consultar la obra original de Inhelder y Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*).

El retículo de las 16 combinaciones de la lógica proposicional se refiere a las 16 combinaciones lógicas que se pueden establecer entre dos proposiciones cualesquiera. Estas combinaciones implican el uso de conectivas lógicas como la conjunción, la negación, la exclusión, etc. La utilización de estas operaciones lógicas entre dos proposiciones da lugar a una **tabla de verdad** que permite establecer la verdad o falsedad del enunciado sin pensar en su correspondencia con la realidad —recuerde el ejemplo sobre el color de las fichas que veíamos antes. El conjunto de estas posibles 16 combinaciones lógicas conforman una estructura matemática denominada retículo. El grupo INRC es una estructura de conjunto resultante de los dos grandes sistemas de reversibilidad que permiten, entre otras cosas, solucionar las tareas de la conservación: la reversibilidad por inversión y la reversibilidad por reciprocidad (véase Capítulo 8). El grupo INRC, también llamado grupo de Klein, permite que el sujeto pueda realizar cuatro operaciones sobre las 16 combinaciones proposicionales. Estas operaciones o transformaciones son la identidad (I), la negación (N), la reciprocidad (R) y la correlación (C). Por último, los esquemas operatorios formales son herramientas cognitivas que se emplean en la resolución de los problemas formales y posibilitan la organización de la información, la predicción de resultados y la selección de la respuesta adecuada. Inhelder y Piaget describieron ocho esquemas operatorios formales y a través de diferentes tareas relacionadas con la física y la matemática, estudiaron cómo eran utilizados por los adolescentes. Estos ocho esquemas incluían, entre otros, la noción de probabilidad, la noción de correlación, la noción de equilibrio mecánico, las proporciones o la combinatoria (véase Tabla 9.2).

**Tabla 9.2.** Principales diferencias entre el pensamiento concreto y el pensamiento formal

Pensamiento concreto	Pensamiento formal
Resuelve problemas al azar	Resuelve problemas planteando hipótesis
Apegado a la realidad concreta	Razona sobre lo posible
Utiliza datos inmediatos	Incorpora conocimiento previo
Actuación sobre los objetos	Razonamiento verbal
Combina elementos comparando combinaciones anteriores	Combina elementos de forma sistemática
Multiplicación de ensayos	Aislamiento de factores
Lógica de clases	Lógica proposicional
Razonamiento empírico-inductivo	Razonamiento hipotético-deductivo

## 2. Críticas a la visión de Piaget

La formulación de Piaget sobre el período formal recibió en su día numerosas críticas. Estas críticas se dirigieron principalmente a cuatro aspectos. En primer lugar, se criticó la idea de que *todos* los sujetos alcanzaban este nivel de desarrollo cognitivo. Muchos estudios hallaron que la mayor parte de los sujetos no aplicaban patrones de pensamiento formal ante tareas que debían incitar este tipo de operaciones. En segundo lugar, se observó que la edad de adquisición no era tan temprana como Piaget había supuesto. Además, se encontró que muchos adolescentes y adultos sólo resolvían ciertas tareas formales y que el contenido y la familiaridad afectaban a su resolución. Estos datos ponían en duda la existencia de la estructura de conjunto postulada por Inhelder y Piaget. Por último, otros autores dudaron de que el pensamiento formal constituyera el punto final en el desarrollo cognitivo y plantearon la existencia de otras formas de pensamiento más complejas y tardías. Veamos más en detalle estas críticas.

Como ya mencionamos, Piaget planteó que el pensamiento formal era universal. Esto significa que todos los sujetos, llegada la edad aproximada de adquisición, lograrán razonar utilizando las operaciones formales. No obstante, algunos estudios posteriores mostraron que, en muchos casos, la utilización del pensamiento formal es muy escasa. Por ejemplo, Dulit (1972) realizó un estudio en el que planteó dos de las tareas de pensamiento formal utilizadas por Piaget a personas de 14, 16, 17, 20 y 25 años y a un subgrupo de adolescentes de 16 y 17 años que asistían a un colegio de muy buen rendimiento. Los resultados mostraron que muy pocos individuos emplearon operaciones formales para resolver las tareas. A los 14 años, ni siquiera el 20% las resolvieron correctamente, mientras que sólo el 33% de los adultos lograron dar respuestas adecuadas. Al contrario, el grupo de 16 y 17 años que asistía a un colegio de alto rendimiento alcanzó niveles de resolución mucho mayores que el resto de la muestra. Estos resultados, que constituyen un ejemplo entre muchos otros, pusieron de manifiesto que las operaciones formales no son universales, que la edad de adquisición es más tardía y que la educación formal es un elemento decisivo en su adquisición.

Así pues, el desarrollo pleno del pensamiento formal depende, en gran medida, de la educación formal. No es que a través de la educación se «enseñe» directamente a pensar de manera formal, sino que el tipo de actividades que se suelen realizar en los últimos años de la escolarización requieren el uso de habilidades formales. En muchos casos el pensamiento formal no surge de forma espontánea porque necesita cierto entrenamiento (véase *Capítulo 11*). Además, de manera sistemática se ha encontrado que las personas de niveles sociales más elevados resuelven mejor las tareas de pensamiento formal. En definitiva, parece que la cultura y el nivel socioeconómico influyen de forma relevante en la utilización de las operaciones formales. Douglas y Wong (1977) presentaron tareas que requerían pensamiento formal a adolescentes de 13 y 15 años de dos nacionalidades —chinos y estadounidenses. Los resultados mostraron que el grupo de adolescentes estadounidenses de 15 años obtuvo el mejor rendimiento, mientras que el grupo de adolescentes chinos de 13 años fue el que peor resolvió las tareas. Además, entre el grupo de adolescentes chinos, las chicas alcanzaron peores resultados y esta diferencia entre sexos no se encontró en el grupo de los estadounidenses. Es posible que estas diferencias tengan que ver con la cultura y que la sociedad china de hace 30 años restringiera las posibilidades de las mujeres para experimentar y criticar, limitando así su capacidad para alcanzar y manejar las operaciones formales. En todo caso, y sea cual sea la explicación concreta para estos resultados, este trabajo viene a señalar la influencia de la cultura y la educación en la adquisición del pensamiento formal. En otro contexto diferente, Laurendeau-Bendavid (1977) comparó la actuación de sujetos canadienses y ruandeses, concluyendo que la utilización del pensamiento formal en culturas diferentes a la occidental es escasa o nula. A pesar de que este tipo de resultados se han encontrado de forma repetida, otros autores, estudiando los sistemas legislativos de culturas no occidentales, llegaron a la conclusión de que existen sociedades que se rigen mediante sistemas muy complejos cuyo dominio cotidiano exige la utilización del pensamiento formal (Gluckman, 1967). Este aspecto nos lleva de forma directa a plantear si el contenido de la tarea y la familiaridad con dicho contenido pueden ser variables relevantes que determinen la utilización del pensamiento formal.

En efecto, como han encontrado numerosas investigaciones, el contenido de la tarea que se presenta y la familiaridad de los sujetos con dicho contenido son elementos que determinan claramente cómo se resuelven los problemas. Veamos a continuación un ejemplo de cómo influye esta variable (véase el cuadro «Con los pies en la tierra» de la página siguiente e intente resolver la tarea que se plantea).

Si ha realizado la tarea que se indica en el cuadro, habrá comprobado que hay dos elementos que aparecen de forma indisoluble en las plantas sanas y que, por tanto, no podemos saber cuál de ellos determina su estado de salud. Las dos plantas sanas coinciden en tener abono claro y vitaminas, pero ninguna de las enfermas recibe este tratamiento. Considerando estas variables, podemos predecir con seguridad que la planta 5 estará sana, puesto que tiene abono claro y vitaminas, pero no podemos saber cómo estará la planta 6. De forma general, se puede concluir que hay dos variables que no afectan al estado de las plantas: el tamaño del vaso de agua y el aceite para las hojas. Cada una de las plantas sanas ha sido regada con un tamaño de vaso y sólo a una de ellas se le aplicó aceite en las hojas, pero ambas están sanas. Al contrario, el abono oscuro tendría algo que ver con la enfermedad de las plantas puesto que sólo las dos enfermas recibieron ese tipo de abono.



### CON LOS PIES EN LA TIERRA

### La influencia del contenido en el razonamiento: la tarea de las plantas

Intente resolver el siguiente problema planteado por Kuhn, Pennington y Leadbeater (1995). A continuación presentamos las características y los cuidados que han recibido cuatro plantas. Con los datos que se proporcionan, hay que predecir si otras dos plantas estarán sanas o enfermas.

PLANTA 1: SANA

Vaso pequeño de agua  
Abono claro  
Vitaminas

PLANTA 2: ENFERMA

Vaso pequeño de agua  
Abono oscuro  
Aceite para las hojas

PLANTA 3: SANA

Vaso grande de agua  
Abono claro  
Vitaminas  
Aceite para las hojas

PLANTA 4: ENFERMA

Vaso grande de agua  
Abono oscuro

¿Cómo estarán las plantas 5 y 6 si les proporcionamos estos cuidados?:

PLANTA 5: ¿?

Vaso grande de agua  
Abono claro  
Vitaminas

PLANTA 6: ¿?

Vaso grande de agua  
Abono claro

Comente, de forma general, cuáles son las variables que influyen en el estado de las plantas.

Cuando se compara la actuación de los sujetos en una tarea con contenido familiar y otra con un contenido desconocido o no familiar, se encuentran claros desfases<sup>1</sup>. Por ejemplo, si planteamos la tarea de las plantas y la tarea del péndulo a un grupo de sujetos, podremos constatar las diferencias en la actuación. El proceso de razonamiento que hay que realizar en ambas tareas es similar —inferencia causal—, sin embargo, muchas más personas resolverán la tarea de las plantas que la tarea del péndulo. Esta influencia de la familiaridad o del contenido pone de manifiesto un aspecto más relevante sobre el pensamiento formal: que en realidad no existe una estructura de conjunto que actúa de forma global. Es decir, que no es un tipo de pensamiento que se aplica de forma general y consistente ante cualquier tarea que lo requiera, sino que existen ciertas variables como, por ejemplo, el contenido y la familiaridad con la tarea, o el nivel educativo y cultural que condicionan su aparición.

Por último, algunos autores han llegado a la conclusión de que existe un **pensamiento postformal**. Es decir, que hay formas de pensamiento más sofisticadas que las operaciones formales descritas por Piaget y que, por tanto, el pensamiento formal no constitu-

<sup>1</sup> Recordemos que, también en otras etapas, se ha demostrado la influencia crítica del contenido y las instrucciones de la tarea (véanse Capítulos 5 y 8).

ye el último estadio en el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, el pensamiento relativista y el pensamiento dialéctico implican otras operaciones mentales que no se dan en las operaciones formales y que resultan más complejas (véase *Capítulo 11*).

Todas estas críticas sobre el pensamiento formal y la evidencia que muchos trabajos encontraron, forzaron a Piaget a modificar algunos aspectos de su teoría que reformuló en 1970. Sobre la edad de adquisición, afirmó que todos los sujetos normales alcanzan las operaciones formales, si no en las edades que había propuesto, sí en todos los casos entre los 15 y los 20 años. Sobre la universalidad del pensamiento formal, admitió que este tipo de pensamiento se adquiere siempre que el medio social y la experiencia proporcionen las herramientas cognitivas y la incitación intelectual necesaria. Por último, sobre la influencia de la familiaridad y el contenido reconoció que las operaciones formales se pueden alcanzar en terrenos diferentes en función de



### CON LOS PIES EN LA TIERRA

### ¿Qué sabemos sobre el cerebro adolescente?

Los estudios sobre funcionamiento y cambio cerebral en la adolescencia son muy escasos y recientes. La utilización de técnicas modernas, gracias a las cuales se pueden obtener imágenes del cerebro en funcionamiento, han permitido estudiar los cambios estructurales que se producen durante la adolescencia. A continuación resumimos los resultados más importantes que se han hallado en las últimas décadas siguiendo a Blakemore y Frith (2005). Una de las principales diferencias que se observan, en comparación con el cerebro infantil, es un aumento de mielina en el córtex frontal. Esto significa que la velocidad de transmisión de las neuronas en esta parte del cerebro es mayor después de la pubertad. Por otra parte, la observación también ha revelado una importante disminución de la densidad de las sinapsis en el lóbulo frontal. Parece que durante la adolescencia se realiza una «poda», eliminándose todas aquellas conexiones neuronales que se han ido acumulando pero que no se utilizan. Estas «podas» se realizan mucho antes en otras áreas cerebrales, pero en el lóbulo frontal no tienen lugar hasta la adolescencia. En realidad los dos fenómenos se dan de forma complementaria: entre los 7 y los 12 años se produce una importante proliferación de conexiones neuronales en el lóbulo frontal y después comienza a disminuir la densidad neuronal. A la vez que disminuye la densidad empieza a aumentar la mielinización. Dado que el córtex frontal se relaciona con el control ejecutivo —es decir, la atención, la toma de decisiones, la solución de problemas, etc.—, se podría esperar que los cambios que se observan en el cerebro se reflejaran en una mejora en la actuación de los adolescentes en este tipo de tareas. Aunque algunos estudios han hallado evidencias a favor de esta relación, no todos los resultados son unánimes y se necesita más investigación para aclarar esta cuestión.

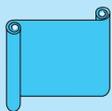
Independientemente de esta relación, los estudios sí muestran que durante la adolescencia —e incluso después— se producen reorganizaciones masivas en ciertas áreas cerebrales. Estas reorganizaciones repercuten en un mayor control y una planificación más eficaz de las tareas complejas. Este dato pone de manifiesto que durante este período —y probablemente durante todo el ciclo vital—, el cerebro sigue siendo adaptable, moldeable y, por tanto, «educable». Así pues, las antiguas teorías que defendían la ineficacia de la educación después de la infancia, parecen perder vigencia ante los datos más recientes sobre desarrollo cerebral.

las aptitudes y la especialización profesional, de forma que su utilización no será siempre la misma. Este último punto, que reconoce la existencia de desfases, entra en especial contradicción con la visión piagetiana de los estadios del desarrollo concebidos como entidades globales de pensamiento que se aplican a todos los problemas por igual.

### 3. Cambios cognitivos y sensaciones adolescentes

En este apartado vamos a describir ciertos cambios que aparecen en la forma de pensar del adolescente, pero que tienen una relación directa o pueden explicar algunas sensaciones y emociones que también surgen en este período del desarrollo. Como hemos mencionado, durante la adolescencia se producen numerosos cambios que afectan a todas las facetas de la vida. Por una parte, se desencadenan una serie de cambios físicos que condicionan y modifican las relaciones con los iguales, a la vez que repercuten en la imagen que construyen de sí mismos. Por otra, aparecen nuevas operaciones lógicas y formas de pensamiento que inciden en la concepción del mundo, de los otros y de uno mismo. De estas nuevas formas de pensar, quizá una de las que más repercusiones «prácticas» tiene sea la capacidad de pensamiento abstracto. Gracias a esta nueva habilidad, el adolescente ya puede despegarse de la realidad y pensar en lo posible, en lo que podría ser o en cómo podrían ser las cosas. Esta capacidad para tomar lo real como una posibilidad más entre las concebibles constituye la base intelectual de un rasgo típico del adolescente: el idealismo. Así, el adolescente se vuelve idealista porque ya puede concebir cómo podrían ser las cosas o cómo le gustaría que fuesen y puede, además, comparar su visión ideal con la real. Por ejemplo, los conflictos propios de esta etapa que se dan entre los adolescentes y sus padres, tienen mucho que ver con la capacidad del adolescente para imaginar cómo le gustaría que fuesen sus padres, su relación con ellos, etc. Del mismo modo, en esta época comienzan a adoptarse posiciones políticas o sociales que muchas veces son precisamente calificadas de «idealistas» por los adultos. La base para adquirir estas posiciones políticas o sociales se encuentra también en esa capacidad para concebir otro mundo posible. La comparación entre la realidad y la posibilidad de una realidad diferente hace que el adolescente idealice e incluso se rebelde contra lo establecido.

Por otra parte, el adolescente experimenta durante unos años unos sentimientos extraños: se suele sentir incomprendido por los adultos, solo pero con la sensación de que podría «comerse el mundo» y muy observado y juzgado por los demás. Muchas de estas sensaciones tienen que ver con un rasgo propio del pensamiento adolescente denominado **egocentrismo**. Como ya hemos visto, el niño pequeño también fue descrito por Piaget como egocéntrico (véase *Capítulo 5*), pero esta nueva forma de egocentrismo que aparece en la adolescencia no debe confundirse con la del niño preescolar. Si recordamos, el niño pequeño es egocéntrico porque se centra en su propio punto de vista y no puede despegarse de él para adoptar otra visión. El adolescente es egocéntrico porque se considera mucho más esencial y central en la vida social de lo que realmente es (Elkind, 1967). Al contrario que el niño pequeño, el adolescente es capaz de entender y adoptar otros puntos de vista distintos al suyo, pero no consigue:



*[...] diferenciar entre lo único y lo universal. Una joven que se enamora por primera vez queda prendada de la experiencia, que es totalmente nueva y estremecedora. Pero no logra diferenciar entre lo que es nuevo y estremecedor para ella y lo que es nuevo y estremecedor para la humanidad. Así que no debe sorprendernos que esta joven le diga a su madre: «Pero, mamá, tú no sabes lo que se siente al enamorarse.» (Elkind, 1978, p. 164.)*

Este egocentrismo, definido como la falta de diferenciación entre lo universal y lo único y la consideración de uno mismo como central en la vida pública, tiene varias consecuencias. En primer lugar, el adolescente tiene la sensación de ser permanentemente observado y juzgado por los demás. En segundo lugar, se considera un ser excepcional, único, irrepetible y con un destino especial. Por último, se siente incomprendido, tal y como refleja la cita anterior.

El adolescente siente que es el centro de atención y cree que existe una **audiencia imaginaria** ante la cual hay que actuar (Elkind, 1967, 1978). Muchos pasan gran parte de su tiempo anticipando las reacciones —reales o imaginadas— de esa audiencia. Así, por una parte, los adolescentes están muy preocupados por lo que los demás piensan y, por otra, se sienten continuamente observados creyendo que su apariencia es lo que más interesa a los demás. El interés por los juicios de los otros muestra que son capaces de separar su pensamiento del ajeno, pero creer que son el centro de atención supone atribuir a los demás una preocupación que es en realidad sólo propia.

El egocentrismo adolescente también se manifiesta a través de la llamada **fábula personal** (Elkind, 1967, 1978). Este constructo se refiere a la idea o la sensación de que son seres únicos, excepcionales e irrepetibles. Como ya hemos mencionado, para algunos autores esto ocurre porque no diferencian entre lo que es nuevo para ellos y lo que es nuevo para la humanidad. La sensación de ser único provoca también que el adolescente se considere socialmente mucho más importante y central de lo que realmente es. Así, un adolescente que viva una experiencia nueva la tomará como algo excepcional y único que nadie más ha vivido y que nadie más puede comprender —algo seguramente falso. Ese sentimiento lo pueden extrapolar a todos los ámbitos y llegar a considerarse ellos mismos únicos.

El egocentrismo adolescente y sus diferentes derivaciones explican, pues, algunas de las sensaciones que antes mencionábamos. Por ejemplo, la sensación de ser único y de vivir experiencias que nadie más conoce explica esa sensación de soledad e incompreensión propia de la adolescencia. Unos años más tarde, la mayor parte de los adultos se dan cuenta de que las experiencias vitales suelen ser parecidas y se pueden compartir. Además, esta sensación de sentirse único e irrepetible también explica, en parte, que el adolescente se perciba como mucho más relevante de lo que es y, de ahí, que se sienta permanentemente observado y juzgado por los demás. Esta supuesta relevancia social da cuenta asimismo del acentuado sentido del ridículo que se sufre durante esos años. Aunque los juicios de los demás siguen siendo importantes para el ajuste social durante la vida adulta, sin embargo, pierden ese protagonismo tan fundamental que adquieren durante la adolescencia. El adulto ya no suele considerarse tan relevante socialmente y pierde la presión de sentirse tan observado. Además, el autoconcepto está ya más asentado y la valoración de los otros pierde peso.

Otro elemento característico de la adolescencia, muy relacionado con el egocentrismo y la fábula personal y que preocupa mucho a los padres, tiene que ver con el riesgo que corren al realizar determinadas conductas. Muchos adolescentes no toman las precauciones necesarias en situaciones potencialmente peligrosas. Por ejemplo, pueden mantener relaciones sexuales sin emplear métodos anticonceptivos o pueden consumir drogas sin pensar en el peligro que ello entraña. En realidad, no es que los adolescentes desconozcan los riesgos de estas conductas, sino que están convencidos de que ellos no pueden ser víctimas. Por ejemplo, un razonamiento típico del adolescente sería «hay chicas que se quedan embarazadas por no utilizar anticonceptivos pero a mí eso no me puede pasar». Esta sensación de estar protegido de todo peligro, que se ha denominado **fábula de la invencibilidad**, hace que los adolescentes asuman riesgos que pueden tener consecuencias desastrosas para sus vidas. Esta forma de pensar tiene mucho que ver con el egocentrismo y la fábula personal, puesto que se desprende de esa concepción de sí mismos como seres únicos, excepcionales e irrepetibles. A alguien tan excepcional no pueden afectarle ni ocurrirle las mismas cosas que a los demás, de modo que la protección no es necesaria. Muchos padres perciben esta forma de pensar del adolescente y pueden advertírselo, pero las frases propias de los adultos —como por ejemplo «tú crees que a ti no te puede pasar nada»—, no suelen ser eficaces para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, los accidentes o los embarazos. Por otra parte, es cierto que muchos adultos mantienen estos patrones de razonamiento y asumen riesgos como, por ejemplo, no ponerse el cinturón de seguridad en el coche. Como vemos, el egocentrismo cognitivo es un rasgo propio del pensamiento humano y no nos abandona en ninguna de las etapas del ciclo vital. Aún así, la prevención de diversos riesgos puede ser eficaz cuando incorpora elementos que enganchan con el adolescente. Veamos, para concluir, en qué ejes puede hacer hincapié un programa eficaz para prevenir la drogodependencia.



## CON LOS PIES EN LA TIERRA

### Un ejemplo sobre drogodependencias: Plan «Prevenir en Madrid»

Como hemos visto, los adolescentes pueden asumir riesgos importantes basándose en la creencia de que están protegidos de todo mal. Los padres y educadores se han roto la cabeza para hacer ver a sus hijos o alumnos lo equivocado de esa creencia, pero suelen encontrar que ni las charlas ni las regañinas ni la prohibición resultan eficaces. Y es que esta asunción de riesgos está relacionada con una cuestión cognitiva profunda que es difícil de modificar. No obstante, algunos programas de prevención de riesgos para adolescentes pueden obtener buenos resultados. Parece que la clave está en dar información realista, aunque sin asustar, y desarrollar en el adolescente una serie de factores de protección. Entre los principales objetivos que se plantea el plan «Prevenir en Madrid» están:

- Mejorar el vínculo del adolescente con el centro educativo.
- Desarrollar una actitud crítica frente a valores sociales que pueden resultar negativos o perjudiciales.
- Proporcionar información realista y veraz acerca de los riesgos que conlleva el consumo de drogas.
- Aumentar la capacidad para solucionar conflictos en situaciones de riesgo y para resistir a las presiones del grupo de iguales.
- Incrementar habilidades para el diálogo y la comunicación favoreciendo la solicitud de ayuda a los adultos.
- Fomentar un ocio distinto al margen del consumo.

A través de estos objetivos, los programas consiguen que los adolescentes tomen verdadera conciencia del riesgo que corren asumiendo que ellos también pueden ser víctimas. Además, fomentan una serie de recursos que reducen el riesgo de inicio en el consumo y les preparan para afrontar las posibles situaciones de riesgo. Al igual que en otros ámbitos, proporcionar información y recursos personales parece ser la combinación más eficaz para lograr la prevención de riesgos.

## Lecturas complementarias

- Carretero, M. y León, J. A. (1995). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En García-Madruga, J. y Carretero M. (eds.), *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1994). Los comienzos del pensamiento científico. En J. Delval, *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

## Actividades

### 1. Preguntas

- 1.1. Los estudios realizados sobre el desarrollo del cerebro adolescente ponen de manifiesto que:
  - a) Se produce un aumento masivo de las conexiones sinápticas en el lóbulo frontal.
  - b) Se dan reorganizaciones masivas similares a las que aparecen a edades más tempranas.
  - c) La mielinización del lóbulo frontal repercute en la mejora de las tareas que requieren control ejecutivo.
- 1.2. Uno de los aspectos que pone de manifiesto la ausencia de una estructura lógica de conjunto en el pensamiento formal es:
  - a) La influencia de la familiaridad y el contenido de la tarea.
  - b) El retraso en la edad de su adquisición respecto de la primera formulación de Piaget.
  - c) La adquisición de estas operaciones en sujetos de todos los niveles sociales y culturales.

### 2. Una pequeña investigación

Como se ha explicado en el texto, el contenido y la familiaridad de los sujetos con las tareas formales tienen una importante incidencia en su resolución. La comparación entre la tarea de las plantas y la del péndulo constituyen buenos ejemplos de la influencia de estas variables. Para que lo compruebe por sí mismo, le proponemos que presente la tarea de las plantas y la del péndulo y compare la actuación para cada caso. Puede plantear su investigación de dos formas: bien escoger dos grupos de sujetos diferentes y proponer una sola tarea a cada uno —un grupo soluciona sólo la tarea del péndulo y otro sólo la tarea de las plantas—, o bien escoger un único grupo de sujetos y proponerles las dos tareas —los mismos sujetos solucionan ambas tareas. Anote las diferencias que encuentra entre las dos tareas e intente explicarlas.

## Soluciones a las actividades

### 1. Preguntas

- 1.1. La respuesta correcta es *b*. Como hemos visto en el texto, en la adolescencia hay reorganizaciones masivas que producen cambios a la hora de afrontar deferentes tareas. Estas reorganizaciones ponen de manifiesto que el cerebro sigue siendo tan moldeable y plástico como en etapas anteriores. La alternativa *a* es falsa porque se produce un aumento y una «poda» de las conexiones. Por último, la alternativa *c* es falsa porque, dado que hay estudios que encuentran datos a favor y otros en contra, no se sabe cuál es la relación exacta entre estos dos fenómenos.
- 1.2. La respuesta correcta es *a*. Es precisamente el que los sujetos actúen mejor en unas tareas que en otras en función del contenido lo que hace dudar de la estructura de conjunto. Si dicha estructura funcionara, se activaría siempre que se planteara un problema formal, independientemente de su contenido. Las alternativas *b* y *c* son falsas porque ni la edad de adquisición ni la cultura prueban o falsan la existencia de la estructura de pensamiento.

### 2. Una pequeña investigación

Seguramente habrá podido comprobar cómo hay más personas que resuelven la tarea de las plantas que la del péndulo o, en todo caso, que la primera entraña menor dificultad para la mayor parte de los sujetos. Si han participado los mismos sujetos en las dos tareas, los resultados serán más seguros; si ha pasado las pruebas a personas diferentes necesitaría establecer algún control para asegurar que el nivel cognitivo y de familiaridad con el contenido es equivalente para todos los sujetos. Si, por casualidad, planteara la tarea del péndulo sólo a personas que conocen muy bien esos problemas, los resultados no apoyarían la hipótesis de partida. Si, por ejemplo, uno de los grupos pertenece a un nivel social muy diferente del otro o incluso a otra cultura, es posible que esas diferencias provoquen la variabilidad entre los dos grupos. En todo caso, no podría estar seguro de cuál de las variables —el contenido de la tarea o el nivel social o cultural— explica las diferencias.



# El desarrollo socio-emocional del adolescente

# 10

INMACULADA SÁNCHEZ QUEIJA

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. Modelo del cambio individual: la teoría de Erikson
  - 1.1. Los estatus de identidad: J. Marcia
2. Autoconcepto y autoestima
  - 2.1. Autoconcepto
  - 2.2. La autoestima
3. Relaciones familiares
  - 3.1. El mito de los continuos conflictos familiares
  - 3.2. Continuidad entre las relaciones familiares en la infancia y en la adolescencia
4. Relaciones con los iguales
  - 4.1. La amistad íntima en la adolescencia
    - 4.1.1. La amistad y otras relaciones cercanas
  - 4.2. La influencia de los amigos
  - 4.3. Relaciones de pareja y sexuales
    - 4.3.1. Las relaciones de pareja
    - 4.3.2. Las relaciones sexuales

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### 1. Modelo del cambio individual: la teoría de Erikson

Entre los primeros trabajos que analizaron la adolescencia destaca la teoría de Erikson, quien propuso que el principal objetivo del adolescente es encontrar su propia identidad tras los vertiginosos cambios que ocurren en su aspecto físico, y los consiguientes cambios en las demandas sociales, aspectos ambos que desafían el sentido de la identidad del individuo. El peligro que corre el adolescente es adquirir compromisos precipitadamente o no comprometerse en absoluto, cayendo en la confusión de roles ante las diferentes posibilidades que se le presentan. El trabajo de Erikson lo desarrolla Marcia estableciendo 4 etapas en el logro de la identidad: la difusión o etapa previa a la búsqueda de identidad; la moratoria o etapa adolescente por excelencia; la identidad hipotecada o el asumir una identidad que es «de otros» y el logro de la identidad.

### 2. Autoconcepto y autoestima

Los cambios físicos, cognitivos y sociales que suponen la transición a la adolescencia derivan, necesariamente, en cambios tanto en el autoconcepto como en la autoestima de los chicos y chicas que transitan por esta etapa evolutiva. Así, el desarrollo cognitivo acaecido durante la adolescencia permitirá una mayor diversificación de la idea de uno mismo, que derivará al final de la adolescencia en un autoconcepto que integre a los diferentes roles que han ido surgiendo a lo largo de nuestra vida en un todo cohesionado y jerarquizado que admite la ambivalencia. Respecto a la autoestima, aunque al inicio de la adolescencia suele decrecer, irá aumentando a lo largo de este período evolutivo hasta alcanzar niveles previos. Las diferencias individuales se explican, en parte, por la influencia del contexto familiar y de los iguales durante la adolescencia.

### 3. Relaciones familiares

La familia continúa siendo un entorno fundamental en el desarrollo del adolescente, que será básico para el desarrollo de la identidad, la búsqueda de autonomía o el ajuste adolescente. A pesar de ello, los rápidos cambios del adolescente supondrán algunos reajustes en el sistema familiar. A pesar del mito de los continuos conflictos familiares, las discusiones en las familias con adolescentes suelen estar relacionados con aspectos de la vida cotidiana del adolescente, suceden más en la adolescencia inicial y no implican la disminución de afecto de los hijos hacia los padres, ni viceversa. Los datos muestran que con la llegada a la adolescencia prevalece la continuidad sobre el cambio y serán aquellos adolescentes que de niños tenían malas relaciones con sus familias quienes mantengan estas relaciones dificultosas con los padres.

### 4. Relaciones con los iguales

El contexto de los iguales cobra una fuerza especial durante la adolescencia, las relaciones con los amigos adoptarán nuevas características (compromiso, lealtad, autorrevelación, resolución de problemas, etc.) y se convertirán en centrales durante esta etapa evolutiva. Chicos y chicas pasan mucho tiempo con sus amigos y amigas con los que comparten pensamientos y actividades (homofilia conductual). Este hecho no implica que los adolescentes sean presionados por el grupo para ser todos similares, sino que a la hora de escoger amigos seleccionan a aquellos que más se les parecen, y si los parecidos disminuyen se separan de ese grupo. Curiosamente, los adolescentes sobreestiman los parecidos con sus amigos y consideran que se asemejan más a sus amigos de lo que realmente lo hacen.

Existe una continuidad importante entre las relaciones familiares y con los iguales: quienes mejores relaciones familiares describen son también quienes gozan de relaciones con iguales más satisfactorias. Esta continuidad también se da con la relación de pareja, disfrutando de mejores relaciones de pareja quienes en su familia o con los amigos han aprendido las habilidades de cercanía necesarias en las relaciones románticas.

## Objetivos

- Adquirir una visión realista y no sesgada de los cambios sociales que ocurren en la vida durante la adolescencia.
- Conceptualizar la adolescencia como un período de búsqueda de la identidad personal.
- Analizar y comprender los cambios que se producen en el autoconcepto y la autoestima durante la adolescencia.
- Valorar la importancia de las relaciones familiares durante la etapa adolescente.
- Conocer y apreciar la relevancia de los vínculos con los iguales en el período adolescente.
- Valorar la importancia que para el adolescente tienen las relaciones de pareja.
- Reconocer al adolescente como persona sexualizada que comienza a sentir deseo físico por otros.
- Adquirir conocimientos relevantes sobre el desarrollo normativo que permitan la detección de problemas reales durante la adolescencia.

## Introducción

La adolescencia es una etapa que preocupa a padres, profesores, trabajadores y educadores sociales y, en general, a todos aquellos adultos que personal o profesionalmente se relacionan con personas que transitan por esta etapa evolutiva. En cualquier librería podremos encontrar multitud de títulos referidos a este período y que pretenden, con mayor o menor éxito, ayudar a los adultos a enfrentarse con los adolescentes. Aparecen, incluso, programas televisivos que nos alertan sobre la dificultad del trato con adolescentes y cómo afrontarlos. Y es que, si hay una etapa evolutiva con mala prensa, esa es la adolescente (Casco y Oliva, 2005a). Sin embargo, no debemos olvidar que el adolescente no es un ser muy diferente al niño que fue hace unos años, y como intentaremos esbozar en este capítulo, a pesar de que la etapa adolescente es un momento evolutivo de cambios, prima más la continuidad que la ruptura con el mundo anterior del chico o la chica.

El conocimiento sobre el mundo social del adolescente se ha incrementado de forma exponencial en los últimos 20 años, debido fundamentalmente al cambio de paradigma del estudio del adolescente como un ser individual (a nivel emocional, cognitivo o físico) a un paradigma en el que el desarrollo se produce en entornos sociales. El presente capítulo se basará, por tanto, en los avances obtenidos en estos últimos años. Sin embargo, no podemos obviar la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, enmarcada en el primer paradigma que, con su idea de la búsqueda de identidad, supuso la base para futuras in-

vestigaciones y continúa siendo actualmente un referente teórico para explicar buena parte de los resultados obtenidos en la investigación.

## 1. Modelo de cambio individual: la teoría de Erikson

Aunque la teoría de Erik Erikson (1902-1994) hace referencia al **ciclo vital** completo de la persona, ha sido su formulación de la etapa adolescente la que más ha calado en los textos sobre psicología evolutiva. Erikson, de formación psicoanalítica, se aparta del psicoanálisis clásico para otorgar un papel primordial a la sociedad en el desarrollo del individuo. En su teoría, el **Yo** debe evolucionar a lo largo del ciclo vital asegurando un comportamiento eficaz de la persona, siendo en todo momento la sociedad quien guía las elecciones que va efectuando el individuo (Erikson, 1968). La sociedad provoca crisis en la persona, y paralelamente, establece medios para superar esas crisis. Cada superación supondrá mayor apertura a la sociedad. Erikson propone el desarrollo de la persona en ocho etapas secuenciadas. Cada etapa supone el afrontamiento de una crisis. En el caso de que la crisis sea resuelta, el Yo saldrá fortalecido e incorporará una nueva cualidad. Cuando la crisis no es superada, irán quedando restos neuróticos en la personalidad del individuo y se dificultará la superación de las nuevas crisis, de forma que será más difícil incorporar nuevas cualidades al Yo de la persona. Por tanto, en cada etapa se establecen dos opuestos: la cualidad a alcanzar y su contraria. Las etapas de Erikson quedan definidas en la Tabla 10.1.

**Tabla 10.1.** Etapas del desarrollo según Erikson (1980)

Etapa	Descripción	Cualidad desarrollada
<b>Confianza frente a desconfianza básica (0-1 año)</b>	Si hay consistencia en los cuidados que el bebé recibe, adquirirá la expectativa de que aunque las cosas puedan ir mal durante un tiempo, luego mejorarán.	<b>Confianza</b> en los otros
<b>Autonomía frente a vergüenza y duda (2-3 años)</b>	El niño realiza elecciones: retención de heces, comer solo, oposición a los padres, vestirse solo. Debe, sin embargo, compatibilizar su deseo de autonomía con las normas sociales que los padres representan.	<b>Voluntad</b> Libertad dentro de los límites impuestos por la sociedad.
<b>Iniciativa frente a culpa (3-6 años)</b>	El niño toma la iniciativa para intentar conseguir objetivos personales. Pero no siempre lo conseguirá porque chocará con los deseos o normas de otros. Deberá aprender a procurar metas realizables.	<b>Propósito</b> Permite perseguir objetivos significativos.
<b>Diligencia frente a inferioridad (6/7-12 años)</b>	El niño debe aprender a manejar herramientas culturales mientras se compara con el grupo de iguales, con los que debe aprender a trabajar y jugar.	<b>Competencia</b> Capacidad para utilizar las herramientas culturales.
<b>Identidad frente a confusión de roles (adolescencia)</b>	El adolescente se enfrenta a cambios físicos y nuevas demandas sociales que le harán dudar de su identidad, de saber quién es él. Deberá comprometerse a nivel ideológico, profesional y personal.	<b>Fidelidad, lealtad</b>

Etapa	Descripción	Cualidad desarrollada
<b>Intimidad frente a aislamiento (adulto joven)</b>	La persona debe arriesgar su identidad para lograr el vínculo de intimidad con otra persona (la fusión de identidades), pero manteniendo la propia identidad.	<b>Capacidad de amar</b>
<b>Generatividad frente a estancamiento (adulto medio)</b>	Más allá de la identidad y la intimidad, la persona debe comprometerse con los otros, con su trabajo, con los hijos, consiguiendo productividad y satisfacción elevadas.	<b>Productividad, cuidado</b>
<b>Integridad del Yo frente a desesperanza (adulto viejo)</b>	La persona debe estar de acuerdo con las decisiones vitales adoptadas, considerando la propia vida como un todo significativo.	<b>Sabiduría</b>

### 1.1. Los estatus de identidad: J. Marcia

Desde que Erikson estableciera el logro de la identidad como la tarea fundamental que deben resolver los adolescentes, numerosos teóricos se dedicaron al estudio de este aspecto. Marcia, a partir del estudio sistemático mediante encuestas, sugirió cuatro estatus de identidad que surgen de la combinación de dos dimensiones: por una parte el haber o no atravesado por una **crisis de identidad** entendida como momento de búsqueda y criba de diferentes alternativas y, por otra el haber adoptado **compromisos** vocacionales, ideológicos o personales (véase Tabla 10.2).

**Tabla 10.2.** Niveles o estatus de identidad según Marcia (1966)

Compromiso	Crisis	
	Sí	No
	Sí	Identidad de logro
No	Moratoria	Identidad difusa

Existe una secuencia habitual para pasar por estas etapas, sin que sea la que necesariamente haya que seguirse. Lo más frecuente es que al inicio de la adolescencia el chico o la chica se sitúe en el estatus de **identidad difusa**, donde ni ha adoptado compromisos ni está explorando las alternativas que se le plantean; para pasar posteriormente a la etapa de **moratoria**, donde el adolescente busca, explora, prueba diferentes opciones o alternativas sin llegar a tomar decisiones sobre cuál es la correcta para él; el chico o la chica está en plena crisis de identidad. Finalmente, se llegará a la **identidad de logro**, estatus en el que tras el proceso de búsqueda y prueba de diferentes opciones, el adolescente se compromete con aquellas alternativas que le hayan resultado mejores. Sin embargo, existen otros posibles tránsitos por estas etapas. Así, alguien puede no pasar la etapa de crisis o moratoria y adoptar compromisos personales posiblemente sugeridos por otros adultos, esta persona tendría una **identidad hipotecada**.

En cualquier caso, la búsqueda de la identidad también puede ser un camino de ida y vuelta, y por ejemplo, un chico que trabaja en la construcción porque sus padres y abuelos lo hicieron sin plantearse qué es lo que quiere realmente y probar/buscar otras opciones (identidad hipotecada), puede entrar en crisis posteriormente (moratoria), y lograr su propia identidad más tardíamente. Esto no implica cambiar de trabajo o que necesariamente el adolescente que logra la identidad lleve sistemáticamente la contraria a sus padres en ideología o aspiraciones de futuro, sino que la decisión final que adopta y el camino a seguir surge de la convicción de qué es lo que quiere hacer después de haber analizado diferentes opciones. De hecho, tal y como veremos en el siguiente epígrafe, es habitual que los adolescentes coincidan con sus padres en ideología o les pidan opinión para saber qué hacer en el futuro.

## 2. Autoconcepto y autoestima

Los cambios físicos, cognitivos y sociales que suponen la transición a la adolescencia derivan, necesariamente, en cambios tanto en el autoconcepto, como en la autoestima de los chicos y chicas que transitan por esta etapa evolutiva.

### 2.1. Autoconcepto

Autoconcepto e identidad son dos términos íntimamente relacionados, pero mientras la **identidad** es un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, el **autoconcepto**, en cuanto que es la construcción y elaboración del conocimiento de uno mismo, depende en mayor medida de los cambios cognitivos descritos en el Capítulo 9.

Durante la adolescencia, el autoconcepto que se había elaborado al final de la niñez va a sufrir cambios de estructura y de contenidos. A *nivel estructural*, la capacidad de abstracción permitirá al adolescente inicial relacionar algunas características vinculadas entre sí. Sin embargo, este primer momento del pensamiento formal, con las primeras abstracciones sobre quién es él/ella, no permite detectar incoherencias entre sus diferentes facetas, lo que por otra parte, evita al adolescente el sufrimiento emocional que supondría detectarlas. En una segunda etapa, las abstracciones elaboradas en la primera fase se relacionan entre sí, así como algunos rasgos que en principio parecen opuestos. Para comprender mejor esta etapa es necesario tener en cuenta que el adolescente se relaciona cada vez en más contextos sociales, tal y como veremos en este capítulo: familia, amigos, relaciones de pareja e incluso escuela o trabajo. En cada uno de estos contextos se va a demandar al adolescente un comportamiento y unos valores, que facilitarán la diversificación del autoconcepto. En la tercera etapa de formación del autoconcepto durante la adolescencia, el pensamiento formal ya está asentado, lo que permite relacionar abstracciones entre sí y jerarquizarlas, de forma que se puede lograr un autoconcepto no sólo múltiple y diversificado, sino también integrado, donde los roles opuestos y los diferentes *yo*es no produzcan sentimiento de incongruencia e insatisfacción (véase Tabla 10.3).

Tras los rápidos cambios puberales, el aspecto físico va a ocupar un lugar central en el *contenido* del autoconcepto. No es de extrañar, ya que estos cambios físicos se van a convertir en una de las preocupaciones centrales de los adolescentes, llegando a influir

**Tabla 10.3.** Ejemplos de autoconcepto (adaptado de Palacios, 1999)

<b>Adolescencia inicial (11-14 años)</b>
«Soy tímido, me corto con los adultos pero también con mis compañeros.» «En mi casa se me ocurren muchas cosas divertidas, pero con mis amigos no.»
<b>Adolescencia media-tardía (15-17 años)</b>
«Soy muy inteligente para unas cosas, pero no para otras.» «No entiendo cómo me llevo tan bien con mis compañeros y tan mal con mis hermanas.»
<b>Adultez emergente (18 - 21 años)</b>
«Soy una chica flexible: seria y formal para trabajar, pero jaranera para divertirme.» «Me interesan muchas cosas, pero soy algo indeciso.»

de forma importante en la autoestima, como veremos más adelante. Sin embargo, el paso del tiempo con el aumento de la capacidad de abstracción que conlleva, y con las horas dedicadas a la introspección, va a permitir que a partir de la adolescencia media el autoconcepto se enriquezca de definiciones relativas al aspecto menos visible de los adolescentes, el psicológico: creencias, filosofía de vida, personalidad, etc.

## 2.2. La autoestima

La autoestima es el componente valorativo del autoconcepto y uno de los principales predictores de bienestar personal entre adolescentes y adultos. A lo largo de la adolescencia, la autoestima se diversificará al tiempo que el autoconcepto, añadiendo cada vez más componentes, por ejemplo autoestima física, autoestima relacional o autoestima afectivo-sexual. En función de las experiencias y competencias en cada materia, los adolescentes tendrán mayor o menor valoración en cada uno de los componentes. A pesar de esta diversificación, continúa existiendo una **autoestima global** que se verá influida por los diferentes componentes<sup>1</sup> en función de la importancia que tenga para la persona. De esta forma, un chico que obtenga buenas calificaciones y pobre rendimiento en los deportes tendrá mejor autoestima global si valora especialmente las actividades académicas, que si a lo que da importancia es al éxito deportivo.

En lo referente a las diferencias de género encontramos que los chicos suelen tener mejores niveles de autoestima global que las chicas. Sin embargo, estudios que comparan diferentes componentes de la autoestima matizan esta idea, de forma que los chicos tendrán mejor autoestima en las áreas relativas a matemáticas, apariencia física o deportes, y las chicas en las áreas referidas a las competencias verbales y las relaciones interpersonales (Wilgenbush y Merrell, 1999). En cualquier caso, para ambos sexos, aunque más en el caso de las chicas, la apariencia física (y el atractivo para el otro sexo) será un tema central en la consecución del nivel de autoestima. Quizá es la importancia del

<sup>1</sup> Algunos autores prefieren reservar el término autoestima para la autoestima global y utilizan la terminología de percepción de autoeficacia o valoración personal para lo que aquí hemos denominado componentes de la autoestima.

físico, sobre todo en la adolescencia inicial, la que hace que los niveles de autoestima global sean menores en las chicas que en los chicos, ya que los cambios puberales alejan el cuerpo real de las chicas del estereotipo actual de belleza femenina, aunque no faltan autores que apuntan a otras causas: las familias aceptan mejor la autonomía si la demanda un chico que si lo hace una chica; o los profesores atribuyen la disminución de rendimiento académico a falta de motivación en los chicos y a falta de capacidad en las chicas.

Evolutivamente, la autoestima suele decrecer al inicio de la adolescencia. No es de extrañar, pues es el momento en el que chicos y chicas se enfrentan a los mayores cambios: físicos, hormonales, sociales, emocionales y escolares. Posteriormente, según se va aceptando el nuevo cuerpo, se va adaptando a la nueva posición social y se van abordando las relaciones interpersonales de una forma más madura, la autoestima vuelve a subir.

En cuanto a los factores que afectan a la autoestima, los datos nuevamente son congruentes con los de etapas anteriores, un contexto familiar afectuoso y cohesionado, con estilo educativo democrático o relación de apego seguro, así como relaciones de comunicación y confianza con el grupo de iguales favorecen la autoestima positiva de chicos y chicas (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

### 3. Relaciones familiares

La familia es un contexto fundamental en el desarrollo de las personas, y esto no cambia en la etapa adolescente. Muy al contrario, es un entorno básico para superar tareas del desarrollo características de la adolescencia, tales como la formación de la identidad, la adquisición de autonomía o el ajuste psicosocial del adolescente (Lila, Van Aken, Musitu y Buelga, 2006). Sin embargo, en la sociedad permanece la idea del adolescente conflictivo que rompe con todas las normas familiares, idea probablemente promovida por la visión psicoanalítica de la adolescencia y, más contemporáneamente, por la visión evolucionista, según las cuales para conseguir la individuación es necesario que el adolescente rompa y se distancie de los vínculos familiares, al tiempo que gira hacia otro tipo de relación más igualitaria que le permite crear nuevos vínculos afectivos (Bloss, 1979). De esta idea de relaciones familiares conflictivas y de distanciamiento durante la adolescencia se pasó a la versión contraria y, durante un tiempo, algunos de nuestros colegas insistieron en que la adolescencia era una etapa más, que no implicaba conflictos en la familia. Actualmente, los datos acumulados en los últimos años de investigación muestran un panorama menos dramático del mito del adolescente conflictivo que desgraciadamente permanece aún en la sociedad, y menos bucólico que aparecía en aquellos textos que se esforzaban en convencernos de que los cambios que ocurren durante la adolescencia no implicaban ningún reajuste en la familia.

#### 3.1. El mito de los continuos conflictos familiares

Cuando un chico o una chica llega a la adolescencia, está sufriendo importantes cambios cognitivos (*véase Capítulo 9*) y físicos, no sólo en la apariencia externa, cada vez más cercana a la de un adulto, sino también internamente con los reajustes hormonales. Las

recién estrenadas capacidades cognitivas van a permitir al adolescente cuestionar las normas familiares que acataba anteriormente, e incluso rebatirlas con argumentos, con el consiguiente desconcierto de sus padres y madres; igualmente, van a permitir desidealizar a los padres y a las madres. Aquellas personas que cuando eran niños consideraban omnipotentes y sabias se convierten ahora en individuos con sus propios deseos, necesidades e incluso errores. Los cambios físicos externos van a suponer que se les exija un comportamiento más maduro en algunas áreas o desde algunos sectores sociales; mientras que los cambios hormonales supondrán algunas alteraciones bruscas de humor que, de nuevo, desconcertarán a quienes viven cerca de ellos. Estos cambios físicos supondrán igualmente un aumento del deseo sexual y de la posibilidad de aliviarlo, lo que provocará en los padres un intento de controlar y restringir el ocio y las amistades de los adolescentes, especialmente en el caso de las chicas (Oliva, 2006; Oliva y Parra, 2004).

El resto de miembros de la familia también está experimentando cambios que pueden sumarse a la transición a la adolescencia del hijo. De esta forma, no es extraño que la pubertad y adolescencia de los hijos coincida —e incluso que la apariencia de adultez de los hijos e hijas desencadene— un momento de reflexión y evaluación de los padres sobre si la vida que están llevando es realmente la que querían o habían imaginado cuando ellos mismos eran jóvenes, lo que se ha denominado **crisis de mitad de vida**.

En este contexto, no es extraño que los primeros momentos de la adolescencia sean un buen caldo de cultivo para que surjan conflictos familiares. Hijos que demandan autonomía, que cuestionan normas, con cambios de humor y padres que se resisten a estos cambios. Sin embargo, un análisis en profundidad y teniendo en cuenta más dimensiones nos muestra que, a pesar de estos conflictos, los adolescentes siguen considerando a su familia como fundamental en sus vidas. El informe *Jóvenes españoles 2005* muestra que la familia es la institución más valorada entre los chicos y chicas de entre 15 y 24 años (González-Blasco, 2006) y, a pesar de los problemas, los adolescentes se consideran queridos en sus casas. Además, estos conflictos no ocurren ante cualquier temática, sino que las discusiones más frecuentes en la familia de los adolescentes tienen que ver con aspectos de la vida cotidiana, aquellos que el adolescente considera de su esfera personal, aunque aún estén bajo la tutela de sus padres, tales como la hora de llegar a casa, la vestimenta o las tareas del hogar (Noller, 1994; Parra y Oliva, 2007). Sin embargo, a la hora de tomar decisiones sobre el futuro como qué estudiar, o en el caso de discusiones sobre temas políticos, chicas y chicos acuden a conocer la opinión de sus mayores, con quienes suelen estar de acuerdo y seguir sus indicaciones.

Estas discusiones que venimos describiendo se producen al inicio de la adolescencia. Comparando datos de preadolescentes y adolescentes encontramos que los adolescentes perciben menor cercanía, compañía e intimidad de los padres y madres que los preadolescentes (Collins y Laursen, 2004) e, igualmente, los padres y las madres consideran que sus hijos adolescentes rompen sus expectativas con más frecuencia que cuando eran preadolescentes, interpretando las disrupciones como intencionadas con mayor frecuencia que cuando eran preadolescentes (Collins, 1989). Esta fotografía de discusiones, afortunadamente, parece que tiende a disminuir gradualmente a medida que transcurre la adolescencia (Laursen, Coy y Collins, 1998), según padres e hijos van encontrando un nuevo equilibrio más igualitario y menos jerárquico que con el que había funcionado el sistema familiar previamente. Además, es importante no ver estos conflictos sólo desde la ver-

tiente negativa del momento, ya que cuando se producen en un clima de afecto y cariño, supondrán un mejor ajuste del adolescente que se dejará ver ya en la adolescencia tardía (Oliva, Parra, Jiménez, Sánchez-Queija, 2005).

En cualquier caso, este patrón como cualquiera en psicología, donde no hay dos personas o dos sistemas de personas iguales, puede tener variaciones y, por ejemplo, en un sistema familiar en el que los padres estén muy preocupados por su carrera profesional, el deseo de autonomía de los hijos e hijas puede ser considerado como «agua de mayo», y por tanto no generar ningún tipo de conflicto familiar (véase Tabla 10.4).

**Tabla 10.4.** Grupo de discusión con chicos y chicas adolescentes I\*.

Sobre los conflictos en la familia y el cambio de la adolescencia (13 años)
<p><b>Chica 1:</b> tenemos más edad, pensamos diferente...</p> <p><b>Moderadora:</b> ¿que pensáis diferente?</p> <p><b>Chica 1:</b> hombre, que cuando éramos chicos, yo qué sé, te gustaba más estar todo el rato con tus padres pegadito, pero ahora te gusta más estar más despegado un poquito.</p> <p><b>Moderadora:</b> y vuestros padres, ¿qué pasa?, ¿que no os dejan despegaros del todo?</p> <p><b>Chica 1:</b> quizá, yo qué sé, ellos creen que todavía somos sus niños chicos.</p> <p>Murmullo</p> <p><b>Chica 3:</b> de grande (ahora) se habla más con ellos, puedes dar tu opinión o algo, cuando eras chico tenías que hacer lo que ellos dijeran, ya ahora puedes decir: «no, esto es que no lo quiero hacer, no me viene bien...»</p> <p><b>Moderadora:</b> y eso entonces que es un motivo conflicto, o al revés, de mejoría.</p> <p><b>Chica 3:</b> depende, porque si, por ejemplo, les chillas o les contestas de mala manera, yo creo que es un conflicto. Ahora, si les dices: «es que no me viene bien» y se lo explicas y eso, no creo que sea malo.</p>
Sobre la búsqueda de autonomía (15 años)
<p><b>Chica:</b> y además, yo por ejemplo soy la más chica de mi casa y mi padre a mí me tiene más protegida que a nadie, mis hermanos son todos mayores y entonces yo no le puedo decir que me voy a este lado: ¡ten más cuidado!, ¡no pases por aquí! Lo típico. Y yo si le cuento algo de chicos pues entonces ya me dice: ¡Carmela, no salgas de aquí!</p> <p>Risas</p> <p><b>Chico 1:</b> eso me pasa a mí. Yo soy el más chico de mi casa y si le digo a mi madre que voy a algún lado, siempre los veo pasando con el coche, mirando...</p> <p><b>Chico 2:</b> ¡es verdad!, ¡es verdad! Por eso yo no les digo a mis padres dónde voy.</p> <p><b>Moderadora:</b> ¿y por qué crees que tu padre se pasa por allí?</p> <p><b>Chico 1:</b> yo que sé... si es que es siempre... yo como soy el más chico siempre me cuida más y eso... ¡es más pesado!, por eso le digo: ¡papá, yo me vengo a la calle para estar con mis amigos y no contigo! Porque muchas veces me para, me dice: ¡ven aquí! Y se pone a hablar conmigo de —yo qué sé— y me pone la cabeza... ¿sabes?</p>

\* Datos obtenidos en la investigación *Cambio y Continuidad en la Adolescencia*, dirigida por el profesor Dr. Alfredo Oliva. (Financiado por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: BS02022-03022.)

### 3.2. Continuidad entre las relaciones familiares en la infancia y en la adolescencia

No queremos terminar este apartado sin hablar de la continuidad en la relación, tal y como avanzáramos en la introducción. Según la teoría del apego, el tipo de apego es-

tablecido durante la niñez tiende a ser estable, y aquellos chicos y chicas que establecieron un vínculo seguro con sus madres y padres, a priori tienden a mantener ese mismo tipo de apego (*véanse los Capítulos 4 y 8*). En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la forma externa de la expresión de las emociones va a variar durante la adolescencia, y en lugar de las muestras de afecto explícito, los adolescentes mostrarán su cariño a los padres de otra forma, como preocupándose por sus asuntos e incluso cuidándoles, bromeando, etc. Durante la adolescencia la familia continúa ejerciendo la función de base segura que permite la exploración en diferentes campos. Estableciendo un paralelismo con otras edades, en la situación del extraño, el bebé con apego seguro jugará tranquilamente en la sala cuando su madre está presente. Ha formado un Modelo Interno de Trabajo (MIT) que le permite confiar en que si ocurre algo, su madre está allí, por lo que explora la sala con total tranquilidad. En el caso del niño, no es necesario que la madre esté presente porque su capacidad de representar le permite saber que la madre vendrá cuando él la llame. En la adolescencia, esta función de base segura se concretará de otra forma, y el chico o la chica con apego seguro tendrán más confianza para explorar en las relaciones con los iguales, con la pareja, e incluso en otras áreas diferentes a las interpersonales. Han formado un modelo mental en el que son dignos de ser queridos, y saben que cuando necesiten a sus padres, estarán ahí para ayudarles. En cualquier caso, lo que queremos destacar es la idea de **continuidad**, y que aquellas familias que mejor se ajustan a la transición adolescente de sus hijos, son las que previamente mantenían relaciones más cálidas con ellos. A pesar de que las muestras de afecto explícito disminuyan y de que al principio de la adolescencia aparezcan algunos conflictos, sólo el 5% de los niños que durante la infancia mantienen relaciones positivas con sus padres se convierten en adolescentes conflictivos (Steinberg, 2001), por lo que las familias que quieran promover una adolescencia de buenas relaciones con sus hijos, deberán comenzar por establecer un clima de confianza y cariño durante la niñez.

#### 4. Relaciones con los iguales

La familia es el primer y probablemente principal contexto de desarrollo durante toda la vida. Sin embargo, durante la adolescencia cobra especial importancia otro contexto, el del grupo de amigos o iguales, con el que se pasa cada vez más tiempo, se disfruta del tiempo libre, se experimentan nuevas alternativas y se comparten aquellas cuestiones que los adolescentes consideran inapropiadas o incomprensibles para el mundo adulto.

De hecho, para muchos autores es en la preadolescencia (Sullivan, 1953) o en la adolescencia (Savin-Williams y Berndt, 1990) cuando surge la verdadera amistad, aquella que es diferente al simple compañerismo. Estemos o no de acuerdo con esta idea, en la adolescencia surge un tipo de amistad con características propias (Buhrmester, 1996):

1. La amistad pasa de estar centrada en el juego a estar centrada en *la conversación*.
2. Los amigos y amigas salen de los confines del recreo (o patio de juego) y de la clase. Ahora surgen iniciativas de conversar sobre las inquietudes, aumentan las llamadas de teléfono y se hacen muchos *planes* para pasar *juntos* el tiempo.

3. Los amigos y amigas se convierten en un importante foro de *autoexploración* y de apoyo emocional. Esto requiere aprender a pensar sobre ellos mismos, a *auto-revelarse* o lo que es lo mismo, a compartir con el amigo las cosas más íntimas del adolescente, a ser capaces de *empatizar* para dar apoyo emocional al otro.
4. Al necesitar más de los amigos y amigas para satisfacer ciertas necesidades, es frecuente que tengan que «trabajar» con los conflictos y desacuerdos. Ahora se requiere del adolescente que sea capaz de *resolver los conflictos* con el amigo o amiga de forma que se reduzca la tensión sin perder la intimidad de la relación.

#### 4.1. La amistad íntima en la adolescencia

No es extraño escuchar a los padres quejarse de que sus hijas —e incluso hijos— pasan horas hablando por teléfono o chateando con sus amigos, preguntándose qué se contarán si acaban de estar juntos en el instituto o en la calle. Y es que sin duda, el concepto estrella para describir la intimidad en la relación de amistad durante la adolescencia es el de **autorrevelación**. Con este concepto estamos haciendo referencia al hecho de que el adolescente confía (o revela) espontáneamente al amigo aquellas cuestiones que realmente le preocupan, sus sentimientos y deseos más profundos (Berndt y Keefe, 1995), y el compañero responde positivamente a estas revelaciones, comprendiendo y apoyando a quien expone sus problemas (Laurenceau, Barret, y Poietromonaco, 2004). Hablar con los amigos de cuestiones personales como sexualidad, la familia o los problemas económicos promueve cercanía en la relación. Este comportamiento puede haber sido el desencadenante de que, como explicamos anteriormente, desde algunas posturas se considerara normativo el distanciamiento familiar y el acercamiento a los iguales. Sin embargo, ya hemos mostrado que la separación familiar durante la adolescencia no es más que una simple apariencia, y de hecho, son aquellos hijos e hijas de familias con apego seguro, o que combinan las normas familiares con un clima de afecto y cariño (*véase Capítulo 7*) quienes mejores relaciones establecen con sus amigos (Furman y Wehner, 1994; Sánchez-Queija y Oliva, 2003). No es de extrañar, ya que en un entorno cercano como es la familia han aprendido los patrones conductuales, habilidades relacionales y sociales necesarias para establecer un clima de cercanía en la relación.

En nuestro país, el 88,2% de chicos y 94,6% de chicas de entre 11 y 17 años dicen tener un amigo o amiga especial, alguien en quien confiar, a quien contarle sus cosas, que le hace sentir bien y le ayuda cuando lo necesita (Moreno *et al.*, *en prensa*). Durante la adolescencia, tener amigos cercanos se convierte en una necesidad. Al comparar adolescentes con preadolescentes, se ha encontrado que el desarrollar amistades íntimas y recíprocas se relaciona con el bienestar emocional y la competencia relacional cuando los chicos y chicas son adolescentes, pero no cuando son preadolescentes. Además, los adolescentes con buenos amigos tienen un mejor ajuste emocional (Brown y Klute, 2003), mientras que la ausencia de amigos deriva en soledad, malestar psicosocial y alienación (Buhrmester, 1990).

Sin embargo, parece que chicos y chicas cubren esta necesidad de forma diferente. Mientras que ellas charlan con las amigas de sus cuestiones personales, ellos prefieren hacer cosas juntos. Dicho de otra forma, las chicas basan la amistad en la autorrevelación y la intimidad, y los chicos en compartir actividades y en la instrumentalidad. Estas diferencias no surgen en la adolescencia, sino que ya desde pequeños, los niños juegan en grupo y no suelen tener un mejor amigo, jugando a competiciones con reglas claras,

mientras que las niñas tienen una mejor amiga con la que hablan y comparten secretos (véase Capítulo 8). Por tanto, mientras los chicos aprenden a negociar, cooperar y competir con el grupo, las niñas aprenden a comunicarse, a escuchar y a buscar la continuidad de la relación (Coleman y Hendry, 1990). Durante la adolescencia, por tanto, se mantienen los diferentes roles que ya se han aprendido antes. Sin embargo, no parece que estas diferencias se basen en cuestiones inmodificables. Por ejemplo, Jones y Dembo (1989) mostraron que chicos y chicas andróginos (que puntúan alto en las cuestiones típicamente masculinas y en las típicamente femeninas) forman parte de un mismo grupo de chicos y chicas con niveles elevados de intimidad en las relaciones de amistad (véase Tabla 10.5).

**Tabla 10.5.** Grupo de discusión con chicos y chicas adolescentes II\*

Sobre la comunicación con padres y amigos (15 años)
<p><b>Moderadora:</b> pero aparte de las relaciones así con chicos/as, ¿qué cosas no podéis contarles a los padres?</p> <p><b>Chica 1:</b> las cosas que se pueden hacer fuera de casa, yo qué sé, como a lo mejor que vas a hacer un bottellón, o si bebes o cualquier cosa, o si fumas... eso no se lo vas a decir: ¡oye papá, que ayer cogí una borrachera! (risas).</p> <p><b>Moderadora:</b> y si por ejemplo un día os sentís mal por cualquier cosa, porque una amiga os ha hecho algo que os ha dolido o lo que sea ¿a quién se lo contáis?</p> <p><b>Chico 1:</b> a mi madre.</p> <p><b>Chica 2:</b> yo se lo cuento a mi madre.</p> <p><b>Chico 2:</b> yo también.</p> <p><b>Chica 1:</b> yo a mi madre y a mi hermana.</p>
Sobre la importancia de los amigos (13 años)
<p><b>Moderadora:</b> vamos a ver, ¿qué ocurriría si un día te quedas sin amigos?, ¿en qué cambiaría la vida?</p> <p><b>Chico 1:</b> en que tendrías que estar todo el día en tu casa aburrido, no hacer nada, estar solo en tu casa, aburrido y todo.</p> <p><b>Moderadora:</b> ¿y vosotras?, ¿en qué cambiaría la vida si un día os quedáis sin amigos?</p> <p><b>Chica 2:</b> en todo.</p> <p><b>Moderadora:</b> en todo, ¿por qué?</p> <p><b>Chica 2:</b> porque si tú no puedes estar con tus amigos por la tarde, no les puedes confiar nada, no puedes hablar con ellos...</p> <p><b>Chico 2 (interrumpiendo):</b> no puedes divertirte con ellos.</p>

\* Datos obtenidos en la investigación *Cambio y Continuidad en la Adolescencia*, dirigida por el profesor Dr. Alfredo Oliva (BS02022-03022).

### 4.1.1. La amistad y otras relaciones cercanas

El contexto de la amistad bebe del contexto familiar como ya hemos mostrado, pero también aporta a dicho contexto, siendo dos entornos que se influyen mutuamente. Con los amigos se pueden aprender estrategias de resolución de problemas o algunos aspectos de la intimidad relacional en un contexto de igualdad que posteriormente se trasladen a las relaciones familiares, ayudando a mejorarlas según se van convirtiendo en relaciones más igualitarias, menos jerarquizadas y asimétricas (véase Figura 10.1).



**Figura 10.1.** Un ejemplo de homofilia conductual en un grupo de adolescentes.

Ahora bien, probablemente, los aprendizajes que se dan en la relación de amistad durante la adolescencia, afectarán más a la posterior relación de pareja. Las relaciones de amistad son simétricas, entre iguales, horizontales, frente a las relaciones con los adultos en la familia que son verticales o asimétricas. Con el amigo íntimo se aprende a resolver problemas en un contexto de cercanía y cariño, solventando las dificultades sin perder la relación, se aprende a no tener miedo a la intimidad relacional, a confiar en la otra persona, todos ellos aprendizajes necesarios en la relación de pareja.

Desde la teoría del apego, algunos autores estudian cómo se trasvasa la relación de apego de los padres a los iguales y de estos a la pareja. En general, los estudios hablan del siguiente patrón en función de los cuatro componentes básicos del vínculo de apego: ansiedad ante la separación, base segura que permite la exploración, búsqueda de proximidad y refugio emocional (véase Capítulo 4). Niños y niñas buscan la proximidad de los padres y acuden a ellos a solicitar refugio emocional ante las adversidades. Durante la preadolescencia se comienza a compartir entre padres y amigos el deseo de *proximidad*, para ya en la adolescencia, preferir la proximidad de los amigos a la de los padres. Habrá que esperar también a la adolescencia, aproximadamente los 14 años, para que utilicen a los amigos como *refugio emocional* ante aquellas cuestiones que preocupan al adolescente. Al final de la adolescencia, con la llegada de la adultez emergente, los cuatro componentes del apego se traspasarán a la relación de pareja, sin que en ningún momento de este tránsito, los padres hayan dejado de ser *base segura* ante la que explorar el mundo y sin que los adolescentes hayan dejado de sentir *ansiedad* ante el miedo de *una separación* de los padres no voluntaria, lo que nos vuelve a mostrar lo desacertado de la idea de separación emocional de los padres durante la adolescencia.

## 4.2. La influencia de los amigos

A pesar de que hasta ahora hemos descrito la relación de amistad como algo positivo, cuando en la vida cotidiana se habla de la influencia de los amigos en el adolescente suele hacerse desde el punto de vista negativo, y se considera que los chicos y las chicas quedan alienados ante el grupo, que presiona a quien hasta entonces había sido un niño «modelo» hasta convertirlo en un adolescente conflictivo. De nuevo, y aunque esta afirmación estuvo apoyada por autores conocidos como Bronfenbrenner e incluso en textos técnicos se explican aspectos como el consumo de drogas debido a la influencia de los iguales, los estudios que se han dedicado a analizar dicha influencia controlando otras variables, no apoyan esta idea intuitiva (Berndt, 2002), aunque tampoco la desmienten. De hecho, los datos muestran que los amigos del adolescente son en la mayor parte de las ocasiones los mismos que durante la niñez, cuando el mundo adulto no veía problemáticas estas relaciones. Más del 85 % de los adolescentes de entre 13 y 17 años españoles dicen conocer a sus amigos desde hace años o de «toda la vida» (Moreno *et al.*, 2008).

Hace ya décadas que Kandel (1978) describió la homofilia conductual y los procesos de selección activa, desección y socialización recíproca. Por **homofilia conductual** entendemos el hecho de que los y las adolescentes que forman parte del mismo grupo de amigos tengan similares patrones de comportamiento, vestimenta y aficiones. Esta homofilia conductual es la que ha motivado que desde la sociedad y desde entornos profesionales se considere que el grupo de amigos presiona al adolescente a realizar las conductas típicas del grupo. Sin embargo, chicos y chicas se acercan para entablar amistad a aquellos otros que más se les parecen, con los que comparten aficiones, ideas, gustos o intereses, fenómeno conocido como **selección activa**, escogiendo a aquellos que se asemejan a ellos en las cuestiones que consideran más importantes. De esta forma, una chica a la que le gusta practicar deporte y le dedica tiempo a ello, escogerá como amigas a otras chicas a las que también les guste el deporte. De hecho, cuando por alguna causa el adolescente no se encuentra a gusto con el grupo de amigos, no encuentra parecidos con tal grupo o, por algún motivo las semejanzas han desaparecido, puede dejar de ir con esas personas, aspecto que se ha llamado **desección**. Ahora bien, llegado el momento en el que se ha entablado una relación con un grupo con el que el adolescente comparte intereses, y una vez que se forma parte de dicho grupo, unos y otros acabarán **socializándose recíprocamente**, de forma que se formarán unas normas de grupo, un estilo común de pandilla y cada vez se parecerán más unos a otros.

Estudiando el consumo de drogas durante la adolescencia, se describió un nuevo fenómeno, la **sobreestimación de semejanzas**, es decir, los adolescentes tienden a pensar que sus amigos se parecen a ellos más de lo que realmente lo hacen. Por este motivo, los estudios que preguntan al adolescente por la conducta de sus amigos encuentran más parecidos o más homofilia conductual que aquellos que toman medidas directamente del adolescente y del amigo. A pesar de ello, tanto en investigación como en la actividad profesional, se sigue preguntando al adolescente por la conducta de los amigos y tomando su respuesta como una verdad fehaciente, con lo que los profesionales continuamos fomentando la idea de la influencia negativa de los iguales.

De esta forma, cuando un adolescente consume, por ejemplo, cannabis, y dice que sus amigos consumen más que él, la interpretación fácil y habitual sería concluir que el

grupo de amigos le ha presionado para consumirlo y ser «cool», cuando la investigación muestra que el adolescente *seleccionó* a un grupo de amigos que se parecen a él y, si consumen, probablemente, es que él tampoco considera que sea un error consumir. Si no estuviera a gusto en ese grupo y se sintiera incómodo, lo más probable sería que lo dejara (*deselección*). De hecho, sería conveniente preguntar a los propios amigos si consumen u observar la conducta de esos chicos y chicas, porque existe la probabilidad de que el adolescente esté *sobreestimando* las semejanzas y sus amigos no consuman o lo hagan en pequeñas dosis, y sea «nuestro» adolescente quien esté *socializando* a los amigos en el consumo.

Por tanto, consumo de sustancias (alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas), sexualidad asumiendo riesgos, conducción temeraria, y otras conductas de riesgo se realizan en presencia de los amigos y no de los padres, pero el grupo más que presionar al adolescente, parece que ejerce de facilitador, en el sentido de que ofrece el entorno de ocio sin presencia de adultos que permite la realización de estas conductas. Un último apunte en este apartado: los trabajos que han analizado el sentido de la influencia de los iguales, muestran que chicos y chicas se sienten más presionados por su grupo de amigos y amigas para realizar las conductas que desde el mundo adulto se consideran adaptativas (estudiar ante los exámenes o no beber en caso de estar tomando medicamentos, por ejemplo) que hacia conductas desajustadas (Berndt, 1979, Sánchez-Queija, 2007). A veces, los adolescentes mantienen estos comportamientos desajustados porque simplemente no perciben que lo son o porque son conductas motivantes por sí mismas (Sim y Koh, 2003).

### 4.3. Relaciones de pareja y sexuales

De entre las relaciones con los iguales habría que destacar aquellas que se establecen con la pareja. Poco conocemos sobre las relaciones de pareja durante la adolescencia, probablemente porque desde la mirada adulta se consideran estas relaciones esporádicas y poco importantes, a pesar de que el interés en el sexo opuesto<sup>2</sup> suele ser una de las principales preocupaciones de chicos y chicas adolescentes, que pasan horas hablando sobre la persona que *les gusta*, y sufren desmesuradamente cuando una relación se rompe. Si escasos son los estudios sobre las relaciones de pareja, más aún lo son aquellos que analizan las relaciones sexuales desde un punto de vista no patológico. Desde la aparición del SIDA en los años noventa, buena parte de la investigación o los recursos sobre las relaciones sexuales han sido destinados a prevenir las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS), centrándose en las relaciones sexuales de riesgo con datos sociológicos (edad de inicio de las relaciones, uso de métodos anticonceptivos, etc.), y mostrando interés casi exclusivamente en la prevención de ETS y embarazos no deseados, olvidando que la adolescencia es el momento de construcción de la identidad sexual (con lo que ello comporta de búsqueda y exploración activa, tal y como indicamos en el apartado de identidad).

#### 4.3.1. Las relaciones de pareja

En el epígrafe anterior hablamos de las relaciones con los iguales e incluso de cómo se traspan los componentes del apego de unas figuras a otras. Efectivamente, parece que

<sup>2</sup> Debido a la limitación de espacio nos referiremos exclusivamente a las relaciones heterosexuales.

las relaciones con los amigos y con la pareja tienen mucho que ver, al ser ambas relaciones horizontales y no verticales como puedan ser las que se establecen entre adulto y adolescente. Al inicio de la adolescencia, chicos y chicas se relacionan en pequeños grupos unisexuales de unos 5 a 9 miembros. Generalmente son los mismos amigos de la infancia, que se ven con frecuencia y hacen planes para otros momentos. Poco después estos grupos se juntan para formar pandillas heterosexuales que quedan los fines de semana o en algunas excursiones, generalmente de forma esporádica. A partir de estos encuentros se va a formar la gran pandilla mixta, que puede incluir hasta 25 miembros de ambos sexos. Es en el seno de esta gran pandilla donde comienzan a aparecer las *parejas*. En un primer momento serán los chicos o chicas con mayor estatus quienes se emparejen, y más adelante el resto de los miembros de las pandillas. Las primeras parejas serán «rollitos» de entre 3 y 8 meses de duración. Estos «rollitos» son más una forma social que un contexto real en el que compartir intimidad, aunque en algunas ocasiones son auténticos precursores de las posteriores relaciones de pareja estable. En general, en estos «rollitos» no hay la expectativa de mantener relaciones sexuales, sino un apoyo maduracional (aumentan la autoestima) y afectivo, aunque a mayor duración de la pareja mayor probabilidad de que efectivamente aparezcan las primeras relaciones sexuales.

Además de facilitar el entorno donde encontrar pareja, la relación de amistad tiene otros vínculos con la de pareja. Según la teoría del apego, la relación de pareja se verá influida por el modelo representacional o modelo interno de trabajo formado en la relación con la principal figura de apego, ya que es en la relación familiar donde se aprende la cercanía emocional y los intercambios físicos que se darán, eso sí con otro significado, en la relación de pareja (véase Capítulo 4). Sin embargo, no faltan autores que apuntan a la idea de que la relación romántica se parece más a la relación con el amigo íntimo, y que es en esta relación con un/a amigo/a del mismo sexo donde uno se prepara para relaciones intensas y cargadas emocionalmente (Sullivan, 1953). A nivel empírico se ha mostrado que la calidad en la relación de amistad predice mejor las características de la relación de pareja durante la adolescencia que el tipo de relación familiar; que tener amigos en la infancia media predice el tener relaciones de pareja en la adolescencia inicial o media y relaciones románticas más saludables en la adolescencia tardía; o que quienes tienen amigos del sexo opuesto en la adolescencia inicial son más proclives a iniciar relaciones de pareja en la adolescencia media (Brown, 2004).

El inicio de las relaciones de pareja durante esta etapa también tiene su vertiente negativa. Así, y fundamentalmente entre las chicas, el inicio de una relación provoca fuertes sentimientos de abandono y resentimiento en la amiga que sufre porque su lugar privilegiado lo ocupa ahora otra persona, y la persona que se empareja que puede tener dificultades a la hora de manejar los sentimientos de culpa por haber «abandonado» a su amiga íntima. Asimismo, la ruptura de la relación, aunque fuera una relación superficial, puede conllevar sentimientos de tristeza y desolación que habrá que intentar paliar sin restar importancia a lo que implica la relación de pareja en la adolescencia.

Brown (1999) establece cuatro fases en la formación de las relaciones de pareja:

1. **Iniciación.** Con la pubertad y el surgimiento del deseo sexual, aparece una nueva dimensión en las interacciones con el otro sexo. Sin embargo, esta fase inicial no está centrada en la relación de pareja, sino en uno mismo. El objetivo fundamen-

tal de esta fase sería incluir en el autoconcepto del adolescente la probabilidad de ser *pareja* y conseguir tener confianza en la capacidad de uno mismo para relacionarse con una pareja potencial. En el caso de que aparecieran relaciones de pareja, éstas serían superficiales y cortas.

2. **Estatus.** Una vez que se ha conseguido tener confianza en la habilidad para interactuar eficazmente con la pareja, se pasa de estar centrado en uno mismo a la relación con los otros. En esta etapa, las relaciones de pareja estarán socialmente pautadas. Es decir, la relación es una forma de conseguir popularidad o estatus en el grupo de iguales.
3. **Afectividad.** El objetivo de la relación de pareja ha cambiado. Se pasa de querer tener una relación a dar importancia a la relación en sí misma. El adolescente ha ganado suficiente confianza en su habilidad y su orientación sexual como para arriesgarse a mantener una relación más profunda. Las relaciones son ahora más reconfortantes sexual y emocionalmente, y se convierten en una fuente de satisfacción y de preocupaciones. La importancia de la relación de pareja aumenta, a expensas de otros vínculos sociales. Aunque los amigos siguen siendo importantes, ahora no ejercen control sobre la relación de pareja que tenían previamente.
4. **Vínculo.** En esta etapa, donde la relación es ya madura, se superponen los afectos a la pasión, y el compromiso de duración sobre las cuestiones personales. Esto ocurre al final de la adolescencia o en la adultez temprana.

#### 4.3.2. Las relaciones sexuales

Por si hacía falta que se explicara, no existe relación alguna entre la ausencia de relaciones sexuales en la adolescencia y un mejor ajuste en la adultez (Bogart *et al.*, 2007). Sin embargo, desde 1998 la política de educación en Estados Unidos va encaminada a promover la abstinencia basándose en datos de investigación que apoyan la idea de que la abstinencia sexual promueve ganancias sociales, psicológicas y de salud entre los jóvenes. El propio *Handbook of Adolescent Psychology* (Adams y Berzonsky, 2003), aporta el dato de que tener una relación de pareja durante más de 18 meses es un *factor de riesgo* para mantener relaciones sexuales, por lo que implícitamente está considerando tales relaciones como un riesgo. No traeríamos a colación estos datos norteamericanos si no coincidieran con la idea intuitiva generalizada en la sociedad española de que no es positivo mantener relaciones sexuales durante la adolescencia y, por tanto, se debe intentar retrasar lo máximo posible tales incursiones (López, 2005). La postura que defendemos en este apartado es que depende, como en casi todos los tópicos relacionados con la psicología, del momento, forma y motivo por el que se mantienen esas relaciones sexuales, lo que intentaremos argumentar en los siguientes párrafos. Comenzaremos rebatiendo la idea de que la abstinencia promueve salud: efectivamente, si se correlaciona relación sexual temprana durante la adolescencia con salud mental, la relación es negativa, mostrando que aquellos chicos y chicas que mantuvieron relaciones de forma temprana tienen una salud mental pobre durante la adultez. Estos datos son tan engañosos como lo eran aquellos que correlacionando altura e inteligencia mostraban que los niños más altos son los más inteligentes. Obviamente, un niño de 11 años resuelve mejor las tareas de un test de inteligencia que uno de 8 años, y es más alto, pero si se controla la variable edad, la altura y la inteligencia son variables que no están relacionadas. Igualmente, cuando se

controlan variables como el ajuste escolar, los vínculos familiares o conductas de riesgo, la relación entre conducta sexual en la adolescencia y salud mental desaparece. Chicos y chicas adolescentes con un pobre ajuste escolar, vínculos familiares negativos y que realizan conductas de riesgo tendrán una pobre salud mental hayan, mantenido relaciones sexuales durante la adolescencia o no, y viceversa aquellos que tienen aspiraciones académicas, con buenas relaciones familiares y que no se embarcan en conductas de riesgo tendrán buen ajuste mental tanto si han mantenido como si no relaciones sexuales durante la adolescencia (Bogart *et al.*, 2007).

Las primeras relaciones sexuales realmente no lo son. Hacen referencia a comportamientos masturbatorios, más frecuentes en chicos que en chicas, y que aparecieron antes de la pubertad, y a fantasías sexuales que son en principio inespecíficas (sin escenario ni pareja concreta) y posteriormente cada vez más definidas. Estas fantasías tienen diferentes funciones: activan el placer, son un sustituto de las necesidades sexuales no atendidas y sirven para que el propio adolescente conozca sus preferencias y necesidades sexuales. En algún momento, chicos y chicas tendrán alguna relación que les permitirá explorar sus cuerpos, besarse, explorar sus genitales, y posteriormente aparecerán las relaciones sexuales completas. Esta secuencia no es normativa, y algunos adolescentes pueden saltarse alguno de los pasos. De hecho, a pesar de algunas noticias alarmistas sobre la precocidad de las relaciones sexuales y las conductas de riesgo asociadas, la mayoría de los chicos y las chicas no mantienen relaciones sexuales completas durante la adolescencia: el 56,7% de las chicas y el 55,4% de los chicos **no** han tenido relaciones sexuales a los 17/18 años, estadísticas que aumentan al 74,5% de las chicas y el 67% de los chicos de 15/16 años (Moreno *et al.*, 2008). Entre los propios adolescentes españoles no se tiene la expectativa de mantener relaciones sexuales antes de los dieciséis años y medio (Casco y Oliva, 2005b), y el considerar una conducta como normativa es uno de los principales factores que llevan a realizarla.

Aunque la doble moral que consideraba el sexo prematrimonial permitido para los chicos y prohibido para las chicas parece estar desapareciendo, continúa habiendo importantes diferencias entre chicos y chicas en lo relativo al sexo. Para los chicos el sexo es un objetivo en sí mismo, mientras que las chicas entienden el sexo vinculado a las relaciones afectivas, como una parte más de ellas. Por este motivo, es más fácil que los chicos tengan su primera relación sexual completa preocupados de que el aparato fisiológico funcione, y las chicas por compartir un momento de intimidad con la pareja (Zani y Cicognani, 2006). Ellos comienzan antes a tener impulsos en intereses sexuales, dicen tener activación sexual con mayor frecuencia y, sobre todo, lo consideran más intenso y les producen más distracciones que a las chicas. Si estas diferencias de género son debidas a la biología o a los factores sociales que hacen que ellas repriman su deseo sexual con mayor frecuencia para ajustarse a las normas sociales, continúa siendo un debate, considerándose que ambas cosas influyen e interactúan (Savin-Williams y Diamond, 2004) (véase Tabla 10.6).

En lo referente a la transición al coito, algunos estudios muestran que quienes comienzan antes a mantener relaciones sexuales completas son los chicos y chicas de familias no convencionales, con madres y padres separados o solteros, probablemente porque tienen cerca un modelo en el que los progenitores buscan pareja y mantienen relaciones sexuales (Crockett, Raffaelli y Moilanen, 2003). También a quienes sus padres no controlan y a los que controlan en exceso; los adolescentes que maduran antes que sus com-

**Tabla 10.6.** Condiciones para desarrollar intervenciones efectivas sobre la sexualidad en los adolescentes (adaptado de López, 2005)

Intervenciones eficaces (López, 2005)
Reconocimiento social de que numerosos adolescentes son, de hecho, sexualmente activos.
Romper el silencio familiar. Los padres pueden y deben darles criterios sobre estas relaciones, incluso si son contrarios a ellas, pero sean cuales sean sus consejos deben: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar la conciencia de riesgo si se tienen prácticas inseguras.</li> <li>• Informar de las prácticas seguras.</li> </ul>
Generar la educación sexual en las escuelas, de forma que se reciban: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informaciones adecuadas.</li> <li>• Visión positiva de la sexualidad.</li> <li>• Reconocimiento de las diferentes biografías (tanto de quien tiene relaciones como del que no).</li> <li>• Conocer los riesgos reales de embarazo, ETS, etc.</li> <li>• Entrenarles en prácticas simuladas, en prácticas sobre sexo seguro (p. ej., cómo poner un preservativo).</li> <li>• Poner a su disposición información sobre los recursos materiales y asistenciales (p. ej., centros de asesoramiento a jóvenes).</li> </ul>
Conseguir que la comunidad ponga al servicio de los adolescentes medios, como el preservativo, y centros de asesoramiento en planificación.
Los adolescentes deben aprender que tienen derecho a tener biografías sexuales diferentes, sin relaciones sexuales o con ellas, que la familia, la escuela y la sociedad están dispuestas a ayudarles a vivir su biografía sexual sin riesgos y que para ello es necesario que se reconozcan (si es el caso) como sexualmente activos.

pañeros; y quienes tienen menores aspiraciones académicas o menor estatus social (Zani y Cicognani, 2006).

Finalmente, nos gustaría comentar los motivos que llevan a los adolescentes a mantener relaciones sexuales (Savin-Williams y Diamond, 2004; Zani y Cicognani, 2006): El primero de ellos es quizá el más obvio, la *necesidad de satisfacer el deseo sexual* que, como hemos mencionado anteriormente, en muchos casos esta necesidad se resuelve a través de conductas masturbatorias; el segundo es una fuerte *curiosidad*, que aumenta debido a la influencia de los medios de comunicación, donde se describe y discute abiertamente sobre la sexualidad. Diferentes culturas harán frente a esta curiosidad de diversas formas. En algunos casos se evita el contacto entre los jóvenes para no propiciar la actividad sexual; en otros, se permite a los chicos y las chicas que jueguen con sus cuerpos advirtiendo de que se debe evitar el sexo premarital; un tercer motivo sería el *logro de estatus social* entre los compañeros o de un *estatus adulto*. En el caso de las chicas, este estatus se lograría más a través de una relación afectiva que de relaciones sexuales propiamente dichas; el cuarto motivo es tener una *relación de pareja*, que obviamente propicia la activación del deseo y promueve la aparición de relaciones sexuales. En este caso la pareja quiere fundirse completamente. Finalmente, el quinto motivo consiste en utilizar el sexo como un *mecanismo de regulación emocional* que ayuda a los adolescentes a afrontar emociones negativas o sucesos estresantes. Afortunadamente este es el caso menos frecuente o normativo, pero al que se debe prestar especial atención, ya que estos chicos y chicas tienden a tener mayor número de parejas y a implicarse en relaciones sexuales de riesgo.

## Lecturas complementarias

- Kimmel, C. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Madrid: Ariel.
- López Fuentetaja, A. M. y Castro, Masó A. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y aprendizaje*, 27, 115-122. Disponible en: [www.pdipas.us.es/o/oliva/investigacion.html](http://www.pdipas.us.es/o/oliva/investigacion.html).

### Actividades

1. Establezca paralelismos y discrepancias entre las teorías de Freud, Piaget y Erikson.
2. Qué consejos daría a unos padres que acuden a usted preocupados porque su hijo llegará a la adolescencia en breve.
3. Interprete desde la teoría de Erikson y Marcia la idea de que el adolescente que discute con sus padres en la adolescencia inicial en un clima afectuoso está más ajustado en la tardía.

### Soluciones a las actividades

1. Solución a la actividad uno:

Freud	Piaget	Erikson
Son teorías del cambio individual. Hablan de patrones de comportamiento diferentes en función de la edad.		
Secuencia invariante y universal. Desarrollo finaliza en la adolescencia. Orgánicos (biologicistas), consideran que sus etapas son universales porque tienen base orgánica (física).		Desarrollo durante todo el ciclo vital. Centra el origen y sucesión de las etapas en la sociedad.

2. Habría que tener en cuenta, entre otros, los siguientes contenidos:
  - Contarles que durante la adolescencia los chicos y chicas deben buscar su identidad, por lo que es importante que exploren el mundo y ensayen en diferentes roles y situaciones.
  - Informarles de que algunos de sus cambios de humor son producto del cambio hormonal y no pueden controlarlos completamente. Al inicio de la adolescencia tendrán menos autoestima, se querrán menos a sí mismos, lo que además de la incomodidad externa que produzca en la familia implica sufrimiento para el propio adolescente: hay que ayudarlo, no reñirle ni reírse de su recién estrenada imagen física.

- Hacerles ver que la mayor parte de los problemas que surgen en el hogar derivan de cuestiones superficiales, y quizá no merezca la pena discutir por esas cosas: deberán ser flexibles con las cuestiones de la vida cotidiana y aprender a negociar con los hijos cuestiones como qué tareas se hacen, la hora de llegada a casa, vestimenta y adornos, etc.
  - Recordar que a pesar de todo, sus hijos le necesitan como base segura para la exploración, y siguen percibiendo y necesitando su cariño, aunque deberán expresarlo de otra forma más sutil. Igualmente sus hijos seguirán queriéndoles, aunque deberán aprender a detectarlo en otro tipo de comportamientos también más sutiles.
  - Hacer balance de hasta qué punto el adulto es responsable de algunas de las «salidas de tono» de los adolescentes, hacer un poco de autorreflexión sobre qué está implicando para el adulto la llegada de sus hijos a la adolescencia o por el momento vital se está atravesando.
  - Recordarle que los amigos son necesarios y que aprenderán y ensayarán con ellos cosas que no pueden vivir con sus padres. Como diría el Juez Calatayud «si me hago amigo de mi hijo, lo dejo huérfano de padre».
  - Tranquilizarles porque los amigos que tendrán se parecerán a su propio hijo, que influirá en los amigos igual que estos en él, pero siempre teniendo en cuenta que tendrán intereses y comportamientos similares a los del propio hijo.
  - Advertirles que conservarán a los amigos que han tenido durante años.
  - Ayudarles a afrontar que sus hijos e hijas tendrán necesidades sexuales y se sentirán atraídos por otros chicos o chicas. Esto es un proceso normativo y sano. Es mejor que obtengan información sobre la sexualidad de sus padres que en los medios de comunicación de masas o entre amigos que están tan perdidos como ellos.
3. Puede deberse a que el adolescente, en búsqueda de su identidad, en plena etapa de moratoria, probando diferentes opciones, probablemente realizando alguna conducta de riesgo, saliendo con personas del sexo opuesto hace que sus padres se preocupen y surjan conflictos en casa. Sin embargo, si estas discusiones se producen en un clima afectuoso, donde el adolescente está percibiendo la preocupación de sus padres, pero también su apoyo, sabiendo en todo momento que estarán ahí para ayudarle si «mete la pata»; al final de la adolescencia estará más ajustado que sus compañeros porque ha logrado la identidad apoyándose en su familia. Este logro de la identidad se produce tras un proceso de búsqueda en el que sus padres han estado sirviéndoles de base segura (teoría del apego) o apoyo para explorar el entorno.

# EL DESARROLLO DURANTE LA EDAD ADULTA Y LA VEJEZ

BLOQUE

# IV



En la vida adulta los cambios psicológicos tienen un carácter esencialmente funcional. En adelante, los avances se dirigen, fundamentalmente, a optimizar los recursos a fin de adaptarlos de forma saludable a las demandas de la vida adulta. El Capítulo 11 aborda buena parte de los logros intelectuales de este período, enmarcándolos siempre en el contexto de un Yo complejo que trata de superar los desafíos de la vida adulta. Entre otros aspectos, se producirán cambios de envergadura en el modo de conceptuar la realidad, es decir, en los marcos epistemológicos previos. Dichos marcos cambian para hacerse más abiertos, flexibles y dialécticos.

También en este capítulo se analizan las continuas adaptaciones y esfuerzos que las personas deben realizar a fin de preservar su identidad afectiva y emocional. En concreto, el capítulo se centra en los desafíos que comportan la vida amorosa, el matrimonio y la familia, un triplete que en la actualidad engloba a muchísimas personas. Asimismo, aborda la situación emocional de muchos adultos ubicados en un mundo fuertemente inestable (política, económica, afectiva y laboralmente), donde las habilidades que se requieren para conseguir el éxito cambian constantemente.

Por último, en este capítulo se ofrece una reflexión general sobre el proceso de desarrollo humano, basada en dos ideas fundamentales. Por un lado, que el desarrollo es un proceso continuo e inacabable, un proceso que siempre puede interrumpirse, virarse o continuar. Por otro, que el desarrollo humano debe ser contemplado como una totalidad compuesta de múltiples y muy diferentes aspectos. Así, una tarea fundamental consiste en armonizar dichas dimensiones. En coherencia con esta idea, en este capítulo se utiliza un tipo de narración que en ningún momento deja de dar protagonismo a la existencia de un Yo que actúa de base para todos los cambios.

**CAPÍTULO 11. El desarrollo psicológico durante la vida adulta y la vejez**

1. Las tareas de la vida adulta
2. Los avances cognitivos durante la vida adulta y la vejez
3. Los avances en el campo de la vida personal
4. El desarrollo epistemológico durante la vida adulta
5. Los hechos y las teorías
6. El ámbito de la familia
7. Varones y mujeres en la vida familiar
8. La violencia en la familia
9. Matrimonio, conflicto y separación
10. El adulto en el mundo actual

# El desarrollo psicológico durante la vida adulta y la vejez

# 11

ANTONIO CORRAL

Esquema-resumen

Objetivos

Introducción

1. Las tareas de la vida adulta
2. Los avances cognitivos durante la vida adulta y la vejez
3. Los avances en el campo de la vida personal
4. El desarrollo epistemológico durante la vida adulta
5. Los hechos y las teorías
6. El ámbito de la familia
7. Varones y mujeres en la vida familiar
8. La violencia en la familia
9. Matrimonio, conflicto y separación
10. El adulto en el mundo actual

Lecturas recomendadas

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### Introducción

El pensamiento lógico-formal no está exento de problemas, de hecho, porta en su interior tremendas paradojas que ponen de manifiesto sus límites y sus insuficiencias. No hay que ser un profesional de la lógica ni de las matemáticas para comprender algunas de estas paradojas. De hecho se pueden formular en el lenguaje natural y común que todos hablamos. El pensamiento lógico formal o lógico matemático es necesario pero no suficiente para afrontar los complejos problemas que suscita el vivir humano.

### 1. Las tareas de la vida adulta

Durante la vida adulta se le plantean difíciles tareas a la persona. Estas tareas tienen que ver con el propio yo. Por ejemplo, se aprecian las diferencias que existen entre lo que uno es y lo que uno querría ser. Por otra parte, se registran múltiples problemas en la relación con los otros: pareja, familia, amigos y compañeros de trabajo. La resolución, nunca definitiva, de todos estos conflictos no se podrá verificar si no se pone en marcha una poderosa fuerza de voluntad.

### 2. Los avances cognitivos durante la vida adulta y la vejez

Toda esta compleja dinámica vital hace que la persona en el curso de la vida vaya construyendo nuevas habilidades que son la integración de las que ya tenía en un nivel superior. Es un delicado juego de ganancias y pérdidas, de ajustes, de reorganizaciones y de emergencia de nuevos esquemas cognitivos.

### 3. Los avances en el campo de la vida personal

Como la persona tiene que bregar con múltiples realidades (lo afectivo, lo social y lo intelectual) cada una con su propia complejidad y como, tantas veces, se producen conflictos dentro de cada una y entre ellas que no tienen solución, se hace necesario crecer en el terreno personal para afrontar todas estas contradicciones y conflictos. Eso hace que la persona, si sabe aprovechar esas ocasiones, desarrolle lo que se conoce como esquemas de sabiduría.

### 4. El desarrollo epistemológico durante la vida adulta

Fruto de todo este complejo desarrollo durante la vida adulta son los cambios que se producen en los marcos implícitos con los que se evalúa y con los que uno se enfrenta a la realidad. En el tiempo presente se está afianzando un marco epistemológico de carácter relativista, que es la continuación histórica de un marco racionalista clásico, en el que se concebía la realidad a partir de principios generales y universales. El relativismo pone en cuestión que haya principios generales, universales y supraculturales.

### 5. Los hechos y las teorías

En todos los campos del conocimiento y, por tanto, también en el campo de la psicología del desarrollo hay que distinguir entre hechos e interpretación de esos hechos. En el campo del desarrollo individual ocurre otro tanto. Nos ocurren muchas cosas a lo largo de nuestro desarrollo, hechos objetivos, que tenemos que interpretar, valorar, evaluar y, en último término, narrar (a nosotros mismos y a los demás.) Es decir, lo mismo que intentamos hacer en el campo del conocimiento psicológico, distinguir entre hechos y teorías, tenemos que aprender a hacerlo en nuestra propia vida.

## 6. El ámbito de la familia

La familia es vista de distinto modo según la posición ideológica que adopte el observador. Fundamentalmente se dan dos posturas con todas las posiciones intermedias posibles: la progresista y la conservadora. Los progresistas quieren ampliar el concepto de familia más allá de los límites en los que ésta se ha venido moviendo a lo largo de los siglos. Los conservadores, por su parte, pretenden que la familia siga siendo lo que siempre ha sido.

## 7. Varones y mujeres en la vida familiar

Los logros emancipatorios alcanzados por las mujeres en el reconocimiento de todos sus derechos a lo largo del siglo pasado, no deben verse como un hecho cultural relativo sólo a las sociedades occidentales. Esta nueva situación, es decir, el reconocimiento de todos los derechos de las mujeres, deberá extenderse a todas las sociedades, independientemente del grado de desarrollo económico alcanzado. La ideología relativista conspira contra esta empresa universalizadora de los derechos de todas y cada una de las mujeres del mundo, sea cual sea la cultura y las tradiciones a las que pertenecen. La orientación de varones y mujeres con respecto a las relaciones humanas no son iguales. Los varones privilegian más los derechos generales y abstractos. Y se reservan un espacio de autonomía. Las mujeres, sin embargo, son más sensibles a las necesidades inmediatas del otro. Nunca se harían la pregunta de Caín después de matar a su hermano: ¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano? El varón debe aprender a reconocer que, efectivamente, es el guardián de su hermano.

## 8. La violencia en la familia

La violencia en el seno de la pareja con niños a su cargo es un fenómeno preocupante y creciente. Es necesario tomar conciencia de su existencia y ponerle remedio. No se trata, en ningún caso, de comprenderlo porque eso supondría, en alguna medida, por pequeña que esta sea, justificarlo. Y esto es inaceptable. Las violencias psicológica y física son inaceptables, como lo es la esclavitud. Lo inaceptable debe ser abolido y no comprendido.

## 9. Matrimonio, conflicto y separación

Cada vez hay más estudios que intentan comprender el fenómeno de la crisis afectiva en el seno de la pareja. Se buscan todo tipo de variables que puedan explicar el citado fenómeno. Parece que el estrés redunde de modo muy negativo en la convivencia matrimonial. El estrés puede afectar, por tanto, a la estabilidad de la pareja. El hecho de que pueda haber amor sin matrimonio y matrimonio con o sin amor hace que sea difícil decir algo definitivo de estas dos realidades que son como rectas paralelas que se juntan pero en el infinito. Lo ideal no siempre es lo posible. Somos seres contradictorios, siempre buscando, sin alcanzar nunca un estado de equilibrio definitivo. Todo el mundo debería hacer una reflexión personal sobre qué es el amor y cómo darle cobijo.

## 10. El adulto en el mundo actual

Las personas tienen necesidad de equilibrio, estabilidad y predictibilidad. Las sociedades posmodernas, sin embargo, no las procuran ni suministran, más bien al contrario, entorpecen su adquisición. Parece como si las necesidades de los individuos no se correspondieran con las necesidades generadas por esta «posmodernidad líquida». Necesitamos dar sentido a nuestras vidas, construyendo una narración adecuada de ellas. Es difícil lograrlo cuando estamos constreñidos a satisfacer necesidades creadas artificialmente por un postcapitalismo ciego a las verdaderas aspiraciones de las personas y, especialmente, a las de los más débiles de entre nosotros.

## Objetivos

- Conocer las limitaciones que todo pensamiento lógico-formal conlleva y aprender que el pensamiento lógico formal al producir paradojas no está en condiciones de fundamentarse a sí mismo.
- Aprender que el desarrollo intelectual a lo largo del ciclo vital va más allá del pensamiento lógico formal.
- Comprender el sentido del desarrollo cognitivo a lo largo de la vida adulta y la vejez y aprender que es una dialéctica de ganancias y pérdidas.
- Familiarizarse con el significado que la sabiduría tiene en el curso del ciclo vital y conocer su aportación al equilibrio vital.
- Saber distinguir un marco relativista verdaderamente racional de un mero relativismo trivial y vulgar.
- Apreciar la distinción entre hechos y teorías, tanto en el campo del estudio del desarrollo humano como en el propio campo personal.
- Reflexionar sobre los cambios acaecidos en el seno de la institución familiar debidos a la emancipación de las mujeres en las sociedades occidentales desarrolladas.
- Conocer la distinta orientación de varones y mujeres en el marco de las relaciones interpersonales.
- Conocer las variables principales que intervienen en la estabilidad de la pareja.
- Conocer los peligros que entraña la violencia psicológica y física en la pareja con niños a su cargo.
- Reflexionar sobre las dificultades que las modernas sociedades poscapitalistas plantean a los individuos que las padecen.

## Introducción

Como ya hemos visto a lo largo de los anteriores capítulos de este libro, durante la infancia y la adolescencia se producen profundos cambios en el funcionamiento cognitivo. ¿Qué sucede durante la etapa adulta?

Desde un punto de vista estructural no se producen cambios de la envergadura de los producidos hasta la adolescencia. Sin embargo, el pensamiento abstracto, conceptual, lógico-matemático se consolida. Recordemos que Inhelder y Piaget decían que es un pensamiento de segundo orden, es decir, que va más allá de lo concreto y de lo real inmediato (primer orden).

Esto quiere decir que, aunque esta forma de razonar se desarrolle fuertemente durante la adolescencia y primera juventud, es posible que las formas más profundas de este modo de proceder tengan que esperar hasta la vida adulta para consolidarse definitivamente. Ello implica expresar las insuficiencias o los límites del pensamiento lógico-formal, pero con las propias herramientas lógico-formales. Como dice Jean Améry en su estremecedor libro *Más allá de la culpa y la expiación*: «El pensamiento presupone necesariamente el campo de la lógica formal para poder trascenderlo hacia territorios más fértiles del espíritu».

### 1. Las tareas de la vida adulta

¿Por qué se detiene al finalizar la adolescencia la construcción de nuevas estructuras cognitivas? Las producidas durante la infancia y la adolescencia se deben a los cambios

neurofisiológicos que se producen en el organismo humano durante su desarrollo. Una vez que éste ha alcanzado su madurez neurobiológica los cambios son más de tipo funcional que estructural. Por tanto, lo que acontece es un proceso de optimización del funcionamiento de las estructuras construidas.

Piaget, a este respecto, dice que un teórico genial (p. ej., Einstein) es un investigador que ha sido capaz de conservar el espíritu inventivo de los niños al margen de la vida escolar. Para Piaget habría dos tipos de adultos: el adulto que «llega» y ya no inventa nada —aunque explota y utiliza lo que ha logrado hasta ese momento—, o sea, se consolida en un «estadio último» aunque no en el mismo sentido que los estadios precedentes puesto que ya no hay creatividad; y, por otra parte, el adulto creativo en todos los dominios (científicos, artísticos, técnicos, morales o que defiende causas sociales) cuyas construcciones, desde la perspectiva del desarrollo, pueden ser consideradas como una auténtica continuación de las precedentes.

Piaget destaca con respecto a la vida intelectual adulta dos grandes asuntos: uno, la construcción de nuevas estructuras en el campo del pensamiento científico y, otro, el de la escala de valores, ligado, en su opinión, a la facultad de la voluntad, que, más que con estructuras operacionales, está vinculada al terreno energético. Señala Piaget que la voluntad interviene en caso de conflicto entre dos opciones, posturas o tendencias. Lo que está en juego es el mantenimiento de una determinada escala de valores. Cuando el valor inferior es inicialmente más fuerte y trata de imponerse sobre el superior que es más débil, el acto de voluntad consiste en revertir esta situación con el fin de que se imponga, finalmente, el valor superior. Se reconoce al hombre de voluntad fuerte por su capacidad de mantener una escala de valores previamente construida, superando los conflictos que la ponen en cuestión, utilizando todas sus reservas y sus recursos energéticos. No se trata, pues, según Piaget de operaciones cognitivas puesto que, como afirma, el hombre «débil» puede ser el más lúcido en sus defectos que el hombre «fuerte» en sus victorias (*Meliora video, deteriora sequor*)<sup>1</sup>.

Desde el punto de vista de Jung, durante la vida adulta tendría lugar lo que este autor denomina el *proceso de individuación*. Se entiende por tal, el proceso mediante el cual nos convertimos en seres humanos todo lo completos que es posible, es decir, desarrollamos nuestras potencialidades. Es la autorrealización de lo que llevamos dentro, porque el desarrollo nunca se detiene. Pero no hay avances si no hay crisis. Un momento crítico importante para Jung es **la crisis de la mitad de la vida**. Por ejemplo, Freud tuvo esa experiencia entre los 38 y los 44 años; el propio Jung entre los 38 y los 43 años. Es una enfermedad creativa, mediante la cual nos recreamos, nacemos de nuevo. Es un momento de aflicción y de autocuración. Es el momento en el que tenemos que reconocer nuestras sombras y eso es doloroso. En la primera parte de la vida lo evitamos mediante los mecanismos de defensa del yo, negando su existencia y proyectándolas en otros. La asimilación de las sombras es un paso decisivo hacia la individuación. Si en el varón predomina el *animus* y en la mujer el *anima*, que son pares de contrarios que se complementan, en la **crisis de la mitad de la vida**, el varón debe de aceptar su componente de *anima* —negado hasta entonces— y la mujer el suyo de *animus*. Cuando los padres no están a la altura de las expectativas del hijo se originará un trabajo inacabado que continuará durante la vida adulta. Lo que los padres dejan de realizar subsiste como potencial

<sup>1</sup> A este respecto pueden verse dos grandes películas de John Ford: *El delator* (1935) y *El fugitivo* (1947).

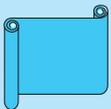
inconsciente que continuará buscando una realización a medida que tiene lugar la individuación. A este respecto es muy importante el fenómeno de la sincronicidad: la coincidencia significativa entre hechos no relacionados como causa y efecto que se produce cuando se activan componentes psíquicos poderosos. La coincidencia tiene un significado vital para el adulto que la percibe.

## 2. Los avances cognitivos durante la vida adulta y la vejez

En primer lugar cabe señalar que aumentan los conocimientos de carácter declarativo de todo tipo y eso hace que el razonamiento se vea beneficiado, esto es, que mejore el conocimiento procedimental. Por ejemplo, al aumentar el léxico (**conocimiento declarativo**) se mejora el razonamiento verbal (**conocimiento procedimental**). Es el caso de la comprensión de las metáforas (El jinete se acercaba tocando el tambor del llano).

También se desarrollan las capacidades de deducción y de inducción. Un ejemplo de inducción sería: como siempre que saco algo de este saco es una judía, infiero que este es un saco de judías. Un ejemplo de deducción sería: dado que este saco es un saco de judías, deduzco que siempre que saque algo del saco será una judía.

Pero también se desarrolla la **abducción**. La abducción, por su parte, es una forma de llegar a algún descubrimiento o de lograr la mejor explicación sobre unos datos. Es un modo de llegar a la formulación de hipótesis explicativas. La inferencia abductiva es de menor certeza que la inductiva y la deductiva y debe combinarse con las otras dos. La abducción es necesaria cuando la información es incompleta. Siguiendo a Fernández (2006), tendríamos los siguientes pasos:



*«Desde los datos iniciales se formula una hipótesis como una explicación posible de los mismos. Esta se obtiene mediante abducción. A partir de la hipótesis explicativa propuesta, se infieren nuevas sentencias que son predicciones. Ahora se hacen inferencias deductivas que concluyen en dichas sentencias. Si los datos se muestran consistentes con las predicciones, entonces se puede proceder a hacer generalizaciones. En este caso, estamos ante la inferencia inductiva, una de cuyas reglas es precisamente la generalización inductiva.» (...) «En las tareas de diagnóstico se suelen hacer inferencias abductivas, dado que se parte de la representación del conocimiento que se tiene de hechos observables y se buscan las causas que los motivan. En la interpretación del discurso —del lenguaje ordinario, en general— la significación es analizable como una inferencia abductiva a partir de las sentencias que lo constituyen.»*

Vemos, pues, cómo se incorporan nuevas estrategias intelectuales, lo que hace que se puedan resolver mejor los problemas y las tareas que se presentan (conocimiento procedimental). Al mejorarse los métodos de estudio y de adquisición de la información mejora la comprensión de los fenómenos naturales y culturales. Es el caso de la comprensión lectora (conocimiento procedimental). Este proceso se da, por ejemplo, a lo largo de la vida universitaria. Los alumnos de los últimos cursos muestran una mayor comprensión de los conceptos más abstractos.

Además de todo lo dicho, se automatizan los procedimientos ya consolidados, lo que hace que los recursos cognitivos se puedan emplear en la resolución de problemas nuevos. El cálculo aritmético mejora con la práctica. Eso hace que los recursos que se empleaban en llevarlo a cabo se puedan utilizar para enfrentarse a nuevos y desconocidos problemas aritméticos.

También, se busca la integración de previos procedimientos en nuevos procedimientos más generales. Lo que ha dado buen resultado en un campo se tiende a aplicar en otros. Así, informaciones distantes se intentan relacionar entre sí para lograr una mejor comprensión de los fenómenos.

Vemos que aunque pudiera perderse velocidad de procesamiento o cantidad de número de elementos que pueden ser considerados al mismo tiempo, estas pérdidas se compensan con la mejora en las estrategias de afrontamiento de los problemas y las situaciones. Dicho de un modo sintético: se puede perder capacidad cuantitativa pero se puede ganar capacidad cualitativa.

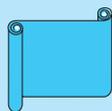
### 3. Los avances en el campo de la vida personal

Otro tanto ocurre en el desarrollo del razonamiento moral. El individuo a la vez que construye principios éticos de validez universal, aprende a relativizar otros que no tienen esa validez universal.

En la misma situación se encuentra lo que viene denominándose inteligencia emocional o inteligencia social. El individuo, como fruto de sus experiencias sociales y emocionales, aprende a diferenciar y a conciliar sistemas afectivos distintos pero complementarios.

Un aspecto muy interesante es el del relato autobiográfico, entendiendo por tal, la narración que nos hacemos a nosotros mismos de nuestra propia vida. Las personas aprenden a interpretar los hechos de su propia vida de un modo nuevo a medida que su vida avanza. Las capacidades reflexivas sobre vivencias propias se hacen más profundas y amplias.

Igualmente, lo que denominamos como sabiduría, la habilidad para enfrentarse a los aspectos cotidianos de la existencia cotidiana de un modo adaptativo y positivo sufre un proceso de desarrollo considerable. Ernesto Sabato, un escritor formidable, escribe en su libro *La resistencia*, a los 90 años:



*«Los hombres encuentran en las mismas crisis la fuerza para su superación. Así lo han mostrado tantos hombres y mujeres que, con el único recurso de la tenacidad y el valor, lucharon y vencieron a las sangrientas tiranías de nuestro continente. El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer. En esta tarea, lo primordial es negarse a asfixiar cuanto de vida podamos alumbrar. Defender, como lo han hecho los pueblos ocupados, la tradición que nos dice cuánto de sagrado tiene el hombre. No permitir que se nos desperdicie la gracia de los pequeños momentos de libertad que podemos gozar: una mesa compartida con gente que queremos, unas criaturas a las que demos amparo, una caminata entre los árboles, la gratitud de un abrazo. Un acto de arrojo como saltar de una casa en llamas. Éstos no son hechos racionales, pero no es importante que lo sean, nos salvaremos por los afectos.»*

Y termina así su libro: «El mundo nada puede contra un hombre que canta en la miseria».

Veamos un ejemplo de sabiduría en una situación límite: un campo de concentración nazi. Hanna Lévy-Hass escribe en su diario (1944) después de lograr un «éxito»(?) sobre la distribución de la comida:



*«Todo este episodio fue enormemente importante para mí. Supuso una valiosa experiencia que me enriqueció. Me di cuenta de que las personas de conciencia y carácter dudoso no son tan fuertes como pretenden, y que es posible ganar una lucha abierta. También comprobé que todavía era capaz de orientarme, de elegir una táctica adecuada, que mi cerebro no estaba irrevocablemente embotado, que salía con facilidad del entumecimiento y que todavía quedaba suficiente ánimo y fuerza en mí para llevar a cabo una lucha justa. Y que mis conocimientos de la vida y de los caracteres humanos, adquiridos en los últimos años, habían dado fruto. Comprobé que había madurado, que me sentía mucho más fuerte y que tenía más seguridad en mí misma que antes.*

*Y aprendí muchos detalles necesarios para la lucha, pequeñas reglas tácticas muy importantes: tener prudencia, paciencia, y considerar un punto desde todos sus ángulos antes de pronunciarse; mantener la calma, el espíritu resuelto, intrépido, en las negociaciones con el adversario; hacer que, una vez tomada la decisión, se ejecutara con firmeza, según el plan establecido, lo que es, también, el mejor modo de poner al adversario en un aprieto y obligarle a dar marcha atrás... máxime cuando se trata de un adversario cuya fuerza sólo es aparente.*

*También aprendí una cosa nada despreciable. En los momentos de lucha, de acción, siempre hay que contar con un obstáculo molesto y persistente: el provocado por la oposición propia de la gente mezquina, sin principios, de ideas mediocres, de pobre imaginación, incapaz no sólo de emprender sino incluso de concebir algo positivo, colectivo, social y que siempre está dispuesta a sembrar la discordia, la desconfianza, a entorpecer el curso de las cosas. Son esos tipos pequeño-burgueses por excelencia, de mente estrecha, mediocres, lamentables, repelentes, que se niegan a admitir y a comprender todo aquello que no les suponga un beneficio personal inmediato; son naturalezas corruptoras que, en ocasiones, protestan contra la corrupción pero sólo por envidia, pues están dispuestos a callarse cuando se les permite entrar en el juego. Esta putrefacción moral constituye un caldo de cultivo ideal para el desarrollo de los elementos reaccionarios en una sociedad...»*

## 4. El desarrollo epistemológico durante la vida adulta

Todos estos aspectos que venimos considerando —cognición, afecto, personalidad— pueden conducir a las personas a tener que reformular los marcos conceptuales previos (implícitos, inconscientes) sobre las que se asienta su concepción general del mundo. Es el marco epistemológico con sus variadas dimensiones: la realidad, la verdad, el azar, el error, el cambio, el conocimiento, la idea de principio. Al parecer, a lo largo de la vida adulta, cambian las concepciones generales que tenemos sobre estas dimensiones epistemológicas. Se pasa de concepciones unidimensionales a concepciones pluridimensionales. Hay autores que sostienen que durante la vida adulta se elaboran operaciones mentales que no son, estrictamente hablando, formales, sino relativistas o dialécticas. Eso supondría que las personas pasarían de una posición epistemológica racionalista en el

sentido clásico (cartesiana, *cogito ergo sum*, newtoniana, espacio-tiempo absolutos) a otra, igualmente racionalista, pero de corte relativista o dialéctica.

¿Qué se quiere decir con relativista? No nos referimos a un relativismo simple o trivial que se contradice a sí mismo. Veamos algunos ejemplos: «los historiadores han descubierto que no hay verdades históricas»; «todas las afirmaciones generales son falsas»; «todo es subjetivo»; «las verdades son ilusiones que hemos olvidado que son ilusiones». Estas formulaciones relativistas, aplicadas sobre sí mismas se refutan, es decir, son proposiciones que se autorrefutan. El relativista, pues, no debería formular su doctrina de tal modo que, aplicada a sí misma, ella misma demuestre que es falsa. Debe evitar las formulaciones simples que se refutan ellas solas.

Un relativista no puede decir que todas las creencias humanas son subjetivas. Sólo decir que *cree* que todas las creencias humanas son subjetivas. No puede excluirse de la suerte a la que condena a los otros (Simon Blackburn, 2006).

Veamos más detalladamente la afirmación relativista por excelencia: «Todo es subjetivo». Ella misma tiene que ser subjetiva u objetiva. Pero no puede ser objetiva porque en tal caso sería falsa. Y no puede ser subjetiva porque entonces no descalificaría ninguna afirmación objetiva, ni siquiera la que dice que es objetivamente falsa. El propio juicio de la relatividad o condicionalidad no puede aplicarse al propio juicio de la relatividad. Cuando este tipo de relativismo se aplica su propio cuento, se viene abajo todo el edificio. No puede eludir la suerte a la que él mismo condena a todo lo demás. Otro ejemplo, la conclusión de que no hay nada correcto o incorrecto (moralmente hablando) en términos absolutos, hace que no sea justificable elevar la tolerancia, tampoco, a valor absoluto. La afirmación moral relativista contradice la conclusión subsiguiente de que tenemos el deber absoluto de ser tolerantes.

Igualmente, es incoherente presentar como verdad que no existe la Verdad. ¿Condenar por falsos todos los enunciados que no sean el que afirma que no hay más verdad que ésta: que todo lo demás es falso?

Se trataría, pues, de otro relativismo, el que es sensible al contexto social, histórico. No niega que haya verdades universales, ni duda de la fuerza de la razón, pero lo hace de un modo que no descarta las variaciones individuales, sociales o históricas. Lo que dice es que las verdades generales se expresan de un modo específico o propio a la situación en la que se aplican. Por ejemplo, Einstein al afirmar el carácter no absoluto del tiempo y del espacio, no negaba que hubiera leyes generales del movimiento aplicables a todo el universo. Desplazaba los invariantes universales desde las variables espacio-temporales (ya no absolutas) a las propias leyes, éstas sí, absolutas, aplicables en todo lugar. El relativista acepta que el conocimiento progresa, pero comprende que éste puede verse superado en una fase posterior del desarrollo científico.

Otros autores proponen que durante la vida adulta se desarrollan las *operaciones dialécticas*. Son operaciones que se centran en el aspecto cambiante y fluido de la realidad, en su movimiento constante. Es la antigua idea presocrática de que no podemos bañarnos dos veces en el mismo río. Por ejemplo, los físicos han tenido que modificar su concepción de la luz. Históricamente ha habido dos formas de concebirla: o como onda o como partícula. Desde un punto de vista puramente formal (racionalismo clásico) las cosas o son de una forma o son de otra. No se acepta que una cosa y su contraria sean verdaderas a la vez (es el principio de no contradicción). Pues bien, con los fenómenos lumínicos no podemos razonar de ese modo. Porque la luz, unas veces se manifiesta como

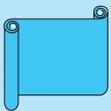
onda y otras veces como partícula, en función del dispositivo experimental. ¿Cómo salir de este atolladero? En la lógica dialéctica sí se acepta la contradicción: toda tesis produce su antítesis que lleva a la síntesis final. En el caso de la luz se cambia la disyunción excluyente, la luz es onda o partícula, por la conjunción: la luz es onda y partícula. Ahora se necesita crear un nuevo concepto que reconcilie ambos aspectos contradictorias. Es lo que se intentó con el principio de complementariedad.

En nuestro propio campo, el de la psicología del desarrollo humano a lo largo de todo el ciclo vital, los padres y educadores parecen utilizar distintos marcos conceptuales para interpretar el comportamiento de los niños. Super y Harkness (2003) se sirven de las cuatro perspectivas —que a juicio de Pepper (1942)— se utilizan para interpretar los sucesos fundamentales del mundo: formismo, mecanicismo, organicismo y contextualismo. Son cuatro modos de pensar el mundo esencialmente distintos entre sí y difícilmente conciliables si es que no imposible.

- **Formismo:** se clasifican los objetos en categorías discretas y bien delimitadas. Son fundamentales las nociones de similitud y prototipo. (Ejemplos: Platón, Aristóteles y la Escolástica).
- **Mecanicismo:** se centra en las conexiones ente las partes de un conjunto. Hay un conjunto específico y discreto de relaciones causales para cada fenómeno. (Ejemplos: Demócrito, Galileo, Descartes, Hobbes, Hume y Locke).
- **Organicismo:** se reconoce que las partes de un organismo se influyen mutuamente. Son conceptos propios de este enfoque los de síntesis e integración. (Ejemplos: Schelling y Hegel).
- **Contextualismo:** se centra en lo subjetivo y en el momento histórico con el fin de situar cada fenómeno en su contexto. El significado no tiene vida aparte del contexto y del observador; los significados son, pues, múltiples y relativos. (Ejemplos: Protágoras, Pierce, James, Dewey y Mead).

El formismo y el mecanicismo son analíticos, mientras que el organicismo y el contextualismo son sintéticos.

Veamos un ejemplo tomado de Super (1995):



*Miguel va a cumplir 4 años y está en el supermercado con su madre a última hora de la tarde. Al pasar por el puesto de las golosinas comienza a reclamar una de ellas. Su madre le dice: «No, no cojas nada ahora porque en cuanto lleguemos a casa te daré la cena». Entonces, Miguel comienza a llorar y a patallar y organiza un buen número.*

¿Cómo se explicaría la conducta del niño desde cada una de estas perspectivas o metáforas?

- **Formismo:** *es un niño difícil.* Algunos niños son más difíciles de conducir que otros y Miguel parece de esta clase de niños, muy caprichosos y con ataques de cólera cuando no consiguen lo que quieren.
- **Mecanicismo:** *piensa que así puede conseguir la golosina.* Los niños aprenden de la experiencia lo que pueden y no pueden lograr. Probablemente Miguel ya lo ha

hecho en anteriores ocasiones y ha aprendido que si grita bastante en el supermercado conseguirá la golosina.

- **Organicismo:** *está en esa etapa, está intentando ser independiente.* La mayoría de los niños en esta edad están muy interesados en definir su independencia y es una etapa del desarrollo por la que hay que pasar. Ya que Miguel quiere la golosina, la cuestión es si, realmente, su madre puede parar esa rabieta. Hay que esforzarse por que Miguel prosiga su desarrollo.
- **Contextualismo:** *depende de varias cosas; probablemente está hambriento.* Estamos al final de la tarde y los niños pequeños a esa hora están hambrientos. Las circunstancias tienen mucho que ver en estas cosas y no puede decirse mucho más con los datos disponibles.

Parece ser que las personas tendemos a preferir un enfoque sobre los otros de forma consistente. Es decir, interpretamos una gran variedad de fenómenos siguiendo, preferentemente, una de estas metáforas generales. Por ejemplo, estas preferencias podrían influir en la elección de carrera, en la estabilidad de las relaciones de amistad y en el éxito tanto en las terapias de grupo como en las individuales (Harris, Fontana y Dowds, 1977). Igualmente, tanto los padres como los profesionales de la salud mental tienden a interpretar la conducta de los niños siguiendo uno de estos cuatro particulares enfoques filosóficos.

Desde este modo de ver las cosas, no tendría por qué haber una progresión evolutiva entre los cuatro modos: formismo-mecanicismo-organicismo-contextualismo. Serían modos distintos a los que cada uno se afiliaría en función de su formación, su experiencia y un conjunto de variables aún por determinar.

## 5. Los hechos y las teorías

Veamos un ejemplo tomado de nuestra disciplina: el fenómeno de las conservaciones. Sabemos que los niños hacia los 5 años tienen muchas dificultades para aceptar que una bola de plastilina que cambia de forma conserva, sin embargo, la misma cantidad de sustancia (véase el Capítulo 5). Ante un cambio «aparente» de forma, los niños creen que se modifica también la cantidad subyacente de materia. Esto es un *hecho* objetivo. Está documentado ampliamente. Les ocurre a todos los niños con independencia de su sexo, su cultura, su nivel económico, social, etc. Este *hecho*, no obstante, admite diversas explicaciones o interpretaciones, según el particular enfoque teórico que se tenga sobre el desarrollo intelectual humano. También es un *hecho* que todos los niños a partir de un determinado momento (7-8 años) admiten sin reservas y sin dificultad que el cambio de forma no afecta a la cantidad, y, que a pesar de las «apariencias», la sustancia no varía, es un invariante (véase Capítulo 8). El porqué los niños progresan de modo espontáneo hacia la capacidad de conservar es objeto de debate. El *hecho*, pues, no se contesta, pero la explicación del *hecho* es variada según quien la emita. Ahora bien, este *hecho* no era conocido antes de que Inhelder y Piaget lo pusieran de manifiesto. Sencillamente, nadie sabía que los niños pensarán de la forma en que lo hacen sobre este fenómeno. ¿Podríamos decir, entonces, que este hecho ha sido desvelado por la teoría del desarrollo de Piaget? A nadie se le había ocurrido preguntar a los niños qué pensaban sobre lo que le

ocurre a los objetos cuando cambian de forma. ¿Se daba por descontado que los niños pequeños pensaban como los niños mayores y los adultos? Las mismas personas ignoran, no recuerdan, que un día lejano tenían una concepción sobre las transformaciones que no es la que tiene en el momento presente. ¿Es algo que permanece en el inconsciente intelectual? ¿Cómo es posible que un hecho tan significativo, tan notable, tan llamativo, que afecta poderosamente a la concepción sobre la inteligencia humana, haya pasado inadvertido? ¿Es necesario, pues, formar una teoría previa para descubrir un hecho importante? ¿Pero, entonces, no son, siempre, primero los hechos y luego las teorías que los explican o interpretan, sino que, a veces, las teorías preceden a los hechos? ¿Es así? ¿Si fuera así, qué repercusiones tendría este... *hecho* sobre la forma en que los humanos conocemos? Las personas de tendencias empiristas creen que primero van los hechos y luego las teorías, mientras que las personas de tendencia racionalista tienden a creer que primero son las teorías y luego los hechos. ¿Durante la vida adulta, se progresa desde una postura «empirista» hacia otra más «racionalista»? ¿O, más bien, se progresa hacia una cierta integración entre empirismo y racionalismo? Eso es lo que algunos autores estiman.

La psicología del desarrollo humano en cada una de sus fases no puede desentenderse del marco social e histórico donde se desenvuelve la vida de los individuos. Tampoco se puede limitar a describir un supuesto desarrollo estándar de las personas. Puede también sugerir vías progresivas o ascendentes (programas vitales) de desarrollo a lo largo de la vida.

La psicología evolutiva tampoco puede ser dogmática. Por ejemplo, no puede afirmar que alguien en plena adolescencia no puede alcanzar, por axioma o por principio, la madurez correspondiente a la vida adulta. De hecho, las experiencias vitales en períodos históricos turbulentos pueden provocar una maduración acelerada de las personas.

## 6. El ámbito de la familia

Todas las personas vienen al mundo en el seno de una familia. Sin embargo no todo el mundo forma, a su vez, una familia.

La familia y la propiedad privada parecen ser las dos instituciones más universales que existen, más allá de las diferencias culturales entre las distintas sociedades.

Decíamos que casi todo el mundo se desarrolla en el seno de una familia, pero que no todos forman una nueva familia. Bien porque eligen permanecer junto a los padres toda su vida, bien porque prefieren emanciparse pero también vivir solos. Otros, en cambio, optan por una vida comunitaria en el seno de alguna institución religiosa. Desgraciadamente, un porcentaje no desdeñable, debido a graves deficiencias psicológicas o físicas, deben permanecer toda la vida al cuidado de su familia o de alguna institución.

La mayoría de los que constituyan una familia lo harán al modo tradicional y la vida de la mayoría se las tendrá que haber con los problemas derivados de este tipo de convivencia. La maternidad, la paternidad, el cuidado de los hijos, su educación, la violencia doméstica, la violencia escolar, la drogadicción, el fracaso escolar de los hijos, los embarazos no deseados de las adolescentes, el paro laboral de alguno de los padres, las enfermedades, el cuidado de las personas mayores... Y el divorcio, cada vez más habitual, junto con los problemas que éste conlleva y el dilema de constituir o no una nueva comunidad familiar.

## 7. Varones y mujeres en la vida familiar

En la vida adulta hay tres vectores fundamentales: la vida familiar, la vida profesional y la vida social y política. ¿Sitúan varones y mujeres sus preferencias, su escala de valores, se sitúan, en definitiva, de la misma forma con relación a ellos? ¿O, por el contrario, los varones anteponen la vida laboral y la de la participación sociopolítica a la vida familiar? ¿Es ello así? ¿Si lo es, hay alguna razón de fondo que explique este fenómeno? ¿Sería deseable que las mujeres participaran más en la vida laboral y política y que los varones se implicaran más en la vida familiar?

Carol Gilligan (1982/1985) ha sostenido que la aproximación de la mujer en el campo del desarrollo moral es distinta del enfoque general que le dan los varones. Si bien tanto unos como otras llegan a niveles postconvencionales de razonamiento moral durante la vida adulta, las mujeres lo hacen en el marco del cuidado y de la atención, en el de la comunión, la intimidad y el primado de los afectos. Los varones, por su parte, lo hacen en la línea de los derechos, de la justicia y de los principios universales y abstractos.

¿Es esto un efecto de la educación, de la escala de valores cultural preponderante, o, es un estilo, un modo de proceder que diferencia a unos de otras de forma inevitable, más allá de las influencias educativas, culturales o sociopolíticas?

Como digo, Gilligan cree que el desarrollo moral de las mujeres se centra en la elaboración de la importancia de la intimidad, de las relaciones interpersonales y en el cuidado a los otros. Por ejemplo, en el caso de las mujeres el dilema moral surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos en competición. En el caso de las mujeres, la resolución de ese dilema demanda un modo de pensar contextual y narrativo y no tanto formal y abstracto como en los varones. En el caso de éstos, por el contrario, la concepción de la moralidad como imparcialidad se integra y se desarrolla junto con la fidelidad a los derechos y a las reglas generales. Son dos visiones de la moralidad, pues, complementarias pero no idénticas: una es jerárquica y otra se despliega en forma de red.

El yo masculino se define por medio de la separación, el femenino mediante la conexión. Un varón, por ejemplo, se preguntaría si al actuar por amistad violaría su integridad personal, mientras que una mujer se preguntaría si afirmando sus creencias causaría daño a una persona amiga.

Dilemas como el aborto o la eutanasia desde el punto de vista femenino se ven no como una pugna de derechos entre sí, sino como un problema de relaciones, centrado en la cuestión de la responsabilidad a la que, a la fuerza, hay que enfrentarse. El conflicto entre el yo y los otros constituye el problema moral central para las mujeres, y eso plantea un dilema cuya resolución exige una reconciliación entre la femineidad y la adultez.

En el caso de las mujeres la conciencia de que hay verdades múltiples conduce a relativizar la igualdad en dirección hacia la equidad, y hace surgir una ética de la generosidad y de la atención. El desarrollo de las mujeres delinea el camino no sólo hacia una vida menos violenta sino también hacia una madurez lograda por medio de la interdependencia y el cuidado a los otros.

Conviene tener estas cosas claras a la hora de entender los conflictos que se pueden dar en la convivencia familiar. Ya hemos visto la importancia de los marcos epistemológicos previos. Pues bien, este distinto modo de concebir las relaciones personales entre varones y mujeres puede provocar conflictos de difícil solución si no se toma conciencia del distinto modo en el que unos y otras se implican en las relaciones íntimas.

## 8. La violencia en la familia

El fenómeno de la violencia doméstica, en todas sus dimensiones, preocupa cada vez más a las sociedades abiertas. En un reciente estudio (McDonald, Jouriles, Ramisetty-Mikler, Caetano y Green, 2006) se estima que aproximadamente 15,5 millones de niños estadounidenses viven en hogares donde se dan episodios de violencia entre los padres. Siete millones de ellos, además, asisten a episodios de violencia extrema entre los miembros de la pareja. Eso significa que el 29.4% de los niños que viven en hogares con dos padres, tienen la experiencia de la violencia en el ámbito familiar, en este caso la producida entre los dos adultos de los que dependen. Hay que tener en cuenta que estar expuesto a la violencia entre los miembros de la pareja, eleva considerablemente el riesgo de padecer una gran variedad de problemas en la infancia. Estos datos son impresionantes en sí mismos. Millones de niños viven en hogares donde tiene lugar algún tipo de violencia en la pareja. El alcance y las consecuencias de este fenómeno son desconocidos. Si no se pone remedio a la situación las cosas en el futuro podrían ser todavía peores.

El fenómeno de la violencia en la pareja es muy complejo. Parece ser que los episodios de violencia extrema comienzan con las agresiones verbales. Hay tres dimensiones que pueden estar influyendo en el desarrollo de la violencia en la pareja: el control sobre el otro, los celos y el abuso verbal. O'Leary y Smith (2006) sugieren que la reducción de las agresiones verbales podría redundar en una disminución de las agresiones físicas.

Es curioso, y muy triste, observar, también, que los niveles de violencia en las parejas son superiores en aquéllas que tienen niños a su cargo. Pero, ¿cómo una pareja puede llegar a la agresión? ¿Cómo es posible que ya en los primeros años de matrimonio las agresiones se produzcan y que, incluso, sean más habituales que en etapas posteriores?

Desde un determinado enfoque del problema se piensa que la agresión física es cualitativamente distinta de la agresión psicológica. Desde el otro enfoque del fenómeno, que se ajusta mejor a los datos, la agresión física se considera el extremo final y más negativo de un continuo que arranca con la agresión psicológica. La agresión psicológica suministra el contexto previo donde tendrá lugar la agresión física.

Frye y Karney (2006) han realizado un estudio longitudinal de parejas recién casadas a lo largo de 3 años para estudiar el fenómeno de la conducta agresiva en el matrimonio. Les interesaba estudiar qué tipo de personas desarrollarán conductas agresivas y en qué circunstancias las conductas agresivas se darán con una mayor probabilidad. Por una parte, encontraron que quien recurre a la agresividad física ha recurrido previamente a la agresividad psicológica. Por otra parte, los niveles altos de estrés fuera del matrimonio están relacionados con la propensión a la agresividad en el interior de la pareja. Las circunstancias negativas externas pueden hacer más difícil el trato afectuoso y dar lugar a conductas indeseables. Durante las épocas de fuerte estrés las conductas agresivas físicas se pueden dar con una mayor probabilidad. La conclusión es muy sencilla: mejorar las condiciones y las circunstancias (exteriores) de la vida de la pareja hará que las conductas agresivas entre los cónyuges se reduzcan o desaparezcan.

## 9. Matrimonio, conflicto y separación

En un reciente estudio longitudinal se ha tratado de examinar las relaciones entre las tres siguientes variables: satisfacción sexual, calidad de la relación matrimonial y estabilidad

matrimonial (Yeh, Lorenz, Wickrama, Conger y Elder, 2006). Los autores han analizado datos correspondientes a 11 años (1990-2001) en los que maridos y mujeres de mediana edad han ido respondiendo a preguntas sobre las citadas variables. Los resultados muestran que niveles altos de satisfacción sexual en un determinado año predicen un aumento de la calidad matrimonial en años posteriores. Igualmente, niveles altos de satisfacción sexual en un determinado momento temporal conllevan una disminución de la inestabilidad matrimonial en un momento temporal posterior. Según los autores de este estudio longitudinal, estos resultados confirman la secuencia causal que va de la satisfacción sexual a la calidad de la relación matrimonial y de la satisfacción sexual a la estabilidad matrimonial y de la calidad matrimonial a la estabilidad matrimonial. La satisfacción sexual serviría como recompensa o refuerzo de la relación y haría una contribución importante a la relación en términos generales. Aquéllos que se sienten satisfechos con su vida sexual tienden a sentirse felices y contentos con su vida matrimonial, lo que, a su vez, reduce la inestabilidad matrimonial. Los efectos del sexo sobre las relaciones matrimoniales son esenciales tanto para varones como para mujeres, aunque haya diferencias en el significado que unos y otras otorgan a la vida sexual.

La conexión causal entre sexo, calidad y estabilidad parece razonable, si bien las cosas son mucho más complejas.

En otro estudio longitudinal, esta vez realizado en Alemania, Rogge, Bradbury, Hahlweg, Engl y Thurmaier (2006) siguieron a un conjunto de parejas jóvenes a lo largo de 5 años. Estos autores resumen las conclusiones de su estudio afirmando que las variables hostilidad y neuroticismo influyen en la estabilidad del matrimonio, es decir, que estos factores pueden contribuir al deterioro temprano del funcionamiento matrimonial. Como detalle cabe destacar que de las 85 parejas que formaban el grupo de participantes, 15 de ellas se habían separado o divorciado a los 5 años.

Sanford (2006) ha investigado el tipo de comunicación que se da entre maridos y mujeres durante los conflictos dentro de la pareja. Parece ser que las mujeres aplican un pensamiento más complejo que sus maridos a la propia relación y están más atentas a los detalles que tienen lugar en la interacción. Al parecer, el tipo de conducta comunicativa que se da en la pareja al abordar el conflicto está relacionado con las expectativas que se tienen sobre la capacidad de comprensión del otro y con las atribuciones que se hacen sobre la conducta de la pareja. Por ejemplo, si una persona desarrolla expectativas negativas sobre la capacidad comprensiva de su pareja, puede autoprotgerse, atacar preventivamente o ponerse a la defensiva.

Curran, Hazen, Jacobvitz y Sasaki (2006) se han interesado por el ajuste emocional en la pareja. Entienden por ajuste emocional el modo en el que cada miembro de la pareja responde, escucha y conecta con el otro miembro. Estas autoras piensan que la transición de las parejas hacia la paternidad afecta a su ajuste emocional por lo que supone de reto para ellas. También consideran que las representaciones que los cónyuges se hacen del matrimonio de sus propios padres podrían influir en ese ajuste emocional. El objetivo de su estudio consistía en estudiar cómo las representaciones que maridos y mujeres construyen sobre el matrimonio de sus propios padres se relaciona con el ajuste emocional de la pareja durante el paso hacia la paternidad. Este estudio sugiere que quienes recuerdan relaciones negativas de sus propios padres están más dispuestos o son más capaces de anticipar dificultades en su matrimonio, por lo que están más motivados para hacer esfuerzos con el fin de mantener el ajuste emocional con su pareja. Estos adultos

estarían en disposición de romper el ciclo intergeneracional negativo y transformarlo en positivo.

Ya hemos señalado que el estrés influye en la comunicación, satisfacción y desarrollo de las relaciones matrimoniales. De hecho, los matrimonios sometidos a un estrés crónico tienen una alta probabilidad de acabar en divorcio. Es muy importante saber cómo las parejas afrontan el estrés y qué estrategias y estilos de afrontamiento son los más efectivos a la hora de manejar la situación estresante para evitar, así, el impacto negativo en las relaciones íntimas. Comprender cómo se relacionan el estrés, el afrontamiento de los problemas y la relación de pareja es importante, porque un matrimonio de calidad está poderosamente asociado con la satisfacción vital, la salud física y con la resistencia a la depresión. Estudios recientes señalan que el deterioro matrimonial puede afectar al sistema inmunológico y a la salud en general. Por estos motivos Bodenmann, Pihet y Kayser (2006) han observado a 90 parejas suizas durante dos años para ver cómo se relaciona el modo en el que la pareja afronta las situaciones conflictivas y la calidad de su matrimonio. Como era de esperar, cuanto más positivo es el apoyo y la ayuda que los miembros de la pareja se prestan entre sí, mayor es la satisfacción que se experimenta en la vida matrimonial.

El divorcio es un grave contratiempo en la vida personal de los que lo padecen. ¿Cómo afecta al adulto esta dolorosa experiencia? Pues hay que tener en cuenta varias cosas: la edad a la que tiene lugar; si hay hijos o no los hay; si los hay, la edad que tienen; el motivo principal de la separación; la situación económica en la que uno queda...

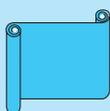
Es preciso tener en cuenta cómo afecta el divorcio de los padres a los hijos. Aunque la bibliografía disponible ofrece resultados contradictorios, parece que hay un cierto consenso en que aquéllos niños cuyos padres se divorcian tienen un riesgo más alto de resultar afectados negativamente en su desarrollo que los niños cuyos padres no se divorcian (Lansford, Malone, Castellino, Dodge, Pettit y Bates, 2006). En cualquier caso no afecta el divorcio de los padres a los hijos de la misma forma en la infancia y en la adolescencia. Por todo ello, la pericia y la habilidad de los padres para gestionar esta dolorosa situación, siempre podrá atemperar el impacto negativo que indudablemente tiene (véase *Capítulo 12*). Por ejemplo, Howard, Burke, Borkowski y Whitman (2006) se han preocupado por una situación, presuntamente, peor: el caso de los hijos de madres adolescentes cuyo padre no vive con ellos. Pues bien, en un estudio realizado sobre 134 niños a lo largo de 10 años, han constatado que el contacto padre-hijo mejora el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional del niño. Los niños con un mayor contacto con su padre tienen menos problemas de conducta y unos niveles de comprensión lectora superiores. Estos resultados muestran la importancia del padre a la hora de contribuir a evitar riesgos en la vida de los niños, incluso si el padre no convive bajo el mismo techo que el niño.

## 10. El adulto en el mundo actual

Sennett (2006) es de los que cree que vivimos en un mundo de gran inestabilidad y fragmentariedad. Los hombres y las mujeres tienen que hacer frente, a su juicio, a tres desafíos: 1) el primero tiene que ver con las instituciones: si las instituciones sociales ya no proporcionan un marco a largo plazo, el individuo se ve obligado a improvisar el curso de su vida, o incluso a hacerlo sin una firme conciencia de sí mismo; 2) el segundo de-

saño tiene relación con el talento: cómo desarrollar nuevas habilidades, cómo explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad social cambian, y 3) el tercero, se refiere a la renuncia, es decir, a cómo desprenderse del pasado, pues nuestra sociedad actual nos trata como meros consumidores, y, el consumidor siempre ávido de cosas nuevas deja de lado bienes viejos aunque sean todavía perfectamente utilizables.

Se plantea, por tanto, la siguiente contradicción: por una parte, necesitamos un relato de vida que sirva de sostén a nuestra existencia, además, estamos orgullosos de tener habilidades para hacer cosas específicas y, también, valoramos las experiencias por las que hemos pasado. Por tanto, y esa es la contradicción, el ideal social actual que fomentan las nuevas instituciones (lejos de nuestras necesidades y valoraciones, como vemos) es perjudicial para muchos de los individuos que viven en ellas. Estamos ante un problema muy grave: la mayor parte de la realidad social es ilegible para la gente que trata de darle sentido. La sociedad ofrece una cosa pero las personas desean otras.



*«Los apóstoles del nuevo capitalismo sostienen que su versión de estos tres temas —trabajo, talento y consumo— añade más libertad a la sociedad moderna, una libertad fluida, una «modernidad líquida», según la acertada expresión del filósofo Zygmunt Bauman. Mi disputa con ellos no estriba en saber si su versión de lo nuevo es real o no; las instituciones, las habilidades y las pautas de consumo han cambiado, sin duda. Lo que yo sostengo es que estos cambios no han liberado a la gente» (Sennett, La cultura del nuevo capitalismo).*

No podemos dejar de pensar en los elementos más débiles de la sociedad actual: las personas mayores, los desempleados, los estudiantes y los enfermos. En una situación tan difícil qué pueden esperar de una sociedad tan lejana a sus verdaderas demandas.

Por ejemplo, los miembros más vulnerables de la sociedad son aquellos que quieren trabajar pero carecen de especialización. Y sabemos que los problemas laborales pueden producir alcoholismo, divorcios, mala salud, etc.

Ya nos hemos referido a la necesidad que tiene el ser humano de dar sentido a lo que hace. Eso se consigue formulando un relato vital en el cual el individuo sea importante. Pero el momento presente exige de los adultos una fuerte tolerancia a la ambigüedad. También les exige la necesidad de tener iniciativa, precisamente, en circunstancias poco definidas. Es un sistema, pues, que genera estrés, ansiedad y angustia. Las políticas de jubilaciones forzosas, de eliminación de departamentos, los nuevos deberes impuestos para los empleados supervivientes. Cuando asoma la edad mediana y hacen su aparición los hijos, las hipotecas y las matrículas escolares, aumenta la necesidad de estructura y predictibilidad en el trabajo.

La economía moderna genera desigualdades. Aparece el fantasma de la inutilidad: la automatización hace innecesarios muchos de los trabajos que se venían realizando. Por otra parte, emerge el problema de la gestión del envejecimiento.

La vida mental de los seres humanos se ha superficializado y estrechado. La referencia social, el razonamiento sensato y la comprensión emocional han quedado excluidos junto con la creencia y la verdad.

Mientras, se exagera la pasión del consumo. El consumidor busca estimular la diferencia entre bienes cada vez más homogeneizados. Tener más de lo que una persona

podría usar jamás. Algo semejante a lo que el psicoanálisis denomina como el narcisismo de las pequeñas diferencias. Ya nada es suficiente. Se deja de pensar como artesanos. Es la celebración del cambio personal pero no del progreso colectivo.

## Lecturas complementarias

Frankfurt, H. G. (2004). *Las razones del amor. El sentido de nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Frankl, V. E. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

### Actividades

1. Considere el siguiente problema: «qué probabilidad hay de que al tirar dos dados de seis caras obtengamos un 1 y un 2». Este problema se resuelve aplicando un tipo de pensamiento: a) lógico formal; b) abductivo; c) relativista.
2. Cuando alguien declara: «lo que me pasa es que no sé lo que me pasa», está: a) mostrando un tipo de pensamiento relativista; b) haciendo gala de un tipo de pensamiento racionalista clásico; c) haciendo una reflexión que tiene más que ver con la sabiduría.
3. Al evaluar la conducta de un maltratador de mujeres, alguien dice que la explicación de esa conducta estriba en que hay un tipo de personas que son así: violentos y agresivos. ¿Qué tipo de marco epistemológico está siguiendo?: a) formista; b) mecanicista; c) organicista; d) contextualista.
4. En el caso anterior, una persona que utilizara un marco contextualista diría: a) a primera vista no se puede saber, pues hay que ver la situación y las circunstancias en las que se produce la agresión; b) esa persona se conduce así, probablemente, porque es lo que ha visto en su familia; c) no se llega a hacer algo así si no es después de un complejo proceso que arranca en la infancia.
5. Con respecto a la violencia que dentro de la pareja ejerce, en la mayor parte de los casos, el varón sobre la mujer puede decirse que: a) no hay relación entre la violencia psicológica y la física; b) es la violencia psicológica la que prepara el camino para la violencia física; c) no hay diferencia entre la violencia psicológica y violencia física.
6. Con relación a las variables que pueden generar problemas en la relación entre los miembros de la pareja y conducir, eventualmente, a la ruptura de la convivencia se encuentra: a) el estrés producido por causas exteriores; b) las dificultades de comunicación en el seno de la pareja; c) las dos opciones son correctas.
7. Uno de los problemas que impone el sistema capitalista, en su actual etapa de desarrollo, a los individuos que viven en sociedades regidas por él es: a) la dificultad para encontrar una «narración» de la propia vida que dote de sentido a ésta; b) la imposibilidad de alcanzar una realización profesional; c) la dificultad para gastar todo lo que se gana.

## Soluciones a las actividades

1. Es un claro ejemplo de pensamiento lógico formal, puesto que la solución no admite dudas. La solución es única y se deduce a partir de los principios matemáticos de las leyes de la probabilidad objetiva. Está perfectamente formulado, con precisión, no hay ambigüedad ninguna y la respuesta es independiente del contexto. No ha lugar a ninguna formulación de carácter relativista. No depende de ninguna otra circunstancia salvo del propio formalismo hipotético deductivo.
2. Es alguien que se está cuestionando su propia vida. Esta en una situación abierta, no cerrada; subjetiva, no objetiva; problemática, en suma. Está más allá de lo meramente lógico formal, por tanto. Está intentando saber algo sobre sí mismo, formular un problema, su problema, y encontrar una respuesta a ese dilema, aunque sea difícil, por lo que tampoco está relativizando su situación. Parecería, más bien, que está bregando con los aspectos problemáticos de la existencia humana. Y eso tiene más que ver con la sabiduría.
3. Está utilizando un marco denominado «formismo». Esa persona piensa que las personas se pueden caracterizar de distintas formas y, además, de un modo preciso. La pertenencia a una determinada categoría es lo que explicaría su conducta.
4. La respuesta a) sería la típica de un contextualista. El contextualista siempre apela a las circunstancias de todo tipo en las que se desarrolla la conducta. La de un mecanicista sería la b). El mecanicista explica las conductas en función de los refuerzos, los castigos, los condicionamientos, en definitiva, según criterios empíricos. Mientras que la de un organicista sería la c). El organicista quiere conocer la procedencia de las conductas, su génesis, su arranque, su evolución. De ese modo pretende llegar a la raíz del problema, a su causa última.
5. La violencia psicológica y la física forman un continuo. Por tanto es difícil separar ambas formas de maltrato. De hecho, parece que la violencia psicológica y la violencia verbal preparan el camino para la violencia física. Las dos son igualmente reprobables e ignominiosas y hay que luchar por desterrarlas. Los conflictos entre las personas sólo se pueden resolver desde el abandono total de toda forma, por pequeña que sea, de violencia.
6. Los conflictos en el seno de la pareja son de una enorme complejidad. Efectivamente, hay causas externas, como el estrés producido por un nivel elevado de dificultades laborales, sociales o culturales. Pero también, problemas de comunicación entre las personas que forman la pareja, como las falsas atribuciones o expectativas negativas pueden producir desconfianza e incomunicación. En el peor de los casos si se produce un solapamiento de causas externas e internas, entonces se pueden multiplicar los efectos perniciosos de ambas y provocar conflictos devastadores.
7. Los seres humanos necesitamos dar sentido a nuestras vidas. Saber por qué hacemos las cosas. Tener una orientación general, una idea global de hacia dónde vamos. Una sociedad que constantemente está generando la necesidad imperiosa de consumir cosas inútiles impone una dinámica que no permite que las personas construyan de forma serena una trayectoria vital satisfactoria.



# DIFICULTADES DEL DESARROLLO

BLOQUE

# V



En este bloque incluimos un capítulo dedicado a tratar algunas de las dificultades y de los trastornos del desarrollo más frecuentes.

A lo largo del desarrollo se producen algunas alteraciones biológicas que tienen como consecuencia déficit sensoriales, cognitivos o motores que son los responsables de algunas dificultades específicas o problemas que se manifiestan en distintos momentos en el curso de la evolución de la persona. Así mismo, algunos otros factores de índole social también pueden actuar «negativamente» sobre el desarrollo, especialmente en algunos períodos críticos como puede ser la adolescencia. El conocimiento del origen de los trastornos y de sus características es preciso para detectarlos precozmente y así promover las ayudas educativas y sociales necesarias a fin de favorecer la integración en la sociedad de las personas que los sufren.

## **CAPÍTULO 12. Dificultades del desarrollo**

1. Problemas del desarrollo provocados por causas sensoriales: ceguera y sordera
2. Trastornos del desarrollo provocados por causas neurobiológicas
3. Dificultades del desarrollo en la infancia
4. Dificultades del desarrollo en la adolescencia
5. Dificultades del desarrollo en la vida adulta y en la vejez



# DIFICULTADES DEL DESARROLLO

BLOQUE

# V



En este bloque incluimos un capítulo dedicado a tratar algunas de las dificultades y de los trastornos del desarrollo más frecuentes.

A lo largo del desarrollo se producen algunas alteraciones biológicas que tienen como consecuencia déficit sensoriales, cognitivos o motores que son los responsables de algunas dificultades específicas o problemas que se manifiestan en distintos momentos en el curso de la evolución de la persona. Así mismo, algunos otros factores de índole social también pueden actuar «negativamente» sobre el desarrollo, especialmente en algunos períodos críticos como puede ser la adolescencia. El conocimiento del origen de los trastornos y de sus características es preciso para detectarlos precozmente y así promover las ayudas educativas y sociales necesarias a fin de favorecer la integración en la sociedad de las personas que los sufren.

## **CAPÍTULO 12. Dificultades del desarrollo**

1. Problemas del desarrollo provocados por causas sensoriales: ceguera y sordera
2. Trastornos del desarrollo provocados por causas neurobiológicas
3. Dificultades del desarrollo en la infancia
4. Dificultades del desarrollo en la adolescencia
5. Dificultades del desarrollo en la vida adulta y en la vejez



# Dificultades del desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital

# 12

NURIA CARRIEDO  
ANTONIO CORRAL

## Introducción

1. Problemas del desarrollo provocados por causas sensoriales: ceguera y sordera
  - 1.1. La ceguera
  - 1.2. La sordera
2. Trastornos del desarrollo provocados por causas neurobiológicas
  - 2.1. Autismo
  - 2.2. El síndrome de Down (SD)
  - 2.3. El síndrome de Williams
  - 2.4. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)
3. Dificultades del desarrollo en la infancia
  - 3.1. Problemas asociados a déficits emocionales durante la infancia: la depresión anaclítica
  - 3.2. Problemas en la relación con los iguales: rechazo social y maltrato escolar
  - 3.3. Problemas en la familia: maltrato infantil y divorcio de los padres
    - 3.3.1. El maltrato infantil
    - 3.3.2. El divorcio de los padres
4. Dificultades del desarrollo en la adolescencia
  - 4.1. Depresión y suicidio durante la adolescencia
  - 4.2. Comportamiento antisocial
  - 4.3. Consumo de drogas
5. Dificultades del desarrollo en la vida adulta y en la vejez
  - 5.1. La violencia en la familia
  - 5.2. Las crisis de la edad adulta
    - 5.2.1. Las crisis de identidad
    - 5.2.2. Separación y divorcio
    - 5.2.3. Menopausia y climaterio
  - 5.3. Trastornos neurobiológicos: las demencias

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

## Esquema-resumen

### Introducción

En este capítulo se van a analizar algunas de las dificultades que surgen a lo largo del desarrollo y los factores de riesgo que pueden entorpecer un desarrollo adecuado para cada momento evolutivo. Es extremadamente útil hacerlo para poder implementar programas preventivos a partir de intervenciones tempranas. El capítulo muestra un panorama amplio, aunque no completo, de los distintos problemas del desarrollo asociados a discapacidades o a factores de riesgo evolutivo.

### 1. Problemas del desarrollo provocados por causas sensoriales: ceguera y sordera

En este apartado se estudian los dos problemas sensoriales más importantes que afectan al desarrollo psicológico de la persona.

- 1.1. **La ceguera.** Las personas ciegas de nacimiento parten con un handicap de carácter espacial. Viven primordialmente en un mundo temporal y por tanto secuencial. El hecho de que personas ciegas de nacimiento cuando recuperan la posibilidad de ver, tengan grandes problemas para entender o dar significado a los estímulos visuales, pone de manifiesto que la visión es un proceso constructivo de una complejidad inusitada.
- 1.2. **La sordera.** Aunque aparentemente puede parecer un handicap no tan grave como el anterior, la realidad dista mucho de esa apreciación superficial. Las personas con sordera congénita tienen dificultades, por ejemplo, con tareas como la de la falsa creencia hasta una edad muy avanzada. En este caso parece claro que el contar desde el principio con un lenguaje de signos favorece un desarrollo cognitivo semejante al de las personas oyentes.

### 2. Trastornos del desarrollo provocados por causas neurobiológicas

En este apartado vamos a ver cuatro trastornos de raíz genética que provocan graves problemas cognitivos, afectivos y sociales. Lo más general que puede decirse de ellos es que en todos parece estar afectada la función ejecutiva.

- 2.1. **Autismo.** En este síndrome lo que parece estar más propiamente afectado es la capacidad para entender los estados mentales internos de las otras personas. Parece como si las personas del espectro autista no fueran capaces de tener una teoría de la mente.
- 2.2. **El síndrome de Down.** Este síndrome supone una merma considerable de las capacidades cognitivas abstractas. Pero si la persona es adecuadamente tratada puede llegar a tener una vida autónoma.
- 2.3. **El síndrome de Williams.** Los problemas que conlleva este síndrome son muy peculiares. Por ejemplo, tienen muchas dificultades para alcanzar un desarrollo normal del lenguaje.
- 2.4. **Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).** El hecho de que las personas aquejadas por este trastorno tengan dificultades para controlar su impulsividad puede acarrear problemas de conducta que pueden llegar a ser graves tanto desde un punto de vista social como personal.

### 3. Dificultades del desarrollo en la infancia

Hay un conjunto de situaciones que pueden afectar al desarrollo de un modo grave. Son situaciones que alteran nuestro normal funcionamiento afectivo, emotivo, social o

interpersonal. En todos ellos la sociedad, la educación y las políticas de atención a las personas con problemas pueden compensar el problema o incluso prevenirlo.

- 3.1. Problemas asociados a déficits emocionales durante la infancia: la depresión anaclítica.** Cuando los niños son abandonados en las primeras fases posteriores al nacimiento y no reciben una adecuada atención y cuidado pueden manifestar un estado de postración muy acusado. Es como si somatizaran toda la falta de cariño y amor.
- 3.2. Problemas en la relación con los iguales: rechazo social y maltrato escolar.** Los niños son muy sensibles a las relaciones interpersonales y al ambiente social en el que se desenvuelven. Si son objeto de malos tratos o de rechazo explícito por parte de sus compañeros pueden llegar a sufrir y a padecer mucho por esa causa.
- 3.3. Problemas en la familia: maltrato infantil y divorcio de los padres.** Los problemas familiares afectan de manera directa al desarrollo afectivo, emocional y social de los niños.
  - 3.3.1. El maltrato infantil.** Sufrir maltrato en el seno de la familia puede ser causa de graves trastornos en el desarrollo de la persona a lo largo de toda su vida. Se ha podido comprobar que algunos niños son capaces, no obstante, de sobreponerse a todo tipo de infortunios.
  - 3.3.2. El divorcio de los padres.** El divorcio de los padres es un contratiempo considerable. Los estudios difieren en la amplitud de los perjuicios ocasionados. Lo único que sabemos es que no es algo deseable. También sabemos que actuando con racionalidad la situación puede llegar a ser tolerable.

#### 4. Dificultades del desarrollo en la adolescencia

La adolescencia es el período crítico por excelencia. En nuestras sociedades postcapitalistas los adolescentes se ven como un auténtico problema. Podemos decir que la familia, la sociedad y las instituciones no saben muchas veces enfrentarse adecuadamente a este período de la vida.

- 4.1. Depresión y suicidio durante la adolescencia.** El suicidio en la adolescencia no es muy común pero su incidencia no es irrelevante. El adolescente que se va a suicidar envía muchos mensajes y avisos previos antes de consumar el acto. Se suele vivir como un fracaso de la familia, de la escuela o de la sociedad.
- 4.2. Comportamiento antisocial.** Mientras que los niños no ponen en cuestión la autoridad, los adolescentes tienen la capacidad de enfrentarse a las normas y a las convenciones sociales. Hay dos formas de hacerlo: de una forma crítica y por tanto constructiva o de una forma antisocial, destructiva o negativa.
- 4.3. Consumo de drogas.** El consumo de todo tipo de sustancias estupefacientes comienza en la adolescencia y prosigue a lo largo de la vida. Algunos expertos consideran que un porcentaje significativo de personas drogodependientes lo son por factores innatos.

#### 5. Dificultades del desarrollo en la vida adulta y en la vejez

La vida adulta está cuajada de problemas. Algunos provocados por el simple hecho de vivir y otros provocados por la crisis cultural y de civilización que afecta a las personas que viven en las sociedades desarrolladas.

- 5.1. La violencia en la familia.** La violencia contra las mujeres en el seno de la pareja es un fenómeno gravísimo. Se pueden analizar todos los aspectos de este drama pero nunca será posible justificar desde ningún punto de vista el maltrato efectuado de manera impune.
- 5.2. Las crisis de la edad adulta.** Todo el desarrollo está lleno de crisis y de superación de esas crisis. La crisis es la cara oculta del desarrollo.
- 5.2.1. Las crisis de identidad.** Una de las cosas que busca la persona es llegar a poseer una idea de sí misma estable, coherente y productiva. Aunque nunca se llegue a lograr de un modo completo, parece ser que es la búsqueda de la identidad uno de los motores principales del desarrollo humano.
- 5.2.2. Separación y divorcio.** Las separaciones provocan graves trastornos y enormes sufrimientos a las personas que pasan por ellos. Lo peor de todo es que la tendencia que se marca es hacia una crisis mayor de la pareja.
- 5.2.3. Menopausia y climaterio.** Las mujeres tienen que aceptar los cambios biológicos que se producen en su organismo durante la supresión de la fertilidad. Esto no se logra fácilmente.
- 5.3. Trastornos neurobiológicos: las demencias**  
Dentro de estos trastornos destaca por su incidencia el Alzheimer. Es un deterioro generalizado de todas las funciones psicológicas. La virulencia del fenómeno trastorna, trastoca y subvierte todos los equilibrios interpersonales en los que se desenvolvía la persona. Es algo que repercute de una forma directa en el seno de toda la familia.

## Objetivos

- Identificar los principales trastornos y dificultades del desarrollo en relación con cada una de las etapas del desarrollo: infancia, adolescencia y edad adulta.
- Diferenciar entre causas y factores de riesgo asociados a los trastornos y a las dificultades del desarrollo.
- Describir la sintomatología principal asociada a cada uno de los trastornos y dificultades del desarrollo.
- Identificar la etiología y/o los factores de riesgo asociados a los trastornos y a las dificultades del desarrollo.

## Introducción

A lo largo de todo el texto hemos caracterizado el desarrollo «normal». Hemos insistido en que es la propia persona el artífice de su propio desarrollo. Ésta es la situación ideal. Sin embargo, se dan numerosas situaciones en las que sin dejar de ser cierta esta afirmación, la persona necesita una ayuda especial pues sola no podría avanzar hacia niveles de desarrollo aceptables. De algunos de estos problemas vamos a tratar en la primera parte de este capítulo. En la segunda parte nos vamos a referir a las dificultades —que no son

de índole fisiológica— que pueden impedir un desarrollo óptimo en las tres fases más amplias del curso vital: infancia, adolescencia y vida adulta.

En este contexto, cobra especial importancia el concepto de **riesgo evolutivo** referido al conjunto de factores biológicos, psicológicos y sociales cuya aparición conlleva una alta probabilidad de que se produzcan conductas desadaptativas en distintos períodos del desarrollo (Rauh, 2005). Desde el punto de vista social, el concepto de riesgo se utiliza para hacer referencia a acontecimientos o sucesos de la vida que pueden ser particularmente estresantes, bien sean transiciones hacia otras etapas evolutivas (p. ej., pubertad); bien acontecimientos críticos (divorcios, guerras, muerte de un familiar, etc.), que en interacción con otros factores pueden hacer que las personas que los sufren sean más vulnerables. A nivel psicológico el concepto de riesgo se ha utilizado fundamentalmente para designar a las *personas con recursos limitados*, tanto de salud (niños prematuros o con enfermedades crónicas) como socioculturales (pobreza, entornos familiares disruptivos) o personales (niños con temperamento difícil); pero también se extiende a aquellos niños que sin tener unas circunstancias ni personales ni sociales particularmente difíciles no desarrollan las estrategias de afrontamiento adecuadas ante los acontecimientos estresantes de la vida (adolescentes que caen en el consumo abusivo de drogas sin particulares problemas de salud, familiares o sociales). Por el contrario, el concepto de riesgo evolutivo, no se aplica a los niños que tienen una discapacidad primaria causada por déficits neurobiológicos (p. ej., síndrome de Down) o por déficits sensoriales (ceguera o sordera).

Cuando se habla de factores de riesgo se suele partir de **estudios longitudinales de carácter retrospectivo**, es decir, aquellos que parten de un comportamiento desviado —por ejemplo, conducta antisocial durante la adolescencia— y buscan los antecedentes de tales comportamientos en causas biológicas, psicológicas o sociales. Otra forma de investigar estos aspectos es realizando estudios **longitudinales prospectivos**, es decir, estudios que hacen un seguimiento de las distintas trayectorias evolutivas de grupos de niños distintos para analizar si los potenciales factores de riesgo provocan desajustes psicológicos posteriores. Estos tipos de estudios han sido útiles para identificar las variables que en la infancia están significativamente asociadas con la aparición de problemas en la adolescencia y en la edad adulta. Sin embargo, conviene aclarar que las relaciones entre factores de riesgo y problemas han sido identificadas a partir de estudios correlacionales y, por tanto, no se puede inferir una relación de causalidad. Este tipo de investigaciones han mostrado además que: *a)* los problemas pueden estar causados por múltiples factores individuales y contextuales que pueden interactuar entre sí; *b)* los mismos factores no afectan por igual a todos los individuos; algunas personas desarrollan estrategias de afrontamiento que las hacen especialmente resilientes. Por ello, más que hablar de determinación o predisposiciones, a lo largo del capítulo utilizaremos conceptos como vulnerabilidad o **resiliencia**. Se denomina resiliencia a la capacidad de algunas personas de tolerar situaciones que son a menudo dañinas (pobreza, enfermedad mental, problemas de abandono, agresión) y de adaptarse hasta el punto de salir fortalecidos<sup>1</sup>.

Analizar las dificultades del desarrollo y comprender los factores de riesgo que pueden estar influyendo en cada momento evolutivo es extremadamente útil para implementar programas preventivos a partir de intervenciones tempranas. El propósito de este ca-

<sup>1</sup> Un ejemplo de resiliencia lo podemos ver en el protagonista de la película *Slumdog Millionaire* (Boyle, 2008).

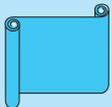
pítulo es intentar mostrar un panorama amplio pero no exhaustivo de los distintos problemas del desarrollo asociados a discapacidades o a factores de riesgo evolutivo.

## 1. Problemas del desarrollo provocados por causas sensoriales: ceguera y sordera

### 1.1. La ceguera

En un reciente experimento llevado a cabo por Tomasello (2007) se pudo observar cómo los niños, antes de haber comenzado la adquisición del lenguaje, siguen la dirección de los ojos de otra persona, pero no la dirección de sus cabezas. Cuando el adulto miraba al techo sólo con sus ojos, con su cabeza hacia delante, los niños miraban al techo. Sin embargo, cuando el adulto cerraba sus ojos y dirigía su cabeza hacia el techo, los niños no le seguían. Los chimpancés, bonobos y gorilas, muestran la pauta contraria: cuando el humano dirige los ojos al techo (la cabeza hacia delante) no le siguen con la mirada. Cuando el humano dirige la cabeza al techo (ojos cerrados) ellos miran al techo. Los humanos somos sensibles a la dirección de los ojos en una forma que nuestros más cercanos «parientes» no lo son. ¿Por eso, quizá, el «blanco» de nuestros ojos es tan grande? ¿Para permitir que sigamos la dirección de la mirada de nuestros congéneres? En esta sencilla observación podemos advertir que una simple predisposición orgánica puede comportar una diferencia cualitativa entre especies cercanas desde el punto de vista biológico.

Un importante neurobiólogo resume así sus investigaciones:



*Los experimentos más recientes que han medido los tiempos relativos que se tarda en percibir un color, forma o movimiento muestran que estos tres atributos no se perciben a la vez, pues el color se percibe antes que la forma y ésta antes que el movimiento (...) La percepción es por definición un acontecimiento consciente: percibimos aquello de lo que tenemos consciencia y no percibimos aquello de lo que no la tenemos. Si percibimos dos atributos en tiempos separados, por ejemplo, color y movimiento, de esto no sólo se sigue que hay consciencias separadas, cada una de ellas en una actividad correlativa a uno de los diferentes sistemas procesuales-perceptuales, sino también que estas consciencias diferentes son diacrónicas entre sí. Por tanto, llegamos a la conclusión de que no son las actividades de los diferentes sistemas procesuales-perceptuales las que se unen para ofrecernos una percepción consciente de una escena, sino que son las micro-consciencias generadas por la actividad de los diferentes sistemas procesuales-perceptuales las que se unen para ofrecernos una percepción unificada (Zeki, *Visión interior*, 1999/2005, pp. 85-86).*

La percepción visual es la toma de consciencia que resulta de la integración del procesamiento de la información procedente de los diferentes sistemas sensoriales, pero ¿existe una diferencia entre ver y entender, incluso se puede ver sin entender lo que se ha visto?

En la película *A primera vista* (Irwin Winkler, 1998) se cuenta un caso real de un ciego de nacimiento que tras una operación recobra la capacidad de ver, uno de los 20 casos que se han dado en los últimos 200 años. El guión de la película sigue la exposición que Oliver Sacks —uno de los principales especialistas en el tema— desarrolla en su

libro *Un antropólogo en Marte* y, concretamente, el capítulo *Ver y no ver*. Efectivamente, como nos dice Sacks una cosa es ver y otra percibir. El personaje, una vez que ha sido liberado de las cataratas congénitas que le impedían ver, tiene que empezar un complejo proceso de aprendizaje visual. En definitiva, tiene que aprender a ver. La visión, contra lo que pensamos ingenuamente, no es un proceso directo. No es un mero reflejo. Es una construcción inusitadamente compleja, una elaboración enormemente complicada. Algo mucho más incomprensible de lo que parece *a primera vista*. El sentido común nos dice que todo lo que se necesita para ver es un par de ojos, pero no es así. Al parecer existe un período crítico en el que debemos abrir los ojos y utilizarlos para familiarizarnos con ellos, si este período pasa no podremos aprender a ver con facilidad. Existen períodos críticos similares en otras muchas facultades humanas, como por ejemplo la audición o el lenguaje (véase Capítulo 6).

La alegría del paciente al recuperar la vista después de tantos años debió de ser inmensa, pero por desgracia no duró demasiado. Según describe el paciente, al quitarle las vendas de la operación vio, sí, pero una mezcla de movimiento, color y luz en un remolino sin sentido. La retina funcionaba, pero el cerebro no había aprendido a interpretar lo que veía. A pesar de eso disfrutó de su nuevo mundo lleno de colores y movimientos aunque nunca llegó a entenderlo del todo. No entendía las distancias, confundía lo próximo con lo lejano, las sombras le dejaban perplejo e incluso confundía a su perro y su gato si no los tocaba. Del gato veía sus partes, las patas, la cola, las orejas, pero no veía un conjunto integrado, un gato completo.

Los ciegos viven en el tiempo, sus impresiones son secuenciales, primero una cosa y después otra. Los que vemos vivimos en el espacio, una cosa a la izquierda y otra a la derecha. La mera idea del espacio es extraña para ellos. Para el protagonista de la película el reconocimiento de las formas era muy difícil. Sobre todo entender que un mismo objeto tiene apariencias distintas desde distintos puntos de vista. Esto lo aprendemos siendo niños sin aparente esfuerzo, a pesar de ser un problema computacionalmente muy complejo. Y un mayor reto todavía lo presentaban los estímulos que eran objetos animados, como por ejemplo las expresiones faciales. Tampoco comprendía las representaciones bidimensionales de los objetos y no era capaz de reconocer a la gente en las fotografías.

El caso que nos cuenta Sacks nos ilustra lo importante que es la visión para dar significado al mundo en que vivimos y también lo importantes y determinantes que son algunas experiencias previas en el desarrollo posterior. Por ello, los niños ciegos experimentan algunas dificultades a lo largo del desarrollo.

Los niños ciegos tienen especiales limitaciones para la comprensión del espacio, que se traducen en retrasos en su capacidad para alcanzar los objetos y para desplazarse de forma independiente. También tienen algunos problemas para la interacción social temprana, especialmente porque carecen de situaciones de atención conjunta visual que tanta importancia tienen para la intersubjetividad. Asimismo, les resulta complicado entender las emociones de los demás porque no pueden percibir su expresión facial.

Para tratar de paliar estos déficits los padres y los educadores de niños ciegos deben aprender a buscar nuevas formas de interacción con ellos que les proporcionen las claves adecuadas y estimulaciones sensoriales sustitutivas de la visión. Por ejemplo, se han ensayado entornos en los que se enseña a los niños ciegos a localizar objetos y otras nociones espaciales a partir de claves sonoras. Por otra parte, es fundamental el desarrollo de la función táctil para localizar e identificar objetos, pero también pueden utilizarse los

movimientos de las manos como un nuevo sistema de señales de la información emocional. En la transmisión de las emociones, también es muy importante que los padres las comuniquen de la manera más explícita posible a los niños para facilitar su comprensión y con ello, la interacción social.

Cuando se ha analizado el desarrollo del lenguaje de los niños ciegos, apenas se han observado diferencias en las primeras etapas de adquisición (p. ej., en la adquisición del léxico). Las diferencias que aparecen tienen que ver con factores relacionados con la experiencia. Así, se ha determinado que los niños ciegos tienen problemas con los términos que denotan propiedades perceptivas de los objetos (como el color) y tienen dificultades para comprender términos que implican abstraer características que pueden servir para agrupar objetos (como cuadrados). Finalmente, se ha determinado que los padres de niños ciegos se dirigen a ellos con un lenguaje más directivo y menos elaborado, lo que teniendo en cuenta la importancia del lenguaje en el desarrollo, puede afectar al desarrollo socio-cognitivo posterior.

## 1.2. La sordera

Los estímulos auditivos son esenciales para que se produzca el desarrollo del lenguaje. Esto hace que los niños sordos sufran un desfase no sólo en el lenguaje sino en otros aspectos del funcionamiento cognitivo. Al nacer, los niños oyentes miran en la dirección del sonido, es decir hay una conexión entre el sonido y la visión. Todas las modalidades sensoriales están fuertemente vinculadas. El sonido ayuda a la visión y viceversa. Esta retroalimentación continua entre las distintas modalidades sensoriales hace que el procesamiento de todo tipo de información sea más profundo que cuando se basa en una única modalidad. Es, por tanto, lógico que la ausencia de la estimulación auditiva en los niños sordos produzca una serie de efectos sobre la conducta, la cognición, el aprendizaje y el desarrollo social. Sin embargo, el efecto de la sordera sobre el desarrollo posterior dependerá de la severidad de la misma, de si es congénita o adquirida, de la edad a la que se detecte y de si es unilateral o bilateral.

Los **implantes cocleares** están mostrando que la restauración de la información auditiva conlleva un enorme beneficio para los niños sordos en el desarrollo del lenguaje.

Para analizar el efecto que tiene sobre el desarrollo cognitivo el acceso al lenguaje, Peterson y Siegal (2000) han comparado la actuación de distintos grupos de niños sordos entre los 5 y los 12 años en la tarea de la falsa creencia (Teoría de la Mente, véase *Capítulo 5*). Un grupo lo constituían niños provenientes de hogares donde se practica el lenguaje de signos. Otro grupo lo formaban niños de familias oyentes que habían aprendido el lenguaje de signos más tarde. Todos los niños tenían que enfrentarse a la tarea de predecir la conducta de una persona que tiene una creencia falsa sobre la apariencia, el contenido o la localización de un objeto. Los niños en posesión del lenguaje de signos desde el comienzo de su vida tuvieron una actuación similar a la de los niños oyentes. Sin embargo, los niños que aprendieron el lenguaje de signos más tarde y fuera de la familia tuvieron una actuación inferior. Este patrón de actuación es similar al observado en otros estudios sobre la relación entre lenguaje y cognición en los niños sordos. En efecto, los niños que han aprendido el lenguaje de signos tardíamente tienen dificultades para resolver tareas típicas de Teoría de la Mente a una edad tan elevada como la de los 16 años (recuérdese que a la edad de 5 años este tipo de tareas ya son resueltas por la

mayoría de los niños). Parece, pues, que hay datos claros que demuestran que la mayoría de los niños sordos que han accedido al lenguaje de signos tardíamente tienen dificultades con la tarea de la falsa creencia en edades donde los niños sordos con lenguaje de signos desde el principio y los niños oyentes ya no la tienen (Siegal, Varley y Want, 2001).

## 2. Trastornos del desarrollo provocados por causas neurobiológicas

### 2.1. Autismo

El *autismo* es un trastorno del desarrollo que afecta a 5 de cada 10.000 niños y es más frecuente en los niños que en las niñas (5 niños por cada niña). El diagnóstico se hace a partir de la observación de retrasos o anomalías en la conducta social, lingüística y de las pautas de conducta estereotipada y repetitiva. La severidad de los síntomas varía muchísimo y mientras que ciertas personas con autismo dan muestras de un nivel intelectual alto, otras sufren retraso mental. El autismo es un trastorno muy complejo que nos permite comprender las sutilezas del desarrollo de la vida mental. Principalmente, aunque no sólo, es una incapacidad para atribuir estados mentales a los otros. Eso ha llevado a algunos autores a explicar el autismo como un déficit específico en Teoría de la Mente (véase *Capítulo 5*), o como una incapacidad emocional para la intersubjetividad primaria (véase *Capítulo 3*). Esta incapacidad altera de una forma dramática todo el desarrollo porque impide ponerse en la perspectiva de los otros (indispensable, como hemos visto para un adecuado desarrollo social y moral) y empatizar con los demás al ser incapaces de comprender sus emociones. La personas con autismo se muestran hacia los demás «como ensimismados» o como si estuvieran en un mundo diferente. Algunos autores también han relacionado el síndrome autista con disfunciones en la función ejecutiva (véase *Capítulo 8*).

El autismo podría tener un origen genético y aunque no hay un tratamiento médico que permita paliarlo, la detección temprana y la educación de los niños autistas en entornos muy estructurados ha mostrado efectos beneficiosos.



**CON LOS PIES  
EN LA TIERRA**

**Un caso de autismo  
(tomado de Brioso, 2005)**

A. es un niño de dos años y ocho meses. Sus padres acuden a la consulta remitidos por el psicólogo colaborador de la guardería a la que el niño asiste desde hace ocho meses. Es hijo único y fue muy deseado. Pertenece a una familia de nivel socioeconómico medio-alto. El padre es médico y la madre, aunque también tiene estudios superiores, no trabaja fuera del hogar desde que nació el niño.

El embarazo fue normal y el parto a término. Según describen los padres, el primer año de vida del niño fue aparentemente normal, no se diferenciaba de cualquier otro bebé de su edad. En los primeros meses, según se aprecia en un video familiar, presentaba pautas intersubjetivas primarias como sonrisas y gestos expresivos faciales en los intercambios interactivos. En esa época parecía disfrutar del contacto con los otros, también los objetos le atraían. En el último trimestre del primer año, usaba gestos comunicativos para pedir objetos (protoimperativos), p.ej., estiraba el brazo y la mano

hacia el objeto que deseaba al tiempo que vocalizaba. Pero los padres no recuerdan que hiciera gestos comunicativos para enseñar objetos con el fin de que compartieran con él la atención sobre el objeto (protodeclarativos).

A partir de los 18 meses los padres comenzaron a preocuparse: el niño no aprendía a hablar y la relación con ellos también se estaba modificando de forma sustancial: no se volvía cuando se decía su nombre, ni mostraba interés en escucharlos o mirarlos cuando le hablaban, tampoco les imitaba. A. sólo se comunicaba con ellos cuando quería conseguir algo y lo hacía «tirando de la mano» del adulto, sin mirarle a los ojos, y colocándola en la dirección del objeto. No señalaba los objetos para mostrarlos o enseñarlos a los adultos. Su lenguaje oral se limita a la emisión de sonidos vocálicos que parecían tener un carácter auto-estimulador y no comunicativo puesto que no se pueden asociar con ningún significado o función. Actuaba, en ocasiones, como si no viera u oyera a sus padres, pero, éstos sospechaban que no tenía ningún problema auditivo porque reaccionaba ante algunos estímulos sonoros como ciertos anuncios de la TV o canciones.

También parecía que los objetos le interesaban de manera diferente. Por ejemplo, ya no jugaba a rodar el coche por el suelo, sino que le daba la vuelta y giraba sus ruedas una y otra vez. Con el resto de juguetes tampoco jugaba, sino que se limitaba a ponerlos en fila de manera repetitiva; o cogía algunos de ellos para acercárselos y retirárselos de los ojos, para olerlos o para hacerlos girar. Además, habían aparecido ciertos comportamientos extraños como andar de puntillas con los brazos extendidos, ciertos movimientos raros con las manos y hacía poco que había comenzado a balancearse de manera repetida. Las rabietas eran frecuentes cuando se producían algunos cambios en su entorno.

Por tanto, se pasaba la mayor parte del tiempo como desconectado, balanceándose, mirando el giro que provocaba en algunos objetos, o ensimismado mirando sus manos. Sólo buscaba la presencia de los padres cuando quería que le dieran algo. Hay algo, sin embargo, que parece interesarle: algunas películas de video de dibujos animados, pero se trata de un interés excesivo porque quiere ver las películas una y otra vez.

En esa época, para los padres las dificultades de su hijo respondían a un pequeño retraso en el desarrollo que le impedían una relación adecuada con los objetos y, por tanto, aprender cosas. Esta opinión era compartida por un pediatra, amigo de la familia, al que consultaron y que les recomendó la conveniencia de que el niño recibiera sesiones de psicomotricidad.

A los dos años comienza a ir a la guardería, los educadores se sienten impotentes ante la absoluta indiferencia del niño ante sus llamadas y propuestas, no parece que exista ningún vínculo afectivo con ellos. Aunque, en el grupo, está rodeado de niños de su edad permanece ajeno a ellos, y no responde a sus iniciativas de juego o de relación. Pasa la mayor parte del tiempo absorto en hacer tiras de papel para agitarlas entre los dedos.

### **Aplicando conocimientos:**

A partir del caso de A. intente identificar los síntomas del autismo.

## **2.2. Síndrome de Down (SD)**

El *síndrome de Down* produce una desaceleración de todos los aspectos del crecimiento, incluyendo el desarrollo del sistema nervioso, que sin duda tiene un efecto en el desarrollo intelectual. Afecta a 1 de cada 700 niños (más a los niños que a las niñas). El recién nacido con síndrome de Down suele ser pequeño, apacible y flácido, debido a la hipotonía (disminución del tono muscular). El sistema nervioso central no está maduro y

puede que se haya desarrollado sólo hasta el nivel de un feto normal de seis o siete meses: el cerebro es pequeño y la mielinización incompleta (Hulme y Mackenzie, 1992/1994). Prácticamente la totalidad de las personas con síndrome de Down tienen una inteligencia por debajo de la media, aunque existen variaciones entre ellos en relación con el retraso mental que manifiestan. También presentan problemas en el desarrollo cognitivo (especialmente en las áreas relacionadas con el lenguaje), pero muestran capacidades por encima de la media en relación con las habilidades visomotrices, es decir, la capacidad para coordinar la información visual con la actividad manual. En el 94 % de los casos, el síndrome de Down está asociado a una alteración genética —la **trisomía 21** (nacen con tres cromosomas 21 en lugar de dos como es habitual)— la cual está relacionada con la edad de la madre. En el 4 % de los casos este síndrome se debe a una translocación cromosómica que no está asociada con la edad de la madre.

El diagnóstico del síndrome de Down puede hacerse en el momento del nacimiento basándose en las características del rostro que son prototípicas de este síndrome y en la forma de las manos. Este síndrome incrementa el riesgo de padecer otros problemas de salud, como problemas cardíacos, respiratorios, riesgo de infecciones y es cuatro veces más probable que desarrollen la enfermedad de Alzheimer (véase Epígrafe 5.3).

El síndrome de Down conlleva alteraciones en el desarrollo perceptivo y motor así como retrasos en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Con respecto al desarrollo perceptivo y motor, se ha observado que los niños con síndrome de Down pasan por las mismas etapas de desarrollo que los otros niños pero lo hacen de manera más lenta, debido a la **hipotonía** muscular que enlentece el desarrollo motor inicial y con él los primeros desplazamientos. También presentan alteraciones en las conductas de agarre de los objetos y tienen dificultad para planificar los movimientos.

Con respecto al desarrollo cognitivo y lingüístico, los niños con síndrome de Down no suelen tener problemas especialmente reseñables durante el período sensoriomotor ni con el juego simbólico, pero sí tienen dificultades con la adquisición de los componentes sintácticos del lenguaje, por lo que no es raro que muchos de ellos intenten comunicarse al principio mediante signos. Estas dificultades con el lenguaje se manifiestan en otras áreas de funcionamiento cognitivo, especialmente en aquéllas en que se requiere cierto procesamiento de la información lingüística (p. ej., recordar cosas que se han oído, procesamiento secuencial, comprensión del lenguaje). Actualmente, se piensa que el retraso en los componentes cognitivo-lingüístico que presentan estas personas es reflejo de déficits intelectuales de carácter más general.

### 2.3. El síndrome de Williams

El *síndrome de Williams* es un desorden genético muy raro (ocurre en 1 de cada 20.000 casos) que provoca una clara deformación facial (boca grande, labios gordos, orejas señaladas e irregularidades dentales) desórdenes renales y cardíacos, anormalidades óseas y musculares y un desarrollo retrasado. Las personas que lo padecen se caracterizan por un cociente intelectual (CI) bajo, unas habilidades espaciales y numéricas deterioradas, retrasos en la resolución de problemas y en la planificación, dificultades en el componente semántico del lenguaje (no en el sintáctico) y algunos problemas en el desarrollo de las habilidades sociales. Según Karmiloff-Smith/1998 estos problemas podrían estar relacionados con los siguientes datos: las personas aquejadas por estos déficit psicológicos

poseen un volumen cerebral reducido, tienen ciertas asimetrías cerebrales y unas pautas anormales en la actividad de los lóbulos cerebrales temporales.

Mientras que el desarrollo del lenguaje en el síndrome de Down sufre un cierto retraso pero acaba emparejándose con el desarrollo normal, en el caso del síndrome de Williams parece que se produce un desvío acusado del desarrollo considerado normal. Por ejemplo, los niños ingleses, tienen un problema enorme con la forma del pasado de los verbos irregulares aunque no les ocurre lo mismo con los regulares.

## 2.4. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

El *TDAH* es un desorden que se caracteriza por impulsividad, hiperactividad y distracción. Se estima que entre el 3 y el 7% de los niños lo sufren, aunque afecta en mucha mayor medida a los niños que a las niñas. La mayoría de ellos manifiestan problemas de conducta. Según Zelazo (2005) el hecho de que estos niños tengan problemas a la hora de planificar acciones con respecto al futuro podría deberse a que su problema de fondo está asociado a un desorden de la llamada función ejecutiva (véase Capítulo 8). Esta función tiene dos aspectos: uno activo y otro inhibitorio. El problema parece estar en que para hacer lo correcto muchas veces debemos inhibir (suprimir, reprimir) lo incorrecto. El aspecto que estaría «dañado» sería la capacidad para inhibir información o conductas que no son relevantes o adecuadas en una determinada situación. Esto explicaría la tendencia de estos niños a actuar repentinamente. También tienen problemas para esperar o para no interrumpir a otros. Al final estos problemas pueden conducir a desarrollar una conducta desafiante, negativa, desobediente y hostil a las figuras de autoridad. Para diagnosticar el TDAH, se utiliza la constelación de tres síntomas: falta de atención, hiperactividad e impulsividad.

Además, los niños afectados por TDAH tienen dificultades de lectura y escritura, problemas de interacción social, ansiedad o depresión. Se estima que aproximadamente la mitad de los casos de TDAH tienen una etiología de origen genético, pero existen además factores de riesgo que pueden conllevar daño cerebral, entre los que se ha citado el nacimiento antes de término y el alcoholismo de la madre.

Como en todos estos trastornos, la detección temprana es muy importante. Existen fármacos que tienen efectos positivos a largo plazo, pero el tratamiento farmacológico debe completarse con atención psicológica y educativa. Estos niños necesitan una atención educativa individualizada muy estructurada y con recompensas a muy corto plazo.

El pronóstico a largo plazo de las personas que sufren este trastorno no es muy halagüeño. Se ha estimado que entre un 40 y un 70% de los mismos desarrollan conductas antisociales, tienen problemas con las drogas o con el alcohol durante la adolescencia o presentan desórdenes de personalidad. Sin embargo, cuando estos niños son tratados y estimulados adecuadamente el pronóstico a largo plazo es mucho mejor.

## 3. Dificultades del desarrollo en la infancia

### 3.1. Problemas asociados a déficits emocionales durante la infancia: la depresión anaclítica

Durante la primera infancia es muy difícil detectar problemas emocionales de los niños —especialmente depresión— porque el diagnóstico de esta patología depende de una

serie de síntomas que para ser evaluados requieren una competencia lingüística de la que carecen. Sin embargo, hay algunos autores que piensan que pueden observarse en los niños algunos síntomas que se asemejan a los que manifiestan los adultos depresivos. Este es el caso de la *depresión anaclítica* (véase Capítulo 4). Este es un término creado por René Spitz (1946) para designar un conjunto de trastornos observados en los niños que recuerdan clínicamente a los de la depresión en el adulto y que sobrevienen de modo progresivo en el niño privado de su madre después de haber tenido con ella una relación normal, por lo menos, durante los seis primeros meses de la vida. El cuadro clínico de la depresión anaclítica lo describe Spitz del siguiente modo:

- Primer mes. Los niños se vuelven llorones, exigentes y se aferran al observador que entra en contacto con ellos.
- Segundo mes. Rechazo del contacto. Posición patognomónica (los niños permanecen la mayor parte del tiempo acostados en su cama boca abajo). Insomnio. Pérdida de peso. Tendencia a contraer enfermedades intercurrentes. Retardo motor generalizado. Rigidez de la expresión facial.
- Después del tercer mes. Se ha establecido la rigidez del rostro. Cesa el llanto, que es sustituido por raros gemidos. Se acentúa el retardo y aparece un aletargamiento.

Si antes de que haya transcurrido un período crítico, que se sitúa entre el final del tercer mes y el final del quinto, la madre vuelve con su hijo, o se consigue encontrar un sustituto materno aceptable para el niño, el trastorno desaparece con sorprendente rapidez. A pesar de las semejanzas en los síntomas, Spitz considera la estructura dinámica de la depresión anaclítica como fundamentalmente distinta de la depresión en el adulto.

### 3.2. Problemas en la relación con los iguales: rechazo social y maltrato escolar

Durante la edad escolar, las personas toman conciencia de sus rasgos personales y son capaces de compararse con las otras personas. Se denomina comparación social a la tendencia del individuo a evaluar sus propias capacidades, logros, posición social y otras características con los de otras personas, particularmente con los iguales, pares o individuos de edad similar. El rechazo de los pares ocasiona mucho dolor y sufrimiento. Algunos niños no se dan cuenta, o no les importa, si otros niños les rechazan, pero la norma general es que eso provoque pena, desconsuelo o desazón. Hay niños que son rechazados por sus compañeros debido a su conducta agresiva o pendenciera. Otros, en cambio, lo son por su aspecto o su actitud tímida o retraída.

Cuando se produce un intento reiterado y sistemático de causar daño a una persona considerada más débil, mediante ataques físicos, verbales o ambos, estamos ante un fenómeno de una gravedad extrema que denominamos intimidación, acoso o maltrato. En el medio escolar este fenómeno parece haberse extendido. El acoso es más grave al final de la infancia y en la adolescencia, pero sus raíces están en la niñez. No sabemos a qué se debe el comportamiento agresivo y violento contra los iguales: anomalías neurofisiológicas por causas genéticas, relaciones interpersonales inseguras, un medio familiar estresante, hermanos hostiles que activan los impulsos agresivos en lugar de desarrollar el

control de las conductas violentas, exposición continuada y reiterada a conductas violentas de este tipo a través de la televisión o de otros medios, o una integración de todas estas cosas. Ante la agresión los niños reaccionan de distinta forma: huida (ignorancia, evitación), enfrentamiento (mediante represalias o con calma) o autoagresión (autoinculpación). Incluso, a veces, la víctima se torna agresor. Hay también muchos tipos de agresores: sádicos, provocadores, chulos o déspotas. Normalmente tienen un grupo de admiradores cobardes ante los que se exhiben. Se cree que casi todas las personas han sufrido algún tipo de agresión en su infancia.

Para impedir que se produzca el maltrato, hay que identificar activamente a los agresores, del tipo que sean, hay que intervenir de forma temprana y profiláctica, es decir hay que prevenir y atajar el fenómeno del maltrato entre iguales antes de que se convierta en patología social y hay que evaluar si el programa de prevención o de compensación ha tenido éxito o no lo ha tenido.

Algunos niños que experimentan problemas serios parecen, contra todo pronóstico, salir indemnes de todos ellos, son particularmente resilientes. Sin embargo, ningún niño lo es completamente. Los riesgos son siempre dañinos. Si no lo son en la educación, lo son en lo emocional.

### 3.3. Problemas en la familia: maltrato infantil y divorcio de los padres

#### 3.3.1. El maltrato infantil

Las situaciones de maltrato infantil revelan una gravísima disfunción en las relaciones familiares y en consecuencia, el maltrato infantil amenaza y puede tener gravísimas consecuencias en el desarrollo de la competencia del niño (socio-cognitiva, emocional y comportamental).

El maltrato puede ser temprano o tardío, es decir, puede iniciarse en los primeros años de vida o posteriormente en la edad escolar o incluso en la adolescencia. Por ejemplo, un estudio longitudinal realizado en Minnesota por Sroufe *et al.* (2005) ha aportado resultados tentativos con un pequeño número de casos de niños que fueron maltratados sólo en el primer año de vida, niños con los que se inició el abuso cuando eran preescolares, y niños de los que se abusó a lo largo de los primeros seis años. Los resultados sugerían que cuanto más temprano era el abuso más graves y persistentes eran las consecuencias, incluso en el grupo en el que al parecer había cesado el maltrato. Sin embargo, también hay que considerar en términos de frecuencia si se trata de un maltrato episódico o de un maltrato persistente. En la Tabla 12.1 pueden verse algunas de las consecuencias psicológicas del maltrato.

Ahora bien, el impacto de los negativos efectos del maltrato y su curso no es en absoluto lineal. Tal y como afirma Cerezo (1995) las consecuencias del maltrato representan un fenómeno de una gran complejidad porque no todas las víctimas generan los mismos problemas; los problemas pueden agravarse, remitir con el tiempo o incluso aparecer tardíamente; y también existen niños maltratados que después no desarrollan problemas psicopatológicos a lo largo de la adolescencia y de la edad adulta y están bien adaptados a su entorno.

**Tabla. 12. 1.** Consecuencias físicas y psicológicas del maltrato infantil. (Elaborado a partir de Cerezo, 1995).

Edad del maltrato	Consecuencias
<p><b>Maltrato físico y psicológico durante los primeros 5 años de vida.</b></p>	<p><b>Consecuencias del maltrato físico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hematoma subdural.</li> <li>• Lesiones cerebrales.</li> <li>• Alteraciones en el desarrollo sin causa orgánica. Muchos niños maltratados se sitúan por debajo del percentil 3 en peso y estatura y no siguen unas pautas normales de crecimiento.</li> <li>• Cuando los niños pasan por lugares donde les cuidan y les prestan atención se recuperan visiblemente.</li> </ul> <p><b>Consecuencias del abandono y el abuso emocional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manos y pies fríos, con la piel moteada de manchas moradas y rosáceas. Esto es atribuido a la sobreactividad del sistema nervioso simpático producida por el miedo del bebé a la respuesta de la madre y a su no disponibilidad emocional.</li> <li>• Apego inseguro de tipo desorganizado. El miedo que sienten los niños les crea un conflicto entre su necesidad de buscar la proximidad con la madre y su tendencia a evitarla o rehurla por previas experiencias de rechazo. Esto hace que los comportamientos de los niños en presencia de la madre sean desorganizados y poco predecibles.</li> <li>• Alteraciones en la comunicación: demoras en el desarrollo sintáctico, en el uso del vocabulario y en la función comunicativa del lenguaje.</li> <li>• Problemas en el desarrollo emocional del yo y en la autoestima.</li> <li>• Incompetencia social en su interacción con iguales, que se manifiesta en conductas agresivas y/o retraimiento social.</li> </ul> <p><b>Consecuencias del abuso sexual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedad.</li> <li>• Pesadillas.</li> <li>• Conducta sexualizada.</li> <li>• Estrés postraumático.</li> </ul>
<p><b>Abuso físico, emocional y/o abandono de los 6 a los 12 años.</b></p>	<p><b>Consecuencias del abuso físico y emocional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintomatología depresiva.</li> <li>• Autoconcepto negativo.</li> <li>• Inseguridad.</li> <li>• Problemas de conducta: agresividad, verbal y física, hostilidad, oposición, robos, mentiras, absentismo escolar.</li> <li>• Conducta desadaptativa y socialmente incompetente en relación con los iguales. Los niños manifiestan dificultades y distorsiones en la percepción de la conducta, de las intenciones y de los sentimientos de los demás. Se muestran menos empáticos, tienen dificultades para comprender los sentimientos y los roles sociales complejos.</li> <li>• Son víctimas de rechazo social.</li> </ul> <p><b>Consecuencias del abuso sexual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Miedo.</li> <li>• Agresión.</li> <li>• Retraimiento.</li> <li>• Conducta sexualizada.</li> <li>• Conducta regresiva.</li> <li>• Conducta antisocial.</li> <li>• Pesadillas.</li> <li>• Problemas escolares.</li> <li>• Inmadurez.</li> </ul>

María Ángeles Cerezo, resume así su investigación de 1995 sobre el maltrato infantil:

1. **No todos los niños maltratados desarrollan problemas.** Cuando se analizan en términos grupales, los diferentes estudios coinciden en señalar que los niños maltratados presentan un funcionamiento psicológico mermado. Sin embargo, cuando se analizan los datos de forma individual, hay una minoría de niños que, pese a sufrir abuso, muestran apego seguro con sus madres, son aceptados e incluso populares entre sus compañeros. En los estudios longitudinales también se registran casos de niños que no desarrollan algunos de los síntomas o incluso ninguno. Esto puede explicarse de distintos modos: *a)* porque los instrumentos utilizados para estudiar las consecuencias del abuso no son suficientemente sensibles; *b)* porque los problemas emergerán más tardíamente; *c)* porque el niño es resiliente y, por tanto, capaz de cumplir sus tareas evolutivas satisfactoriamente, aun en condiciones sumamente adversas, y *d)* porque el abuso por sus características produjo menos daño.
2. **No todos los niños maltratados desarrollan los mismos problemas.** No hay un patrón ni cognitivo ni conductual característico o típico de niño maltratado. En el caso del abuso sexual la conducta sintomática más estudiada, la **conducta sexualizada**, se manifestaba en un 28 % de un total de trece estudios que involucraban a más de mil sujetos, clínicos y de comparación; el porcentaje ascendía si se consideraban sólo a los niños en edad preescolar al 35 %. La proporción explicada por este síntoma fue semejante a la de otro síntoma importante, la conducta agresiva: 43 %.
3. **No hay un patrón diferencial de síntomas o problemas, ni cuantitativo ni cualitativo que distinga niños maltratados de la población de niños clínicos.** Esto puede ser debido a que en esa población de niños clínicos no puede descartarse que haya casos de maltrato. Sin embargo, a pesar de esta posibilidad, las semejanzas suelen ser muy altas. Los síntomas del maltrato pueden variar —persistir, agravarse o remitir— en función del tipo de síntoma, del género de la víctima y de la edad.

### 3.3.2. El divorcio de los padres

El divorcio en España ha crecido de forma espectacular en los últimos años. Según datos procedentes del Consejo General del Poder Judicial, en el período comprendido entre 2001 y 2006 el crecimiento de los divorcios ha superado el 277 %. En esta misma línea, el Instituto de Política Familiar informa de que actualmente en España por cada 4 matrimonios que se producen, se divorcian 3 y que en pocos años la tasa de divorcios superará a la tasa de nuevos matrimonios.

Lo que revelan los datos sociológicos es que se trata de un problema social al que hay que prestar especial importancia, sobre todo por las consecuencias psicológicas que puede tener tanto para los hijos como para la pareja que se divorcia. En este epígrafe nos centraremos en el análisis de las consecuencias psicológicas en los niños, y en el *Epígrafe 5.2.2*, nos centraremos en las que tienen sobre los adultos.

El estudio de las consecuencias psicológicas del divorcio en los niños se ha llevado a cabo fundamentalmente en Estados Unidos, donde puede decirse que tienen una mayor

«tradicón» en este tema y se han podido hacer estudios longitudinales a más largo plazo.

Como señala Amato (2004), los estudios realizados durante los años noventa muestran que en general los niños de padres divorciados son proclives a tener una gran variedad de problemas cuando llegan a la edad adulta, entre los que destacan angustia psicológica, escaso logro económico, perspectivas pesimistas sobre sus propias relaciones de pareja o lazos débiles con sus padres. Sin embargo, estos estudios no están carentes de críticas, entre las que se han destacado problemas en la selección de la muestra —se realizaron sólo con niños que estaban recibiendo tratamiento psicológico y, por tanto, podrían no estar representando a la población general, y se mezclan grupos de niños de distintas edades y condición social—, a la par que otros problemas metodológicos, entre los que destaca la falta de control del tiempo transcurrido desde la separación (Morgado y González, 2001).

Asimismo, se ha mencionado que la investigación realizada sobre las consecuencias psicológicas del divorcio en los niños ha estado muy sesgada por la concepción social del divorcio, de forma que también se han criticado los estudios precedentes porque utilizaban una metodología orientada a encontrar más consecuencias negativas que positivas. Esto explica que cuando el divorcio se ha ido haciendo más frecuente y más aceptado socialmente, las consecuencias negativas encontradas han sido más débiles.

Estudios recientes muestran que las consecuencias negativas son mucho más matizadas de lo que se creía al principio. De hecho, un estudio longitudinal realizado por Hetherington y Kelly (2002) en el que se integran los resultados de estudios longitudinales realizados a lo largo de 30 años revela que estas consecuencias negativas se observan sólo en alrededor del 20-25 % de los niños, por lo que la mayoría de ellos —en torno a un 80 %— tendría un desarrollo normativo similar al de los hijos de familias no separadas. Estos resultados han sido confirmados por un metanálisis realizado por Amato y Keith (1991) en el que revisaron 92 investigaciones que estudiaban un total de 13.000 niños. Lo que muestra este estudio es que sin desdeñar que desde luego el divorcio de los padres es una experiencia que marca la vida de los niños, sin embargo, no es una condena. Cuando se comparan con hijos de familias intactas, las diferencias, aunque existen, son sólo menores. En esta misma línea apuntan dos de los pocos estudios realizados en nuestro país. Pons-Salvador y Del Barrio (1993, 1995) no encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad y de depresión entre los hijos de padres separados y los que continuaban viviendo con ambos progenitores. Morgado y González (2000), por su parte, tampoco encontraron diferencias muy importantes entre ambos grupos de niños en distintos indicadores de ajuste psicológico: competencia escolar, competencia cognitiva y social, problemas de comportamiento y autoestima.

Parece, pues, indudable que la llegada del divorcio tiene consecuencias negativas para los niños; dejan de convivir con los dos padres, a menudo comporta un cambio de residencia y de relaciones, suele ir asociado a un descenso (en algunos casos muy acusado) en las condiciones económicas y a veces los niños están sometidos a situaciones de un gran estrés emocional. Sin embargo, los niños poco a poco van adaptándose a la nueva situación de forma que la influencia negativa va matizándose con el paso de los años. Cuando se compara el ajuste psicológico de los niños de padres separados con respecto a los niños que viven en familias intactas se han observado índices de ajuste menor, pero estos no afectan a la mayoría de los niños, y las diferencias entre ambos grupos no son

muy marcadas. Además, hay que tener en cuenta, que en los estudios analizados se comparan medias grupales, cuando puede ser importante —al igual que veíamos en los estudios sobre los efectos del maltrato— analizar las trayectorias individuales de cada niño. Por ello, nos parece más relevante centrarnos en los factores de riesgo asociados al divorcio de los padres que, de producirse, pueden contribuir a la aparición de dificultades en los niños. Entre ellos, Kelly y Emery (2003) destacan:

1. Pérdida parental. El divorcio a veces tiene como consecuencia la pérdida de contacto continuado con el progenitor que no se encarga de la custodia (normalmente el padre). Esto conlleva falta de acceso a recursos económicos y emocionales importantes y normalmente también a un menor conocimiento de ese progenitor.
2. Pérdida económica. Tras el divorcio se produce una disminución en el estatus económico de la familia.
3. Mayor estrés emocional. El divorcio va asociado en algunas ocasiones a cambios importantes en la vida del niño. Por ejemplo, a veces, se producen cambios de residencia o de colegio que llevan también asociados cambios en las relaciones tanto con respecto a los amigos como en lo relativo a otras figuras de referencia, como los abuelos y otros miembros de la familia extensa. Cuando estos cambios en las condiciones de vida y en las relaciones están asociados a una situación de divorcio, aumenta notablemente el estrés con el que los niños los viven.
4. Dificultades de ajuste de los padres. En ocasiones durante las crisis de divorcio y posteriormente, los padres viven la situación de forma poco adaptativa y son víctimas también de desajustes emocionales.
5. Falta de competencia parental. Como ya hemos visto en diferentes capítulos, los estilos de crianza de los padres tienen consecuencias sobre el desarrollo psicológico posterior. Al igual que en el caso de los hijos de familias intactas, el desarrollo de los hijos de padres divorciados dependerá en gran parte de la capacidad de los padres para ayudar a sus hijos a lo largo del desarrollo.
6. Exposición del conflicto de los padres. La exposición de los niños a conflictos de convivencia o de interacción de los padres puede ser especialmente común —aunque no exclusivo— en las familias que están inmersas en un proceso de divorcio. El grado en el que los niños están expuestos a estos conflictos es determinante en su bienestar psicológico.

Quizá el factor de riesgo más importante es que los padres hagan partícipes a sus hijos de los conflictos que genera el divorcio y que se vean presionados a tomar partido por alguno de sus padres. Especialmente preocupantes son las alteraciones psicológicas que se reflejan en los niños como consecuencia del denominado **síndrome de alineación parental**. Este desorden surge como consecuencia de una campaña de difamación injustificada de uno de los padres contra el otro que tiene como consecuencia la denigración de uno de los padres con la contribución del menor. Este síndrome suele estar asociado a las disputas por la custodia de los hijos. Las consecuencias psicológicas para los niños son similares a las que manifiestan los que sufren maltrato emocional. Entre ellas cabe destacar: trastornos de ansiedad relacionados con las visitas, trastornos relacionados con el sueño y la alimentación, conductas agresivas, dependencia emocional, conductas de

evitación, dificultades para la comprensión y expresión de emociones y victimismo (Segura, Gil y Sepúlveda, 2006)

## 4. Dificultades del desarrollo en la adolescencia

La adolescencia puede ser considerada como un período crítico o sensible porque durante esta etapa los chicos y las chicas deben enfrentarse a una serie de retos que les ayudarán a construir su identidad como personas y a seguir una determinada trayectoria de vida. Es por tanto una etapa de desafíos y retos, pero también lo es en cierto modo de riesgos. Durante la adolescencia se produce un aumento de la conflictividad familiar, de la inestabilidad emocional y de los comportamientos de riesgo (Arnett, 1999). En algunos casos, estos cambios pueden ser la consecuencia de los tremendos cambios físicos, psicológicos y sociales a los que los chicos y las chicas se enfrentan. Cuando estos cambios son muy acusados, y los chicos disponen de pocos recursos personales, familiares o sociales para enfrentarse a ellos, es posible que surjan algunos problemas. Entre ellos vamos a examinar los sentimientos depresivos y las conductas suicidas durante la adolescencia, los comportamientos antisociales y el consumo de drogas y alcohol.

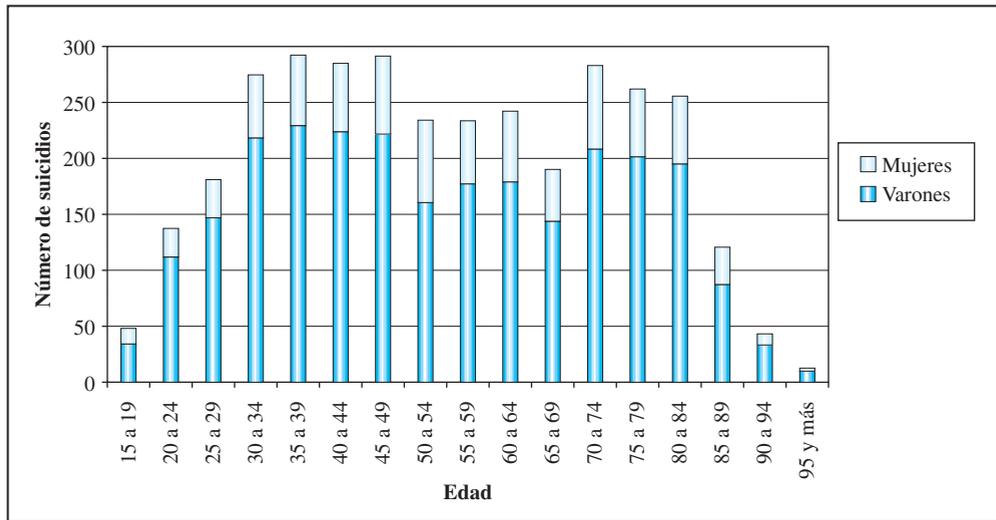
### 4.1. Depresión y suicidio durante la adolescencia

A partir de la pubertad se ha constatado un aumento de los trastornos depresivos cuya incidencia sigue creciendo de forma progresiva durante la edad adulta hasta que toca techo alrededor de los 50-55 años. Estos trastornos se asocian a sentimientos de tristeza, irritabilidad, cambios en el apetito, alteraciones del sueño, baja autoestima y pensamientos o actos suicidas.

Especialmente preocupante es que con la llegada de la adolescencia aumenta de forma llamativa la tasa de suicidios. Aunque indudablemente, el suicidio como tal se considera un acto intencionado y deliberado para causar la propia muerte, cuando se ha estudiado en la adolescencia, la mayoría de los autores consideran que el suicidio puede entenderse como un espectro que abarca tanto los pensamientos (ideas y deseos suicidas) como las conductas suicidas sin resultado de muerte (intentos o tentativas suicidas) y los suicidios consumados o completados.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, el número de suicidios consumados en España durante el año 2006 entre los 15 y los 19 años de edad fue de 50 (2,18 por cada 100.000 habitantes). Esto supone una tasa 10 veces superior a la que se observa en el rango de edad inmediatamente anterior, puesto que hasta los 15 años se computaron un total de 5 suicidios (véase Figura 12.1).

Esta tasa de suicidios —basada en las causas de la defunción— podría no estar reflejando la tasa real de forma fiable, puesto que se sabe que en muchas ocasiones las defunciones registradas como consecuencia de accidentes esconden suicidios encubiertos, por lo que la tasa podría, incluso, ser más elevada. La tasa de suicidios es más elevada en los varones que en las mujeres, aunque el número de tentativas parece ser mayor en las mujeres. Por otra parte, la prevalencia de pensamientos o deseos suicidas durante la adolescencia se sitúa entre el 20 y el 30%. Sin embargo, y con ser importantísimos estos datos, lo que nos muestra la Figura 12.1, es que la mayor prevalencia de suicidios no se produ-



**Figura 12.1.** Número de suicidios en España por edades durante el año 2006 según fuentes del Instituto Nacional de Estadística.

ce durante la adolescencia, sino durante la edad madura. La alarma surge porque se da un rápido incremento desde la niñez, debido a que ha aumentado mucho en los últimos años en la mayoría de los países, porque es la segunda causa de muerte durante la adolescencia y porque de algún modo refleja el fracaso de la sociedad para educar a los niños.

La mayoría de los estudios que abordan el problema del suicidio durante la adolescencia han tratado de establecer un conjunto de factores de riesgo a fin de poder llevar a cabo programas de prevención. Entre estos factores estresantes se han destacado: factores familiares, depresión y problemas conductuales (Lagarraguibel, González, Martínez y Valenzuela, 2000).

*Los factores familiares.* En la literatura está bien establecido que ciertos factores familiares actúan como factores de riesgo de la conducta suicida en adolescentes. Entre ellos se han citado: la ausencia de calidez familiar, falta de comunicación con los padres y conflictos familiares. Estos contextos familiares pueden conllevar que el adolescente perciba falta de afecto y de apoyo necesario para hacer frente a las circunstancias estresantes. En ocasiones también se ha encontrado cierta asociación con la pérdida de un progenitor, con el abuso sexual y con los malos tratos en el seno de la familia. Sin embargo, no se ha encontrado relación entre el no vivir con ambos padres (en situaciones de separación o divorcio) y la conducta suicida, lo que sugiere que el factor de riesgo no es la estructura familiar *per se*, sino la calidad de las relaciones familiares.

*Depresión.* La depresión se ha considerado como uno de los principales factores de riesgo del suicidio entre los adolescentes. Sin embargo, no está claro hasta qué punto la depresión incide directamente en la tasa de suicidio, o su influencia está mediada por la interacción con otros factores. Por ejemplo, se ha establecido que cuando la depresión aparece a edades muy tempranas suele ir asociada a la aparición de otros trastornos de conducta como comportamientos antisociales y el consumo de alcohol o de drogas. En otras ocasiones se ha determinado que la depresión es una consecuencia de un funciona-

miento familiar disruptivo. En cualquier caso, la depresión sí suele estar muy asociada con las ideaciones adolescentes sobre el suicidio puesto que se acompaña de pensamientos pesimistas y negativos sobre uno mismo, sobre los demás y sobre el futuro. Estas ideas sesgan la percepción de la realidad e impiden que los adolescentes puedan desarrollar estrategias adecuadas para enfrentarse a los problemas.

*Problemas conductuales.* Múltiples estudios de conducta suicida muestran correlaciones significativas entre abuso de sustancias, conductas antisociales e intentos de suicidio. Muchos de los adolescentes que llegan a intentar suicidarse o consuman el suicidio han tenido antecedentes de problemas legales o de consumo de drogas o alcohol. Asimismo, algunos autores han relacionado los intentos de suicidio con la conducta agresiva y el bajo control de los impulsos. En este sentido, Apter *et al.* (1995) en un estudio con 163 adolescentes hospitalizados por intento de suicidio encontró dos tipos de comportamientos suicidas: *a*) internalizado, en el que predominan los sentimientos depresivos, que se da más frecuentemente en jóvenes con depresión severa o anorexia nerviosa (depresión mayor), y *b*) externalizado, dominado por la agresividad y los sentimientos de ira (trastornos de conducta). Cuando se asocian los dos trastornos —depresión mayor y trastorno de conducta— aumenta el riesgo de que el suicidio sea consumado. Además, los altos niveles de agresión en pacientes severamente deprimidos podrían aumentar significativamente el riesgo de reintentos. Sin embargo, lo que hace que los adolescentes consideren el suicidio como una vía de escape es la acumulación de factores estresantes (Oliva, 2008).

En resumen, los niños y adolescentes que presentan conducta suicida, generalmente, se caracterizan por un escaso cuidado parental y por circunstancias familiares adversas, presentan más frecuentemente trastorno depresivo, abuso de alcohol o drogas y/o exhiben conductas antisociales.

## 4.2. Comportamiento antisocial

Se entiende por comportamiento antisocial el conjunto de conductas que infringen la ley o las normas sociales. Algunos autores señalan que los comportamientos antisociales en la vida adulta —actos delictivos, alcoholismo, drogadicción, rupturas matrimoniales, violencia de género o negligencia en el cuidado de los hijos— pueden ser predichos a partir de indicadores de comportamiento antisocial que ya aparecen en la infancia y en la adolescencia.

La investigación que se ha realizado sobre este tema se ha centrado en la búsqueda del origen de estos comportamientos. Así, mientras que unos estudios se han centrado en la búsqueda de causas internas o individuales para explicar estas alteraciones de conducta, otros estudios atribuyen el comportamiento antisocial a causas externas al individuo; es decir, a la influencia de factores sociales y familiares. En cualquier caso, como puntualizan Justicia *et al.* (2006) debido a la naturaleza correlacional de los estudios, más que hablar de causas habría que hablar de factores de riesgo o indicadores asociados a estos comportamientos. En la Tabla 12.2 se muestran algunos de estos factores de riesgo.

De entre todo este conjunto de factores, aquellos que tienen una influencia más directa son la impulsividad a nivel individual, los estilos de crianza de los padres y los abusos físicos y psicológicos en el seno familiar.

La impulsividad es uno de los patrones de conducta individual que mejor predicen el comportamiento antisocial. Se ha encontrado que impulsividad, problemas de atención y

**Tabla 12.2.** Factores de riesgo asociados al comportamiento individual (adaptado de Justicia *et al.*, 2006).

<b>Factores individuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta impulsividad.</li> <li>• Bajo autocontrol.</li> <li>• Problemas de atención.</li> <li>• Baja inteligencia.</li> <li>• Bajo rendimiento escolar.</li> <li>• Bajas habilidades sociales.</li> <li>• Estilo agresivo en la resolución de conflictos sociales.</li> </ul>
<b>Factores familiares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desestructuración familiar.</li> <li>• Conflictos entre los padres.</li> <li>• Violencia doméstica.</li> <li>• Estilos de crianza coercitivos, punitivos o negligentes.</li> <li>• Falta de afecto por parte de los padres.</li> <li>• Pautas de disciplina inconsistente.</li> <li>• Falta de supervisión.</li> <li>• Abuso infantil.</li> </ul>
<b>Factores sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición a la violencia a través de los medios de comunicación.</li> <li>• Pobreza o contexto socioeconómico bajo (desempleo de los padres...).</li> <li>• Grupo de amigos.</li> </ul>

bajo autocontrol correlacionan positivamente con la realización de actos violentos en chicos de 10 a 13 años.

Los estilos de crianza de los padres también se han relacionado directamente con la aparición de comportamientos antisociales (Prinz *et al.*, 2004). Por un lado, se han citado los estilos de crianza negativos —autoritarios, coercitivos y punitivos— en los que los castigos son frecuentes, inconsistentes y poco razonados. En estos estilos de crianza los padres están ofreciendo un modelo agresivo de resolución de conflictos que es el que los niños aprenden y utilizan para conseguir lo que quieren. En el polo contrario, se encuentran los estilos de crianza negligentes o permisivos que se caracterizan por la ausencia de control parental del comportamiento de los hijos, la baja o nula supervisión y por unas prácticas disciplinarias inconsistentes. Por otra parte, la exposición continuada a actos de violencia y de victimización se ha apuntado como factor subyacente al desarrollo de comportamientos violentos durante la adolescencia.

Finalmente, en cuanto a los factores sociales, cabe destacar que la exposición continuada y prolongada a actos violentos a través de la televisión distorsiona la percepción de la realidad al banalizar las conductas violentas, por lo que provocan insensibilización hacia la violencia y hacia sus consecuencias y proporciona un modelo inadecuado de afrontamiento de los problemas.

No obstante, tal y como señala Oliva (2004) el comportamiento antisocial es un fenómeno heterogéneo con manifestaciones muy diversas y con factores de riesgo distintos asociados a cada una de ellas. Este autor propone diferenciar entre una actividad delictiva limitada a la adolescencia —en la que se observa un lento aumento de las actividades antisociales y delitos a partir de los 10 años y un brusco descenso a partir de los 20— y otra que se iniciaría antes, sería más persistente y casi exclusivamente masculina (Moffitt, Caspi, Dickson, Silva y Stanton, 1996). Así, mientras que en el tipo de conducta delictiva más persistente tienen más peso factores individuales como la hiperactividad y la

impulsividad, en la delincuencia limitada a la adolescencia tendrían mayor impacto los factores sociales.

### 4.3. Consumo de drogas

Uno de los comportamientos que más alarma social crea durante la adolescencia es que durante este período los chicos y las chicas se inician en el consumo de sustancias como el alcohol y las drogas, que cuando evolucionan hacia un consumo habitual y abusivo pueden acabar en desajustes personales, familiares y sociales. Los adolescentes suelen iniciarse con el consumo del alcohol y el tabaco —que son las drogas más consumidas— seguidas del cannabis (cuyo consumo es también muy elevado) y ya con una tasa mucho más baja la cocaína y las drogas de diseño. Según fuentes del Plan Nacional sobre Drogas la prevalencia en el consumo es considerablemente más elevada en el rango de edad comprendido entre los 15 y los 34 años, aunque drogas también se consumen en otros rangos de edad.

En cuanto a las consecuencias físicas del consumo de drogas durante la adolescencia puede afirmarse que altera el desarrollo neurológico normal del cerebro y su abuso puede conllevar incluso daños en las vías respiratorias. Asimismo las drogas provocan graves alteraciones en el funcionamiento psicológico, aunque su mayor o menor impacto dependerá de si el consumo se realiza de forma esporádica o habitual. El consumo abusivo de drogas es sin duda un predictor del desajuste psicológico a largo plazo puesto que se relaciona con problemas conductuales, comisión de delitos, abandono escolar, implicación en conductas sexuales de riesgo y con la mayor probabilidad de sufrir un accidente de tráfico.

Los factores de riesgo que aparecen asociados al consumo abusivo de drogas son de diversa índole. Algunos de los más importantes pueden verse en la Tabla 12.3.

## 5. Dificultades del desarrollo en la vida adulta y en la vejez

### 5.1. La violencia en la familia

Ya nos hemos referido en el Capítulo 11 a la violencia en la familia. En este epígrafe trataremos de profundizar en este aspecto aportando datos provenientes de la población española. La violencia en la familia no es un fenómeno nuevo, aunque sólo ha pasado a contemplarse como un problema social en los últimos años. En el año 2002 fue considerada por la OMS como un problema de salud global que afecta a toda la familia. Aunque hay diversos tipos de violencia familiar (maltrato infantil, la violencia hacia las personas mayores, el maltrato entre hermanos, etc.) en este epígrafe nos centraremos en la violencia en la pareja entendida como la que ejerce uno de los cónyuges (normalmente el marido) de forma intencionada para causar lesiones y/o muerte al otro cónyuge (normalmente la mujer).

En nuestro país los casos de violencia de género han aumentado alarmantemente en los últimos años. Sólo en el año 2008, se computaron un total 121 muertes de mujeres a manos de sus parejas o ex-parejas y un total de 108.261 denuncias por malos tratos. Sin embargo, las cifras de las muertes y de malos tratos pueden estar subestimando la frecuencia real de la violencia, debido a que en la mayoría de los casos no se denuncia y

Tabla 12.3. Factores de riesgo asociados al consumo de drogas.

<b>Biológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predisposiciones genéticas.</li> </ul>
<b>Individuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsividad y alteraciones en la función ejecutiva.</li> <li>• Dificultades de aprendizaje.</li> <li>• Tendencias depresivas.</li> <li>• Inseguridad.</li> <li>• Sensación de fracaso.</li> <li>• Baja autoestima.</li> <li>• Atracción por las situaciones de riesgo y por las actividades que suponen una transgresión de las normas y los límites. Estas transgresiones, además de proporcionar una imagen positiva de sí mismo como persona valiente o atrevida, también conlleva la percepción positiva por parte del grupo de iguales.</li> <li>• Actitudes favorables al consumo de drogas. Sobrevaloración de los efectos positivos de las drogas e infravaloración de los negativos.</li> </ul>
<b>Familiares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamientos y actitudes familiares favorables ante el uso de las drogas.</li> <li>• Consumo de drogas en la familia. El consumo de drogas por parte de los padres o de los hermanos aumenta la probabilidad de que se consuman.</li> <li>• Estilos de crianza de los padres negligentes o permisivos caracterizados por una baja supervisión, ausencia de límites o de normas.</li> <li>• Relaciones familiares desestructuradas o con pocos vínculos afectivos. Malos tratos, abandonos, abusos, explotación.</li> <li>• Expectativas familiares muy elevadas.</li> <li>• Estrés familiar.</li> </ul>
<b>Sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidad. El acceso fácil a las drogas aumenta la probabilidad de que se consuman.</li> <li>• Contactos con grupos de iguales consumidores de drogas. El adolescente puede verse presionado por el grupo para consumir drogas para no sentirse rechazado y aumentar su sentimiento de pertenencia al grupo.</li> </ul>

porque la muerte se produce tras una larga historia continuada de palizas y de malos tratos. Por ejemplo, en un estudio realizado por Amor, Echeburúa, Corral, Zubizarreta y Sarasua (2002) se encontró que en un 73% de las 212 mujeres víctimas de violencia doméstica que participaron, el maltrato comenzó durante el noviazgo o en el primer año de matrimonio y la duración media del maltrato era de 13 años.

La violencia doméstica, a diferencia de otros actos violentos, tiene algunas características que la hacen peculiar: 1) no suelen denunciarse y cuando se hace, es porque afecta a otros miembros de la familia (p. ej., se extiende a los hijos), además, en muchos casos, la víctima suele perdonar al agresor antes de que se lleve a cabo el proceso penal; 2) es un comportamiento continuado en el tiempo, no esporádico; y 3) puede ser aprendida de forma vicaria por los hijos, es decir, a partir de la observación continuada de esos tipos de comportamiento en la familia.

El perfil de las víctimas es el de mujeres de alrededor de 40 años procedentes de niveles socioeconómicos bajos con una historia continuada de malos tratos. La tardanza en la denuncia puede explicarse en función de diversas causas (Echeburúa y Corral, 1998):

- a) Factores sociales: en nuestro país ha habido cierta tolerancia hacia la violencia en la familia al considerarla como algo interno a la pareja, y las mujeres tienen miedo a la opinión de los demás o a no recibir apoyo.

- b) Factores económicos: dependencia económica del marido, problemas de vivienda, etcétera.
- c) Factores psicológicos: creencias ingenuas de que la violencia puede remitir por sí sola, baja autoestima, miedo al maltratador, vergüenza, resistencia a reconocer el fracaso de la relación o dependencia emocional con respecto a sus parejas.
- d) Factores culturales: creencias sobre el papel de la mujer en la familia o la protección de los hijos.

Las consecuencias psicológicas del maltrato para la víctima son devastadoras. Los datos del estudio al que nos estamos refiriendo revelan, en consonancia con otros estudios, que el cuadro clínico más frecuente es un alto estrés postraumático que está asociado a niveles también altos de ansiedad y de depresión y un bajo nivel de autoestima. Todo ello conlleva que las víctimas tengan un grado importante de inadaptación a la vida cotidiana y una interferencia grave en el funcionamiento normal. En concreto, estos autores encontraron que el estrés postraumático se daba más frecuentemente en mujeres que habían sido forzadas sexualmente por su pareja y en las que el maltrato se había producido recientemente. Por otra parte, los cuadros de malestar emocional (ansiedad y depresión) ocurrían más en las mujeres que han sufrido más años de violencia, que fueron maltratadas durante su infancia y que no han denunciado la situación. Este perfil psicopatológico podría explicar, a juicio de estos autores, por qué estas mujeres no denuncian su situación de violencia y por qué continúan conviviendo con su agresor.

En el polo opuesto de la violencia de género se encuentra el maltratador. Cuando se ha analizado su perfil psicológico se han identificado los siguientes rasgos (Domen, 1995):

1. Es frecuente que hayan sido testigos o víctimas del maltrato, lo que subraya la posibilidad de que la violencia sea aprendida vicariamente.
2. Se comportan de forma diferente en la vida pública que en privado. En situaciones sociales se presentan como personas con cualidades positivas. Aparecen como personas tímidas, alegres, sumisas o simpáticas.
3. No reconocen el problema como propio y atribuyen su comportamiento a que son provocados por sus mujeres, alegan sufrir violencia por parte de sus mujeres o lo atribuyen a otros problemas externos a ellos (p. ej., económicos).
4. Tienen definiciones rígidas de lo masculino y lo femenino, muestran actitudes machistas y sexistas y tienen necesidad de sentirse superiores a sus mujeres hacia las que muestran sentimientos de posesión. En este sentido, la violencia es una forma de manifestar su superioridad y posesión hacia las mujeres, lo que se ha interpretado como una forma de compensar los sentimientos de debilidad e inferioridad.
5. Minimizan, justifican o niegan sus actos.
6. Baja autoestima unida a sentimientos de inseguridad y dependencia.

Cuando se ha investigado este tema, se han identificado dos tipos de agresores: el agresor psicópata y el dependiente (Garrido, 2001). *El agresor psicópata* es más violento, pero se muestra muy sociable ante los demás, por lo que es muy difícil de identificar. Miente de forma compulsiva y tiene una gran capacidad para fascinar y manipular a los otros. Utiliza a las mujeres de forma instrumental porque los psicópatas no tienen capa-

cidad para enamorarse. El matrimonio es para ellos una forma de conseguir poder social y económico y son capaces de cometer actos de violencia extrema con tal de conseguir lo que se proponen.

El *agresor dependiente*, por el contrario, depende emocionalmente de la mujer. Tiene una baja autoestima y se muestra impotente para hacer frente a la vida. Muestran celos irracionales y abusan de la bebida. Al depender emocionalmente de las mujeres, cuando éstas deciden separarse reaccionan de forma violenta. Es usual que nieguen la dependencia emocional y necesitan sentir que tienen control sobre sus mujeres, sobre todo cuando éstas demandan independencia. Sienten necesidad de avergonzarlas y humillarlas.

Por otra parte, Fernández-Montalvo y Echeburúa (1997) encontraron que el 74 % de los maltratadores tenían conductas violentas sólo en el hogar y estas conductas violentas estaban desencadenadas por las frustraciones cotidianas, el abuso del alcohol y los celos patológicos. El otro 26 % mostraba conductas violentas tanto dentro como fuera del hogar, frecuentemente habían sufrido maltrato físico en su infancia, y consideraban que la violencia es una forma adecuada de solucionar los problemas. Tras un maltratador se oculta un hombre machista o uno emocionalmente inestable y dependiente. También puede esconderse alguien enganchado al alcohol y a las drogas, o que sufre una enfermedad mental. Pero tras la mayoría de los que cometen los delitos más graves habitan uno o varios trastornos de la personalidad y muchos de ellos tienen tendencias psicopáticas.

## 5.2. Las crisis de la edad adulta

Al llegar a la edad adulta la mayor parte de las personas sienten cierta ambivalencia porque aunque para muchas personas puede representar una etapa de madurez personal, cognitiva y creativa, se empieza a ser plenamente consciente de la mortalidad y algunos adultos perciben este período como una etapa en la que se toma conciencia de todas las oportunidades perdidas y en la que la esperanza se pierde. En realidad la edad adulta es un período de transición hacia la vejez con consecuencias positivas y negativas. Por un lado, la mayoría de las personas han formado una familia y han logrado la estabilidad en el trabajo, pero, por otro lado, se tiene una creciente conciencia de que el tiempo se acaba y empiezan a pensar que ya se han estancado personal y profesionalmente o que a lo largo de la vida han dejado pasar oportunidades que ya nunca más podrán aprovechar. En este contexto, no es infrecuente que los adultos a partir de los 40 años se pregunten por el sentido de la vida ante cada acontecimiento vital importante (divorcio, desempleo, abandono del hogar por parte de los hijos, muerte, etc.) y que empiecen a cuestionar toda su vida, tanto en lo relativo a los aspectos personales, como a los profesionales. Cuando el resultado es positivo, esta auto-reflexión contribuye a que los adultos se sientan satisfechos y competentes. Sin embargo, para algunas personas el resultado no es positivo. Cuando esto ocurre, aparecen sentimientos de frustración que pueden desembocar en crisis personales, sobre todo cuando acontecen sucesos como el divorcio, el desempleo, o la muerte.

### 5.2.1. Las crisis de identidad

A lo largo de la vida adulta la persona va elaborando una idea de sí misma. Uno no puede saber quién es si no conoce sus circunstancias: el medio en el que se desenvuelve. Por

ejemplo, la clase social de su familia, la historia del país donde vive, la generación a la que pertenece, la civilización a la que está vinculado, el momento histórico en el que está inmerso, etc. Conocer nuestra circunstancia lo logramos a través de la educación que recibimos. La identidad es algo dinámico y fruto de la interacción de muchos aspectos. Por eso es tan difícil de apresar, tan compleja y tan cambiante. Esto no debe preocuparnos. Así es la vida. La identidad no es una cosa que se tiene de una vez por todas, es algo que se va forjando y nunca se termina de modelar del todo.

¿Es posible llegar a conocerse? Casi nadie puede llegar a decir con justicia: «Sé quién soy». Es una tarea inacabable. Se pasa por varias etapas. A los 4 años comienza el proceso. Hacia los 12 años se intensifica. En este momento se quiebra la primera idea que tenemos de nosotros mismos. Tenemos que empezar a elaborar una nueva. Esta etapa dura muchos años. No es hasta los 26 cuando se logra una idea global de uno mismo. Pero ésta no será definitiva. Luego puede haber más crisis de identidad.

Cuando se logra una primera idea global estable de uno mismo es posible acometer la tarea vital, la vocación más profunda, a lo que uno se siente llamado, aquello para lo que nos hemos estado preparando toda la vida. Descubrir quién es uno está íntimamente relacionado con la definición precisa de un programa vital: qué voy a hacer en la vida. Es primordial ser fiel al programa de vida trazado. Sólo la fidelidad a ese plan nos dará fuerza y serenidad para afrontar las dificultades de todo tipo que nos saldrán al paso.

Conocernos nos hace más libres; así, podemos ayudar a otros a ser más libres. Aunque la gente no lo quiere reconocer, uno de los miedos más paralizantes que hay es el miedo a la libertad. La libertad conlleva responsabilidad hacia uno mismo, hacia la naturaleza, hacia nuestros semejantes. ¿Por qué es tan difícil conocerse? Muchos son los obstáculos que se interponen: unos provienen de uno mismo, otros del medio que nos rodea. Conocer los obstáculos es imprescindible para superarlos. Al conocerlos es posible sortearlos. De otro modo sería como caminar de noche por un camino desconocido lleno de trampas.

El primero y fundamental es que no somos transparentes para nosotros mismos. Los motivos profundos de nuestra conducta permanecen velados para nosotros mismos. El inconsciente es una fuerza oculta que dirige, aunque no completamente, nuestras acciones. Esto exige un esfuerzo supremo de sinceridad con nosotros mismos para no engañarnos. ¿Es posible conocer el inconsciente? ¿Conocer lo que no se puede conocer? Sólo de un modo parcial e indirecto: por un proceso de deducción a través de los síntomas. Nuestros síntomas. Hay un inconsciente positivo y otro negativo. El primero nos inspira lazos de afecto, cuidado y comunión. El segundo, retraimiento sobre nuestro propio yo, distancia, aislamiento y alejamiento de los otros. De modo que se produce una situación paradójica: vamos hacia nosotros mismos a tientas, sin saber claramente dónde llegaremos, *haciendo el camino*, como decía Antonio Machado, *al andar*. No se trata de obsesionarse por tener una identidad propia. Se hace poco a poco en nosotros, sin forzar las cosas. Pero hay que saber que hay diferencias entre cómo soy realmente (1) y cómo creo que soy (2). Lo mismo que los espejos nos ayudan a saber cómo somos físicamente, de modo que podemos ajustar nuestra imagen imaginada a nuestra imagen real, también hay espejos «psicológicos». ¿Quiénes son los espejos psicológicos? Los hay exteriores e interiores. Vayamos con los exteriores. Los otros. ¿Qué nos dicen los otros sobre nosotros mismos? A veces nos devuelven una imagen feliz de nosotros mientras que otras nos la devuelvan fea. No siempre, sin embargo, aciertan, ni cuando es feliz ni cuando es infeliz. Hay, pues, diferencias no sólo entre cómo soy realmente (1) y cómo dicen los demás que

soy (3), sino también entre cómo creemos ser (2). ¿Hasta qué punto debemos hacer caso de las opiniones ajenas sobre nosotros mismos? Con mucha cautela: sólo de aquéllos que se sienten responsables de nosotros o que nos quieren. Nunca de alguien que nos insulta, nos agrede, nos envidia o, simplemente, proyecta en nosotros sus propias dificultades o defectos. Eso mismo nos es aplicable a nosotros: nunca debemos enviar imágenes falsas de los otros, sino lo más certeras que nos sea posible. También hay un espejo interior. Pero este es de otro tipo: nos dice cómo nos gustaría ser (4), no cómo somos. Es lo que podríamos llamar el Yo ideal. Este espejo tiene un problema principal: no nos previene contra la vanidad. Hay que estar muy atentos para no caer en el defecto de la vanidad. Ni en su contrario: los sentimientos de inferioridad. Hay un espejo todavía más interior que el anterior. Este nos dice cómo deberíamos ser (5). Este espejo compara la bondad de nuestras acciones con la bondad ideal. Este espejo tiene el problema de ser muy exigente, a veces, demasiado. Hay que aprender a dialogar con él para que no nos tiranice. Pero nunca debemos romperlo porque entonces caeríamos en el defecto opuesto: arbitrariedad, falta de escrúpulos, egoísmo.

*Todos los seres humanos, sin excepción alguna, poseemos una identidad compuesta.* (Amin Maalouf, 2004). Vemos, pues, la cantidad de identidades que, virtualmente, existen: (1) cómo somos realmente; (2) cómo creemos ser; (3) cómo nos ven los demás; (4) cómo nos gustaría ser; (5) cómo deberíamos ser. Se ve ahora la dificultad que entraña elaborar una identidad propia, fija, irrompible y sólida. No somos de una sola pieza. Habría que añadir, para complicar más las cosas, otras dos: cómo les gustaría a los demás que fuéramos, es decir, el yo social ideal (6) y cómo deberíamos ser según la sociedad, o sea, el yo social moral (7). Ante este panorama debemos armarnos convenientemente. ¿Cuáles son nuestras principales ayudas?: 1) la inteligencia que se expresa a través de la capacidad de hacer y de hacernos preguntas; 2) la amistad con otros a los que les pasa lo mismo y con quien podemos compartir las experiencias; 3) la guía sabia de los que nos preceden en esta tarea, sus consejos; 4) la voluntad, para no abandonar la tarea a la mitad del camino, y 5) el amor, que es la energía que potencia todas nuestras facultades.

Hay distintas formas de desarrollar la capacidad de examinarse para conocerse: los diarios que uno puede escribir, las cartas que puede intercambiar con personas que viven lejos. También la lectura de otros diarios, biografías, autobiografías o de correspondencia entre amigos. El hombre desarrollado es una mezcla de lector y de escritor.

La amistad es un bien precioso, nos permite abrir nuestra intimidad a otros y abrirnos a la de otros, compartir las experiencias de la vida, disfrutar de ella, aprender de las cosas buenas de los otros, ofrecer las propias... salir, en definitiva, de la estrecha caja de nuestro yo. Desarrollar la capacidad de trasladarnos al punto de vista ajeno para ver la vida desde distintas perspectivas. Uno no puede orientarse solo en la vida, necesita consejos y figuras de referencia. Es necesario ser receptivo a esos influjos, no para repetir o copiar otras formas de ser y de estar en la vida, no, sino para forjarse una personalidad original, propia, que vaya más lejos, más allá, de los modelos precedentes. Pero sólo si nos apoyamos en los hombros de los que nos han precedido podremos mirar el horizonte con más amplitud. La voluntad hay que alimentarla, desarrollarla, fortalecerla y tonificarla. Santiago Ramón y Cajal tituló su autobiografía *Historia de una voluntad*, para dar a entender que todo lo que había conseguido en la vida era fruto del esfuerzo continuado en pos de unos objetivos previamente fijados y de la determinación por alcanzarlos. Hay que fijarse un rumbo, un plan, una tarea y no cejar hasta haberla alcanzado.

*Cuántas veces me he preguntado si era posible ligarse a una masa cuando no se había querido a nadie; ni siquiera a la propia familia, si era posible amar a una colectividad cuando no se había amado profundamente a criaturas humanas individuales.* (Antonio Gramsci a Julia). El amor a la belleza y el amor a una persona están relacionados. Tanto es así que es muy difícil producir obras de arte, crear belleza, si el artista no está enamorado. Poesía, música, pintura, danza, fotografía, cine. Quien cultiva estas actividades, ya sea como receptor, ya sea como creador verá ampliados todos sus horizontes vitales. Son actividades que por sí solas nos hacen mejores en todos los sentidos. Nos expanden, nos lanzan, nos elevan... Nos ayudan, nos consuelan de todos los sinsabores, de los dolores que lleva aparejada la existencia humana.

Vemos la importancia de hacerse preguntas sobre uno mismo: ¿Quién soy? ¿Por qué existo? Hacerse preguntas sobre uno mismo es preguntar por el sentido de la vida. ¿Tiene sentido la vida? ¿Cuál es el sentido de mi vida? Es muy difícil huir de esas preguntas: parece como si se hicieran en nosotros por el sólo hecho de estar vivos. Se hacen a nuestro pesar. Cada uno ha de encontrar una respuesta, aunque sea la negación del sentido, la aceptación de que la vida no tiene ningún sentido. Pero es preferible llegar a esa conclusión que negarse a plantearse la pregunta clave. Esta es la peor opción porque comporta una vida anodina, mediocre, vulgar, gris. Lo mismo que nunca alcanzaremos una identidad definida, ni definitiva, siempre estaremos en camino a ella, a punto de alcanzarla, tampoco nunca encontraremos el sentido completo, final de la vida. La vida es porque sí. *La rosa es porque sí. Florece porque florece.*

### 5.2.2. Separación y divorcio

La separación y el divorcio más que una crisis puntual en la vida de un individuo ha de considerarse como un proceso que se inicia mientras que la pareja vive junta, y termina mucho después de que lo haya hecho el proceso legal de separación. Los cónyuges pueden vivir una gran angustia emocional en diferentes momentos del proceso. Al principio —cuando todavía se vive en pareja— el proceso de separación lleva consigo sentimientos de extrañamiento de uno de los cónyuges que suelen aparecer tras largos períodos de creciente insatisfacción porque no encuentran el apoyo mutuo, la recompensa o el tipo de relación íntima que esperaban de sus parejas. Durante este período los cónyuges que se sienten así, dedican gran cantidad de su tiempo a renegociar la relación, a buscar consejo, o, simplemente a ignorar el problema. Este proceso ya supone una gran cantidad de acontecimientos estresantes, que se prolongarán durante las fases siguientes y que aumentan el riesgo de que el divorcio tenga consecuencias psicológicas negativas. Por ejemplo, la persona que quiere el divorcio suele tener más angustia y sentimientos de culpa en la fase previa a la separación real, pero cuando ésta llega puede sentir alivio. Por el contrario, la angustia del cónyuge que no desea el divorcio se incrementa notablemente tras la separación legal (Emery, 1994).

No todas las parejas son iguales y las trayectorias emocionales que siguen cada uno de los miembros de la pareja después del divorcio tampoco. En general, puede decirse que el divorcio tiene consecuencias negativas desde el punto de vista psicológico para los adultos, pero la severidad y duración de esas consecuencias varía mucho con las personas y depende en gran medida de la concurrencia de los otros factores mediadores. Entre ellos destacan: el tener la responsabilidad única en el cuidado de los hijos (para los padres

custodios); la pérdida de contacto con sus propios hijos (para los padres no custodios); la continuidad de los conflictos con su ex pareja; la preocupación por las pensiones compensatorias o los regímenes de visita; la pérdida económica; o los cambios que afectan a sus relaciones sociales. Entre las consecuencias negativas que se han citado destacan la pérdida de apoyo emocional y el aumento de sentimientos de soledad.

Sin embargo, en la literatura también se han identificado algunos factores que actúan como moderadores de estas consecuencias negativas. La pérdida emocional que conlleva el divorcio depende de la capacidad de la persona para reconstruir sus relaciones sociales tras el divorcio o de implicarse en una nueva relación de pareja. También depende mucho de cómo se considere el divorcio. Para algunas personas es una tragedia, pero otras ven en ello una oportunidad de crecimiento personal y una forma de escapar de una situación que para ellos no era gratificante. Como consecuencia, unos individuos son más resilientes y otros más vulnerables.

El estudio de las consecuencias psicológicas del divorcio ha sido llevado a cabo desde dos marcos teóricos diferentes: la perspectiva del estrés-ajuste y la perspectiva de la selección. La perspectiva del *estrés-ajuste* considera que el divorcio es un proceso que comienza cuando la pareja vive junta y que conlleva una gran cantidad de acontecimientos estresantes cuyas consecuencias negativas dependerán de la confluencia de otros factores moderadores y de la forma de afrontar la situación que tenga la persona. Sin embargo, dentro de esta perspectiva pueden incluirse dos modelos distintos: *a)* el modelo de crisis que supone que el divorcio implica una situación estresante a la que la mayoría de los individuos se ajustan con el tiempo, y *b)* el modelo de tensión crónica que supone que el divorcio implica presiones y tensiones constantes —pérdida del poder adquisitivo, soledad, etc.— que se prolongan a lo largo de toda la vida, y aunque los niveles de angustia pueden disminuir con el tiempo, el nivel de bienestar que pueden llegar a tener nunca es el mismo que el que tenían antes de divorciarse.

Por otra parte, el principal marco teórico alternativo al modelo de estrés-ajuste es la *perspectiva de la selección* según la cual, los problemas de ajuste psicológico observados tras el divorcio no son la consecuencia de éste, sino de desajustes psicológicos previos de alguno de los miembros de la pareja (o de los dos) ya presentes antes del matrimonio. Entre ellos se incluyen rasgos de personalidad antisocial, depresión o trayectoria de problemas psicológicos. Por consiguiente, la diferencia fundamental entre ambas perspectivas es que mientras que la perspectiva del estrés-ajuste considera que la disolución del matrimonio conlleva problemas de ajuste psicológico, la perspectiva de la selección considera que son los problemas de ajuste psicológico previos al matrimonio los que causan su disolución.

En general, la evidencia empírica confirma la perspectiva del estrés-ajuste y por tanto es consistente con la idea de que el divorcio es la causa del mal ajuste psicológico posterior. Sin embargo, no hay que descartar que la historia psicopatológica previa influya en el fracaso matrimonial. En la Tabla 12.4 pueden verse las principales consecuencias positivas y negativas derivadas del divorcio que se han identificado en distintas investigaciones.

En la mayoría de los estudios se han documentado consecuencias negativas, pero, tal y como reconoce Amato (2000), al igual que en el caso de los estudios con niños, la mayoría de las investigaciones están sesgadas hacia la búsqueda de problemas.

Por otra parte, dado que no todos los individuos viven el divorcio de la misma forma, cabe preguntarse por los factores que hacen que unas personas sean más vulnerables que

Tabla 12.4. Consecuencias psicológicas del divorcio (Amato, 2000).

Negativas	Positivas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor sensación de bienestar.</li> <li>• Menor felicidad.</li> <li>• Angustia psicológica.</li> <li>• Pobre autoconcepto.</li> <li>• Depresión.</li> <li>• Aislamiento social.</li> <li>• Vida sexual poco satisfactoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altos niveles de autonomía.</li> <li>• Crecimiento personal.</li> <li>• Mejora en la vida social.</li> <li>• Felicidad tras el divorcio.</li> <li>• Más auto-confianza (en las mujeres).</li> <li>• Mayor sensación de control sobre sus vidas (las mujeres).</li> <li>• Más habilidades sociales (los hombres).</li> <li>• Mayor predisposición a sincerarse ante los demás (los hombres).</li> </ul>

otras. En este sentido, la investigación realizada subraya que un buen ajuste post-divorcio está relacionado con mayores niveles educativos, de empleo y con redes sociales extensas de amigos y familiares. Especialmente beneficioso es encontrar apoyo en una nueva pareja. Con respecto a poder recibir ayuda económica o personal, la relación no es clara porque cuando la ayuda va acompañada de consejos, contribuye a aumentar la angustia en lugar de a reducirla. Asimismo, existen factores cognitivos que pronostican un peor ajuste al divorcio. Entre ellos se citan las creencias morales y religiosas sobre la indisolubilidad del matrimonio que hace que quienes lo sufren se sientan especialmente frustrados o culpables. El ajuste posterior también depende de quién haya iniciado el proceso: aquéllos que toman la iniciativa suelen sufrir menos consecuencias negativas. También se muestran más satisfechas las personas que se encontraban muy angustiadas durante el matrimonio.

### 5.2.3. Menopausia y climaterio

Es incuestionable que el envejecimiento va asociado a un proceso de deterioro físico en las capacidades sensitivas (vista y oído) así como en las habilidades motoras y en el tiempo de reacción, pérdida de elasticidad de la piel y los músculos, aumento de la grasa subcutánea y disminución de la circulación sanguínea, entre otros. Para la mujer el cambio interno más importante es la menopausia, el cual tiene varias consecuencias físicas y psicológicas. La menopausia forma parte del climaterio que es el conjunto general de síntomas físicos y psicológicos que acompañan a los cambios en la capacidad reproductiva durante la edad madura.

Las consecuencias físicas más evidentes de la menopausia son el cese de la ovulación y de la menstruación y la consecuente pérdida de la capacidad reproductiva. La menopausia suele aparecer como término medio entre los 48 y los 51 años de edad y se acompaña de síntomas físicos como sofocos, sudores nocturnos, cefaleas, dolores articulares, palpitaciones y **parestesias**. Entre los cambios psicológicos destacan la ansiedad, aumento del estrés, cambios de humor, depresión, irritabilidad, cansancio, insomnio, dificultad para concentrarse, o ataques de pánico. Además, aunque la función sexual permanece intacta, los cambios hormonales y circulatorios asociados a la edad pueden ser la causa de las alteraciones en la respuesta y en el interés sexual. Sin embargo, estos cambios psicológicos no son experimentados por todas las mujeres. La gran mayoría (alrededor de un 80%) no presenta este tipo de problemas y aceptan este período como una etapa

más de la vida. La magnitud de los efectos negativos depende de la personalidad y del estilo de vida. En general, si sus relaciones sexuales y de pareja eran satisfactorias antes de la menopausia vivirá ésta como un suceso positivo. Por el contrario, si relaciona la pérdida de su fertilidad con la pérdida de feminidad y utilidad social y tiene miedo a perder su vida de pareja, a envejecer o a la muerte, es muy posible que presente alteraciones emocionales. Además, Rodríguez-Sánchez (2008) destaca algunos factores socio-culturales que pueden incidir como factores de riesgo asociados a la aparición de desajustes psicológicos como consecuencia de la menopausia. Entre ellos destaca: la relación con su pareja, la existencia de personas mayores a su cuidado o la relación con los hijos.

La menopausia o climaterio coincide, en general, con el momento en que los hijos se hacen independientes, lo cual puede suponer para muchas mujeres la pérdida de protagonismo familiar y social, y puede ser que aparezca «**el síndrome de nido vacío**». Asimismo, en esta misma etapa no es infrecuente que tengan que cuidar de los padres, lo cual supone una fuente de estrés emocional y una amenaza de pérdida.

En general, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, los problemas psicológicos asociados a la menopausia no son derivados de los cambios biológicos, sino que se deben a factores sociales, de forma que si esta nueva etapa se afronta de forma positiva, no tienen por qué aparecer problemas, más allá de los antecedentes psicopatológicos de cada mujer.

En el caso de los varones, por el contrario, el cambio no es tan abrupto sino más gradual porque aunque se produce un descenso en la producción de testosterona, los testículos pueden seguir produciendo espermatozoides hasta edades muy avanzadas. La disminución en el nivel de andrógenos (testosterona) comienza a partir de los 50 años y, dependiendo de cómo sea vivido por el hombre, puede afectarle negativamente a nivel emocional. Si se vive como una pérdida de la masculinidad, pueden producirse cambios en el interés y actividad sexual, así como deterioro de la autoconfianza y de la autoestima.

### 5.3. Trastornos neurobiológicos: las demencias

La demencia es un síndrome de carácter orgánico y etiología múltiple que puede ser reversible o irreversible, que da lugar a déficits cognitivos, motores y sociales, así como cambios en la personalidad del individuo. Aunque la demencia se asocia al envejecimiento, no son sinónimos. No obstante, a medida que aumenta la edad, el riesgo de la demencia se incrementa. La prevalencia de las demencias en España oscila entre 5,2% y un 14,5% en personas mayores de 64 años.

La demencia más común es la enfermedad de Alzheimer (afecta a unas 500.000 personas en España). Se trata de una demencia neurodegenerativa de origen orgánico asociada a la edad. Tiene un inicio lento y gradual, pero se trata de una enfermedad progresiva e irreversible que se caracteriza por pérdidas constantes de algunas funciones cognitivas (p. ej., pérdida de memoria) y cambios afectivos (p. ej., irritabilidad y agresividad). Su progreso varía de unas personas a otras. Aunque es una demencia que se asocia a la edad, puede aparecer desde los 40 hasta los 90 años. Cuando aparece de forma temprana (antes de los 65 años), suele tener un curso evolutivo rápido y muy deteriorante. Por el contrario, cuando aparece tardíamente se desarrolla de forma más lenta.

El síntoma inicial y más importante de esta demencia suele ser el deterioro progresivo de la memoria. Sin embargo, también va asociado a alteraciones cognitivas en otras

áreas. Los enfermos de Alzheimer muestran dificultades para encontrar palabras (anomia) y tienden a usar circunloquios y frases automáticas. También muestran dificultades con el cálculo (acalculia) y de resolución de problemas, déficits en la capacidad visual (agnosia), desorientación temporal y espacial. Como consecuencia de la enfermedad también se producen cambios de personalidad y alteraciones comportamentales como agitación, alucinaciones, irritabilidad, depresión o ansiedad.

Las consecuencias de la enfermedad de Alzheimer para las personas que la sufren son devastadoras, pero a menudo suele decirse que hay tres víctimas de la enfermedad: el que la sufre, los cuidadores y la familia. Los efectos de la enfermedad sobre los cuidadores dependen de su personalidad, pueden desarrollar el denominado «síndrome del cuidador». Cuidar a una persona enferma altamente dependiente con deterioro cognitivo muy acusado puede tener consecuencias psicológicas muy negativas. Los cuidadores pueden verse profundamente afectados por sentimientos de frustración, ansiedad, estrés y depresión. Asimismo, como subrayan Algado, Basterra y Garrigós (1997) desarrollan una gran dependencia hacia el enfermo y en ocasiones están bastante abrumados por sentimientos de culpa. Por otra parte, cuando el enfermo de Alzheimer es cuidado por sus familiares, toda la dinámica familiar se ve alterada.

## Lecturas complementarias

Barash, D. P. (1994). *El envejecimiento*. Barcelona: Salvat.

López Fuentetaja, A. y Castro Masó, A. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza Editorial.

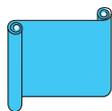
Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

## Actividades

### Actividad 1

A continuación se presentan las situaciones de una adolescente marroquí y de un adulto musulmán que tiene una hija adolescente. A partir de lo que ellos expresan, y de lo que ya has estudiado sobre Psicología del Desarrollo trata de hacer una reflexión personal sobre los factores de riesgo que pueden afectar a la adolescencia de los chicos y chicas inmigrantes así como a los problemas que pueden aparecer durante la edad adulta. Considérese para ello cómo pueden influir los factores familiares (estilos de crianza) y sociales (choque cultural). Puede ser interesante que para realizar la reflexión, además de considerar lo que hemos expuesto sobre Psicología del Desarrollo, haga una búsqueda bibliográfica a fin de integrar información de distintas fuentes.



#### Virginia:

*Virginia tiene 17 años. Su padre es marroquí y su madre es española. Tiene otro hermano de 23 años ya casado. Está estudiando 2.º de Bachillerato. Tanto ella como su hermano nacieron en Marruecos. Vinieron a España cuando ella tenía 8 años.*

*Virginia se presenta sola para realizar una consulta. Su padre no sabe que ha venido, su madre sí. Se encuentra muy mal, triste y con ganas de llorar. Le cuesta concentrarse en el estudio.*

*A su padre no le gustan las costumbres de aquí y en casa él impone las reglas. La madre acata las normas dictadas por el padre.*

*No la dejan salir con chicos. Se queda en casa y está aislada de sus amigas y compañeras. Su padre, si ella protesta, la castiga, por lo que opta por callarse. «Él manda y yo obedezco». También le obliga a practicar el islamismo.*

*Cree que su padre no tiene ninguna consideración hacia ella y que la impide desarrollar su propia vida. Su única salida es trabajar e irse de su casa.*

### **Alois:**

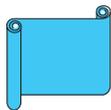
*Alois es el padre musulmán de una chica de 15 años que sufre frecuentes trastornos psicósomáticos. Estudió una carrera en su país de origen y otra aquí. Tiene un buen puesto de trabajo y está bien socializado. Le afectan mucho los comentarios negativos que oye sobre los musulmanes. Y se siente atacado. Teme ser socialmente rechazado. Se siente despreciado. Lloro delante de su mujer y de su hija. No entiende lo que le pasa a su hija, pues ella es española.*

Casos tomados de López Castro (2007).

## **Actividad 2**

Lea atentamente la siguiente entrevista con Barry Everitt, neurocientífico conductista, investigador en la Universidad de Cambridge (adaptada de la publicada en *La Vanguardia*, 4 de marzo de 2009). A partir de su lectura:

1. Identifique los factores de riesgo que se asocian con el consumo de drogas que se mencionan en el artículo.
2. Compare los factores de riesgo que se mencionan en el artículo con los que aparecen en el Cuadro 12.2. ¿En qué tipo de factores se centra Barry Everitt?
3. ¿Qué tipo de crítica podría hacerse a este tipo de investigación?
4. De acuerdo con la posición mantenida por el autor, ¿qué tipo de tratamiento sería el más adecuado?



**«Un 18% somos proclives a ser drogadictos» ¿Por qué muchos bebemos vino pero sólo unos pocos acaban alcohólicos? ¿Será que el drogadicto también es adicto al riesgo: impulsivo y compulsivo? ¿O tal vez las drogas los vuelven así? Hasta hace poco no sabíamos si tomaban drogas porque eran así o si eran así porque tomaban drogas. Ahora en estudios de conducta animal se ha probado que existe un grupo con una tendencia innata a actuar por gratificación antes de que el estímulo propicie su acción. Son esos individuos que no pueden esperar a merecer la gratificación antes de obtenerla. Devoran la tableta de comida... ¡ya!, aunque sepan que si esperan unos instantes podrán comer diez tabletas. ¿Esa impaciencia les hace adictos? Esos mismos individuos, si tienen acceso a la cocaína, toman el doble que los demás, por muchas amenazas que pongas en el entorno y aunque los penalices. ¿Por qué son así? Una posibilidad es que sus cerebros se caracterizan por tener**

unos niveles muy bajos de receptores de dopamina en el área que se relaciona con la ingesta de drogas. **¿Qué porcentaje de individuos son así?** Entre el diez y el dieciocho por ciento: depende de cuán estricta sea la definición de individuo compulsivo que apliquemos. Los estudios clínicos sobre el porcentaje de personas proclives a tomar drogas arrojan resultados similares. **¿Hemos demostrado así que tenemos características genéticas que nos convierten en más o menos proclives a la adicción?** **¿Podríamos descubrirlas con un test?** No es tan sencillo como detectar el Huntington u otras enfermedades que dependen sólo de un gen. En la proclividad a las conductas adictivas estarían involucrados al menos un centenar de genes, de forma que no es nada fácil determinarlos ni saber cómo determinan la conducta del individuo. **¿Hay algún modo de saber si eres proclive?** Los padres, de algún modo, ya tienen esa intuición: saben si tienen un hijo con mayor propensión a las conductas de riesgo sin necesidad de test. Intuyen que ese niño tan aficionado a los juegos de riesgo extremo también puede ser proclive a otros juegos. **¿Por qué hay niños así?** No hay una respuesta fácil para esa pregunta tan sencilla. Cada cerebro humano funciona de forma diferente, incluso entre esos niños amantes del riesgo. **Algo tendrán en común.** Si usted tiene un nivel de receptores de dopamina bajo desde que nació y toma cocaína, quizá se sentirá mucho mejor que quien los tiene normales, así que si se expone a esa droga es más propenso a engancharse. **¿Cómo saberlo para no exponerse?** Aunque supiera que usted o un ser querido es propenso a las adicciones... ¿qué haría? ¿Encerrarse o encerrar a sus hijos en una burbuja condenados a agua mineral? No es posible, así que, aunque sepamos detectar esa tendencia genética innata a las conductas impulsivas, compulsivas y adictivas, lo único que podemos hacer es aconsejar a los propensos que pongan más empeño en aprender a controlar sus impulsos. Podríamos intervenir, desde luego, con terapias para aprender a controlar esas tendencias innatas, pero es caro y complejo. Parece más acertado investigar en conseguir fármacos que reduzcan la impulsividad de los individuos más propensos. **¿Y las vacunas contra el consumo de la cocaína, por ejemplo?** Sólo bloquean la gratificación de esa droga, pero el individuo proclive buscará la satisfacción en otras sustancias. **¿En vez de coca se meterá anfetás?** No sólo él eludiría la vacuna para satisfacer sus impulsos, también los narcotraficantes aprenderían a sortear el bloqueo de la vacuna creando cocaínas adulteradas. **¿Quién es propenso a la adicción se engancha a todo: sexo, deporte o trabajo?** Eso es un abuso terminológico inducido por el DSM-IV<sup>2</sup>, la Biblia del diagnóstico psiquiátrico, que para evitar estigmatizar al adicto sustituyó adicción por abuso o dependencia de sustancias. **¿Dónde está la diferencia?** Se puede abusar del sexo, la comida o el trabajo y no por ello ser adicto. En general, lo de la adicción al sexo es un truco publicitario de algunas estrellas en declive; pero adicto sólo se es a determinadas sustancias. **El drogadicto ¿es un criminal o un enfermo?** Criminalizar la droga aumenta el crimen y no disminuye la adicción ni sus daños. Y la prueba no fue sólo el fracaso de la ley seca en su día, sino que es hoy el desastre del sistema penitenciario del país del mundo que más criminaliza las drogas: EE.UU.

**Despenalizar su consumo no quiere decir legalizarla.** ¡No hablo de venderla en los bares! Encarcelar a las personas porque tienen un problema de salud por tendencias genéticas innatas es una barbaridad, como lo sería encarcelar a los alcohólicos y a quienes les sirvieran alcohol, que es otra droga.

<sup>2</sup> DSM: Manual de Diagnóstico de los Trastornos Mentales.

## Soluciones a las actividades

### 1. Solución a la actividad 1:

Al pedir una reflexión personal, no hay una única respuesta correcta, pero a modo de ejemplo exponemos la reflexión de López y Castro (2007) que incluye los elementos más importantes a considerar.

El choque cultural es un elemento de conflicto y de dolor. El inmigrante se considera integrado cuando no se siente extraño. Eso exige que no sea discriminado. El mayor temor para el adolescente inmigrante es el de no sentirse rechazado. Tanto para los padres como para los hijos emigrar implica un desarraigo. Hay miedo a perder la propia identidad. El desarraigo lleva al desamparo. El desamparo es tanto más difícil de superar cuanto peores sean sus condiciones psicológicas, es decir, su grado de salud y seguridad emocionales, así como las circunstancias reales en las que realiza el proceso de inmigración, las pérdidas que conlleve, condiciones sociales, exigencias y dificultades de distinto tipo.

El adolescente tendrá que adquirir un nuevo sentido de pertenencia, que implica no sentirse ni en todo igual ni en todo diferente, ni en todo de aquí ni en todo de allí. Aunque la familia se haya instalado en el país con bastante anterioridad a la adolescencia, cuando llega este momento el abismo entre las generaciones es aún mayor, fruto de las diferencias culturales, por lo que los conflictos son mayores. El proceso de inmigración rompe los círculos habituales de socialización familiar, ya que los chicos no han adquirido la suya propia en los mismos entornos y cultura que sus padres. Debido a esto, los hijos tienen que afrontar situaciones desconocidas para los padres, con la sensación de que sus padres no pueden ayudarles. Los chicos no se identifican con los valores de los padres. Este alejamiento cultural entre padres e hijos hace aún más vulnerable al adolescente inmigrante y más complejo su proceso de adolescencia.

Tal y como hemos visto en el caso de Virginia, los roles de género que se atribuyen en las distintas culturas provocan grandes tensiones en la familia. Veamos las principales razones que explican la dificultad del proceso de pertenencia a un grupo normalizado:

- *La incorporación precoz al trabajo.* Esto aleja al chico de la posibilidad de compartir con otros chicos experiencias propiamente adolescentes.
- *La lengua.* Provoca inhibición para comunicarse, con la consiguiente falta de contacto e intimidad con los otros.
- *La forma de vestir.* En el caso de que se le atribuya un carácter esencial, deja en segundo término los valores esenciales.
- *El agrupamiento en entornos privados socialmente.* Conlleva las mismas desventajas que para el resto, pero añadiendo sus propias dificultades particulares.

Para el chico inmigrante, sus raíces quedan plenamente truncadas si viene solo, sin familia ni nadie que le espere. Aunque esta sea la situación más infrecuente es la más dramática.

Si la familia y la escuela son los dos soportes fundamentales sobre los que pivota la vida del adolescente, es desde ellos desde donde se le puede cuidar prioritariamente y, también a través de ellos, desde donde se puede incidir para mejorar globalmente sus condiciones.

En la adolescencia, tanto los padres como los hijos pasan por momentos de inseguridad, similares a los vividos por los padres en otras circunstancias vitales, como fruto del proceso emigratorio. Para padres que han pasado por momentos de incertidumbre en el proceso de inmigración, la nueva incertidumbre sobre el futuro del hijo que se

despega de ellos, también puede resultar un elemento muy difícil de tolerar, por lo que necesitarán apoyo para manejarlo sin sentirse desbordados. El papel de la escuela es muy importante en el proceso de socialización y, por tanto, de pertenencia e identidad del adolescente inmigrante. La permanencia en la escuela actúa como factor protector, ya que es desde ella, desde la que se garantiza su integración social. Hay que fomentar los valores de tolerancia para conseguir desarrollar la autoestima de los adolescentes inmigrantes. En la escuela se puede luchar con garantías de éxito contra todos los tópicos, los estereotipos y los prejuicios culturales.

## 2. Solución a la actividad 2:

1. Impulsividad/compulsividad, predisposiciones genéticas/alteraciones bioquímicas (niveles bajos en los receptores de dopamina) y propensión a las conductas de riesgo.
2. Lo que dice este investigador es una muestra de enfoque innatista al abogar por una tendencia genética innata como mecanismo responsable de la adicción a las drogas. Piensa que el origen de los problemas con las drogas podría ser de naturaleza biológica —niveles bajos en los receptores de dopamina—. Estas alteraciones bioquímicas tendrían manifestaciones comportamentales como la impulsividad o la tendencia a asumir conductas de riesgo.
3. Ignora en su análisis la influencia, sobre todo, de los factores externos al individuo, tanto familiares como sociales, debido a que realiza su investigación con animales. La cuestión es si los modelos animales son adecuados o suficientes para explicar el abuso de drogas en humanos.
4. Tratamiento farmacológico que compense las alteraciones bioquímicas.



# Glosario

## A

- Abstracción.** Proceso que implica extraer los rasgos relevantes de un objeto con el propósito de formar categorías o conceptos. Piaget distingue entre abstracción simple y reflexiva.
- Abstracción reflexiva.** Proceso por el que el individuo obtiene conocimiento a partir de sus propias acciones sobre los objetos.
- Abstracción simple.** Proceso por el que el individuo obtiene conocimiento a partir de su experiencia directa con los objetos.
- Acomodación.** En la teoría piagetiana, es el proceso mediante el cual el sujeto modifica sus esquemas o estructuras cognitivas en función de las demandas del medio para incorporar nuevos objetos o conocimientos. Este término es el complementario a **asimilación**.
- Acomodación visual.** Capacidad que tiene el ojo para enfocar a distintas distancias.
- Actuación.** En Psicología cognitiva se refiere a la conducta que manifiesta un sujeto cuando resuelve una tarea. Este término es el complementario del de **competencia**.
- Adaptación.** En Biología es el proceso por el que el organismo vivo en interacción con el medio ambiente experimenta cambios útiles para la supervivencia, y por tanto, es clave para la evolución biológica de la especie. En la teoría piagetiana implica la coordinación y equilibrio entre los procesos indisolubles y complementarios de la **asimilación** y la **acomodación** y es clave para la evolución psicológica del individuo.
- Adaptativo.** En general, se dice que un comportamiento o una estructura es adaptativa cuando logra ajustarse —mediante los cambios oportunos— para responder a las demandas del medio ambiente.
- Afasia.** Pérdida o alteración de las capacidades lingüísticas a raíz de una lesión cerebral.
- Agudeza visual.** Capacidad del sistema visual para detectar o identificar objetos.
- Almacenamiento.** Procesos por los que la información que entra a nuestro sistema cognitivo a través de los órganos sensoriales se fija y se retiene en alguno de los sistemas de memoria.
- Andamiaje.** Desde la perspectiva vygotskiana se utiliza para designar la forma en que el adulto dirige y apoya los aprendizajes del niño, ajustando las ayudas que le ofrece en función de sus niveles crecientes de habilidad. El proceso implica que el adulto ofrece más apoyo en las etapas en que el niño necesita más ayuda para resolver la tarea. A medida que el niño va haciéndose más competente, implica también una retirada paulatina de las ayudas hasta lograr una actuación autónoma y eficaz por parte del niño.

**Animismo.** Tendencia a atribuir vida a objetos que no la tienen. Es una característica del pensamiento del período preoperatorio.

**Anomia.** Desorden neuropsicológico caracterizado por la dificultad para nombrar las cosas.

**Apego.** Vínculo afectivo intenso y duradero que se desarrolla y consolida entre dos personas por medio de su interacción recíproca. Su objetivo más inmediato es la búsqueda y mantenimiento de proximidad con el cuidador para obtener seguridad, consuelo y protección. Los primeros vínculos de apego se establecen hacia los 6 meses, especialmente con la madre. John Bowlby fue el primer psicólogo en desarrollar una «Teoría del Apego». Dependiendo del tipo de interacción que se establezca entre la madre y el niño, el **apego** puede ser **seguro** o **inseguro**.

**Apego desorganizado o desorientado.** El comportamiento de los niños es inestable y contradictorio. Parece que quieren evitar que el cuidador se acerque a ellos.

**Apego evasivo o evitativo.** Cuando la madre se aleja, el bebé se muestra algo angustiado pero casi no protesta y se controla emocionalmente. Cuando la madre vuelve, la recibe con frialdad, la ignora o se aleja de ella.

**Apego inseguro.** Vínculo que se crea entre la madre y el niño en el que el niño se muestra inseguro y desconfiado de la accesibilidad de la madre. Este tipo de apego se construye cuando las madres se muestran insensibles o muestran patrones de comportamiento inconsistentes ante las demandas de los niños. En algunos casos también muestran hostilidad y negligencia. Los apegos inseguros pueden ser **desorganizados**, **evitativos** o **resistentes**.

**Apego resistente o ambivalente.** Los niños exhiben una gran ansiedad incluso cuando la madre está presente. Se enfadan cuando la madre se marcha y también se enfadan cuando vuelve.

**Apego seguro.** Vínculo que se crea entre la madre y el niño en el que el niño se muestra seguro y confiado de la accesibilidad de la madre. Este tipo de apego se construye cuando las madres se muestran sensibles, emocionalmente disponibles y estimulantes en su relación con sus bebés.

**Aprendizaje.** Cambio en la conducta o en los procesos mentales de los individuos como consecuencia de la experiencia con el entorno. Estos cambios pueden referirse tanto a la modificación de conductas o de conocimientos ya existentes, como a la adquisición de nuevas conductas o nuevos conocimientos. Para que se pueda hablar de aprendizaje, los cambios tienen que ser relativamente estables.

**Aprendizaje asociativo.** Aprendizaje que se produce como consecuencia de la asociación mental de los estímulos que aparecen relacionados espacial o temporalmente en el medio. Tradicionalmente se distinguen dos tipos de aprendizaje asociativo: el **condicionamiento clásico** y el **condicionamiento operante**. En el contexto de tareas cognitivas hace también referencia al proceso por el que se conectan dos o más elementos a través de una representación conjunta de carácter visual o verbal.

**Aprendizaje incidental.** Aprendizaje que se logra sin que haya intención de aprender. Es lo contrario a **aprendizaje intencional**.

**Aprendizaje intencional.** Aprendizaje que se logra cuando el individuo tiene intención explícita de aprender. Es lo contrario a **aprendizaje incidental**.

**Aprendizaje por descubrimiento.** Tipo de aprendizaje que se basa en el descubrimiento espontáneo del alumno de las leyes, conceptos y relaciones a aprender y los incorpora a sus esquemas de conocimiento. En este tipo de aprendizaje, el alumno es activo y no se limita a recibir los contenidos de forma pasiva. Contrasta con el **aprendizaje por recepción**.

**Aprendizaje por recepción.** Aprendizaje que se produce cuando el individuo recibe de forma más o menos pasiva los contenidos a aprender, los cuales se le presentan ya estructurados y organizados. Contrasta con el **aprendizaje por descubrimiento**.

- Aprendizaje significativo.** Aprendizaje que supone la «integración» de los nuevos conceptos dentro de los esquemas de conocimiento previos de los individuos. Para promoverlo, se enfatiza la conveniencia de utilizar prácticas de enseñanza-aprendizaje en las que se conecten explícitamente los nuevos contenidos con el conocimiento previo de los alumnos.
- Aprendizaje vicario.** Aprendizaje que se produce a partir de la observación de los comportamientos de los demás, así como de las consecuencias positivas o negativas asociadas a tales comportamientos. (Véase **refuerzo vicario**.)
- Artificialismo.** Tendencia a pensar que los seres humanos pueden construir todas las cosas y los fenómenos que existen en la naturaleza. Es una característica del pensamiento preoperatorio.
- Asimilación.** En la teoría piagetiana, es el proceso por el cual el individuo incorpora los objetos o acontecimientos del mundo externo a sus esquemas de conocimiento. Es el proceso complementario a la **acomodación**.
- Asociacionismo.** Tradición epistemológica que mantiene que los seres humanos aprendemos a formar representaciones y a relacionar conceptos en la mente a partir de la experiencia sensorial. (Véase **leyes de la asociación**.)
- Atención.** Capacidad cognitiva para centrarse o seleccionar determinada información (objetos o pensamientos) y no otra.
- Atención conjunta.** En situaciones de interacción social —por ejemplo madre-hijo— hace referencia a la atención que se presta de forma simultánea y coordinada a un mismo objeto o acontecimiento.
- Atención mental (M).** También denominada capacidad o energía mental. Según Pascual-Leone, máximo número de esquemas que el sujeto puede considerar simultáneamente en un único acto atencional. Crece una unidad cada dos años hasta un máximo de 7. (Véase **espacio mental M** y **memoria operativa**.)
- Audiencia imaginaria.** Sensación propia de los adolescentes de estar permanentemente actuando ante los demás creyendo que son el centro de atención.
- Autismo.** Enfermedad que incapacita a los niños para relacionarse normalmente con otros. Su desarrollo lingüístico está retrasado y sus conductas son compulsivas y rituales.
- Autoconcepto.** Descripción de los atributos que uno mismo considera que le caracterizan.
- Autoconciencia.** Conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo. (Véase **metacognición**.)
- Autocontrol.** Capacidad del sujeto para modificar y regular su propia conducta de un modo adaptativo. (Véase también **autorregulación**.)
- Autoestima.** Valoración que una persona realiza sobre los atributos que le caracterizan.
- Autoestima global.** En general, autoestima hace referencia a la opinión profunda que las personas tienen de sí mismos. Autoestima global hace extensivo el concepto de autoestima a las distintas áreas del funcionamiento psicológico: emocional, social, cognitivo, etc.
- Automáticos (procesos cognitivos).** Procesos rápidos que se hacen sin control consciente. No son verbalizables. Contrasta con **controlados (procesos cognitivos)**.
- Autorregulación.** Capacidad que tiene un sistema para corregir sus propias acciones en función de los resultados obtenidos. Es una capacidad adaptativa básica. Cuando hace referencia a los procesos cognitivos se considera como uno de los aspectos de la **metacognición**.
- Autorrevelación.** Proceso mediante el cual el individuo se conoce de un modo nuevo. Este proceso permite pasar de una identidad más simple a otra más compleja. Es un proceso de autoconocimiento y toma de conciencia de uno mismo, de sus límites y todas sus potencialidades.

**Axón.** Fibra nerviosa alargada que se extiende desde una neurona transmitiendo señales a otras neuronas.

## B

**Balbuceo.** Forma de vocalización inicial de los bebés que incluye la repetición de secuencias de sonidos parecidos a los del habla. El propósito del balbuceo no parece ser comunicativo, sino la ejercitación de la capacidad vocal. Comienza alrededor de los 6 meses y puede ser reduplicativo o abigarrado. Los niños sordos también producen balbuceo inicialmente.

**Balbuceo abigarrado.** Repetición de cadenas de diferentes sílabas, vocal-consonante-vocal. Ejemplo: apa apa.

**Balbuceo reduplicativo o canónico.** Producción de series de sílabas con estructura de consonante-vocal como por ejemplo, «tatata». Se inicia con posterioridad al balbuceo abigarrado, a partir de los 10 meses aproximadamente.

**Bilingüismo.** Capacidad de una persona para utilizar indistintamente dos lenguas.

**Bilingüismo simultáneo.** Condición bilingüe que supone aprender dos lenguas a la vez.

**Bilingüismo sucesivo.** Condición bilingüe que supone haber aprendido las lenguas de forma sucesiva.

## C

**Cambios cualitativos.** Cambios como consecuencia del paso del tiempo que suponen la emergencia de nuevas formas de pensamiento y pueden estar asociados o no a cambios en las estructuras responsables. Es lo contrario a **cambios cuantitativos**.

**Cambios cuantitativos o acumulativos.** Cambios que se producen a lo largo del desarrollo como consecuencia de la acumulación del conocimiento. Estos cambios no suponen la emergencia de nuevas estructuras cognitivas. Suele oponerse a **cambios cualitativos**.

**Cambios estructurales.** Cambios que se caracterizan por la emergencia de nuevas formas de pensamiento que son el resultado de la aparición de nuevas estructuras cognitivas. Todos los cambios estructurales son cualitativos, pero no todos los cambios cualitativos son estructurales.

**Capacidad de procesamiento.** Se refiere a la cantidad de información con la que el sistema cognitivo puede operar de forma simultánea y eficaz. Es un concepto similar al de amplitud de memoria operativa.

**Características canalizadas.** Características que son relativamente invulnerables a las influencias ambientales durante su desarrollo.

**Características fonotácticas.** Conjunto de reglas sobre qué sonidos pueden combinarse con qué otros en cada una de las lenguas. Por ejemplo, la combinación «kbr» en una misma sílaba no es lícita en español, pero sí en ruso.

**Categorizar.** Percibir como similares objetos o sucesos que difieren en algunos rasgos pero que comparten determinados aspectos comunes. De modo más general, categorizar consiste en abstraer una relación de unificación entre varias entidades a partir de la cual tales entidades se consideran como idénticas. La relación de unificación es lo que entendemos como concepto, categoría o clase. (Véase **concepto**.)

- Causas endógenas.** Causas que provienen del propio organismo más que del medio. Es lo contrario a **causas exógenas**.
- Causas exógenas.** Causas del desarrollo provenientes del exterior. Es lo contrario a **causas endógenas**.
- Centración.** Tendencia a centrar o a focalizar la atención en un solo rasgo del objeto sin tener en cuenta otras características.
- Ciclo vital.** Período de tiempo comprendido entre el nacimiento y la muerte de los organismos.
- Ciencia cognitiva.** El estudio de los procesos mentales que abarca varias disciplinas académicas: psicología experimental, lingüística, ciencias de la computación, filosofía y neurociencias.
- Cigoto.** Primera etapa del período prenatal que se extiende desde la concepción hasta la segunda semana de gestación.
- Circunvolución (*gyrus*).** La porción externa y visible de un pliegue del cerebro.
- Citomegalovirus.** Tipo de virus que puede provocar una infección intrauterina y dañar el desarrollo del feto causando discapacidades mentales y físicas.
- Cociente de inteligencia (CI).** Es una medida de la capacidad intelectual obtenida a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas. Hace referencia a la relación entre edad mental y edad cronológica. Se suele denominar, equivocadamente, coeficiente intelectual.
- Codificación.** Proceso por el que se transforma la información estimular en un código que el sistema cognitivo reconoce a fin de almacenarla en la memoria.
- Coevolución.** Proceso combinado que emerge de la interacción de la evolución biológica y cultural.
- Cohorte generacional o generación.** Grupo de personas de aproximadamente la misma edad que comparten experiencias socio-históricas comunes; diferentes, a su vez, de las compartidas por grupos más jóvenes o más mayores.
- Combinatoria.** Parte de las matemáticas que estudia el número de posibilidades de ordenación, selección e intercambio de los elementos de un conjunto. Es decir, las combinaciones, variaciones y permutaciones.
- Compensación.** En Psicología del Desarrollo en general y en la teoría piagetiana en particular, se alude con este término a una transformación mental que permite comprender que los cambios producidos en algún aspecto de los objetos o de las relaciones entre ellos pueden ser potencialmente compensados con cambios en otros aspectos. Es una de las reglas de la **reversibilidad**.
- Competencia.** En Psicología Cognitiva se utiliza para referirse a las capacidades que poseen los individuos para resolver determinadas tareas o problemas. Es el término complementario al de **actuación**.
- Complejo de Edipo.** Descripción realizada por Freud sobre cómo se estructura la relación entre los hijos varones y sus madres para dar finalmente lugar a la identificación con la figura de su mismo sexo. Complementario al Complejo de Electra.
- Comunicación.** Es todo proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor/es a través de sistemas de señales —olfativas, visuales, etc.— y signos muy distintos desarrollados específicamente para comunicarse: vocalizaciones, palabras, gestos.
- Comunicación intencional.** Tipo de actividad comunicativa que manifiesta el niño al final del primer año. El niño utiliza diversos gestos que se refieren a objetos y los dirige a otra persona. Los actos comunicativos intencionales pueden desempeñar diferentes funciones: petición, rechazo, compartir la atención, etc. Este tipo de comunicación implica una coordinación del mundo físico y social.

**Concepción.** Momento en el que un espermatozoide fecunda al óvulo dando lugar a una nueva célula.

**Concepto.** Idea abstracta o mental que se refiere a un conjunto de entidades con características comunes. Son la representación mental de las categorías en las que se ha ido organizando el conocimiento sobre el mundo. Los conceptos se refieren esencialmente al componente «intensional» de tales categorías, esto es, al significado abstracto por el que se reúnen un conjunto de entidades con características semejantes. En Psicología Cognitiva también se utiliza este término para referirse a una unidad de conocimiento. (Véase **intensión** y **extensión**.)

**Condicionamiento.** Técnica de aprendizaje basada en la asociación de estímulos. (Véase también **conductismo**.)

**Condicionamiento clásico.** Aprendizaje que se produce al asociar dos estímulos que se presentan de forma simultánea o sucesiva en el tiempo para provocar una respuesta condicionada. El procedimiento experimental para demostrarlo fue ideado por Pavlov. Consiste en asociar un estímulo incondicionado que produce una respuesta natural (p.ej., la presencia de comida produce biológicamente la respuesta de salivación) a otro estímulo inicialmente neutro (el sonido de una campanilla que naturalmente no produce la respuesta de salivación). El aprendizaje se produce cuando tras sucesivas presentaciones en las que el estímulo neutro se presenta conjuntamente con el incondicionado, el estímulo neutro (el sonido), por asociación con el estímulo incondicionado (comida), llega a provocar una respuesta condicionada (salivación). Cuando esto se produce, la respuesta se ha condicionado al nuevo estímulo (cuando se oye la campanilla se saliva porque se ha asociado el sonido de la campanilla con la presencia de comida). Se dice entonces que se ha producido aprendizaje por condicionamiento clásico porque un estímulo que inicialmente era neutro llega a provocar una respuesta que naturalmente antes no provocaba. (Véase también **conductismo** y **asociacionismo**.)

**Condicionamiento operante.** Forma de aprendizaje en la cual la probabilidad de aparición de una conducta cambia como resultado de las consecuencias positivas o negativas que se asocian a ella. (Véase también **conductismo** y **asociacionismo**.)

**Conducta.** Comportamiento que se refiere a acciones de las personas, objetos u organismos, usualmente en relación con el medio físico y social. El comportamiento puede ser consciente o inconsciente, manifiesto o encubierto, voluntario o involuntario.

**Conducta de apego.** Comportamiento relacionado con el tipo de apego o vinculación afectiva que se ha construido entre dos personas. (Véase **apego**.)

**Conducta de exploración.** Actividad del organismo orientada a descubrir nuevas características del entorno en que se desenvuelve.

**Conducta intencionadamente comunicativa.** Véase **comunicación intencional**.

**Conducta intencional.** Conjunto de actos referidos a un objeto; conducta emitida para transmitir información de forma intencionada *acerca de algo*.

**Conducta regresiva.** Tipo de comportamientos que corresponden a un nivel evolutivo anterior, es decir, que son propias de los niños de menor edad. Por ejemplo, un niño de 4 años empieza a orinarse en la cama ante el nacimiento de un nuevo hermano.

**Conducta sexualizada.** La conducta sexualizada se determina por algunos índices como llevar ropa no ajustada a la edad, frotamientos, masturbaciones precoces, precocidad en el comportamiento sexual, expresiones y comentarios sexualizados e inapropiados para la edad.

**Conductismo.** Doctrina psicológica que tuvo su máxima influencia entre los años veinte y sesenta del siglo XX, caracterizada por su rechazo al estudio de la mente y por sus pretensiones de explicar el comportamiento de los organismos en virtud de las leyes de condicionamiento

de estímulos y respuestas. (Véase **condicionamiento**, **condicionamiento clásico** y **condicionamiento operante**.)

**Conexionismo o procesamiento distribuido en paralelo.** En Psicología Cognitiva es el marco teórico que propone que el procesamiento cognitivo es el producto de la actividad simultánea y paralela de una infinidad de unidades o elementos simples que se envían señales de excitación e inhibición. Las redes conexionistas funcionarían de forma análoga a como lo hacen las redes neuronales en el cerebro. El aprendizaje consistiría en los cambios en las fuerza de conexión entre las unidades (neuronas) y el conocimiento se halla distribuido a través de las unidades y de las conexiones entre ellas que forman la red.

**Conflicto cognitivo.** En términos generales, se refiere a la situación que se produce cuando los individuos no pueden explicar determinados hechos o fenómenos en función de su conocimiento previo. En la perspectiva piagetiana se utiliza para hacer referencia a la dificultad que tienen los sujetos cuando no pueden *asimilar* las nuevas experiencias a sus esquemas previos.

**Conflicto socio-cognitivo.** Para Piaget, una de las formas en que se produce el conflicto cognitivo es en situaciones de interacción social —con iguales o con adultos— donde los niños pueden verse enfrentados a contradicciones, es decir, a la confrontación de sus propios puntos de vista. Esta es la idea que sirvió de base a Perret-Clermont (1984) para ampliar la noción de conflicto cognitivo a la de «conflicto socio-cognitivo» para aludir a las situaciones en las que el conflicto cognitivo tiene su origen en la interacción social.

**Conocimiento base o conocimiento previo.** Información previamente almacenada que se utiliza para comprender informaciones o situaciones previas.

**Conocimiento declarativo.** Conocimiento sobre hechos o conceptos. Responde a la pregunta *qué* se sabe sobre algo. Contrasta con el denominado **conocimiento procedimental**.

**Conocimiento epistemológico.** Desde el punto de vista filosófico, la «epistemología» busca establecer una teoría sobre el origen y naturaleza del conocimiento humano. Desde el punto de vista psicológico se refiere a las ideas o creencias sobre qué es conocer y cómo se conoce.

**Conocimiento procedimental.** Conocimiento sobre los pasos, procesos o estrategias que se utilizan para alcanzar una determinada meta. Responde a la pregunta de *cómo* se sabe algo. Contrasta con el **conocimiento declarativo**.

**Conservación.** Término acuñado por Piaget que alude al hecho de que una determinada propiedad de un objeto permanece constante o invariante aunque el objeto haya sido alterado de algún modo.

**Constancia de género.** Comprensión del género como un rasgo permanente, es decir, que no se modifica a lo largo de la vida pese a que el niño suele adquirirlo hacia los 5 años.

**Constancia del tamaño.** Conocimiento de que el tamaño físico de un objeto permanece igual aunque parezca sufrir deformaciones producto de distintas condiciones de iluminación, ilusiones ópticas, perspectivas visuales, etc.

**Constructivismo.** Perspectiva epistemológica —surgida a partir de las ideas de Kant— desde la que se propone que el conocimiento es el resultado tanto de las ideas del sujeto como de su experiencia con el medio. Desde esta perspectiva se subraya el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento.

**Constructivismo social.** Movimiento teórico que considera que la experiencia individual se constituye *a partir de*, y *en referencia* al grupo social del que el individuo forma parte.

**Contexto.** En términos generales, entorno biológico y socio-cultural en el que tiene lugar el desarrollo humano, y, en términos particulares, entorno en el que se realiza una tarea.

**Controlados (procesos cognitivos).** Procesos cognitivos que requieren esfuerzo y atención consciente. Contrasta con procesos **automáticos (procesos cognitivos)**.

**Córtex.** Superficie muy fina de tejido que recubre los hemisferios del cerebro y que constituye la llamada materia gris. Contiene los somas de las neuronas y sus sinapsis con otras neuronas. Es donde tienen lugar los cómputos neurales en los hemisferios cerebrales. El resto del cerebro está formado por la materia blanca, que se halla constituida por haces de axones que conectan entre sí distintas partes del córtex.

**Crisis de identidad.** Períodos de la vida de los individuos que se caracterizan por la reflexión autocrítica del propio yo, por el cuestionamiento de los principios y normas que regulan su vida así como de los roles que desempeñan.

**Crisis de la mitad de la vida.** Crisis de la personalidad que se produce aproximadamente entre los 35 y los 45 años, en la cual se produce una evaluación al comparar los objetivos y las metas fijadas con los logros obtenidos.

**Crisis de separación o angustia de separación.** Es una angustia que aparece alrededor de los 8 meses, cuando los niños empiezan a gatear y a darse cuenta de que existen personas extrañas a su alrededor. La angustia se provoca como consecuencia de la separación de la persona con la que el bebé se encuentra más apegado, generalmente la madre. Cuando la madre deja de estar fuera de la vista del bebé, éste empieza a mostrarse inquieto, confundido, inseguro, llora exageradamente por el miedo a ser abandonado. Cuando la madre está con él quiere captar su atención completamente, sólo quiere estar con ella, y llora sin motivo en brazos de otras personas, aunque éstas sean familiares cercanos. También puede presentarse ante acontecimientos nuevos como viajes, entrada al colegio, etc.

## D

**Deducción.** En el proceso deductivo se derivan ciertos enunciados de otros enunciados en virtud sólo de la forma (lógica) de los mismos. Desde un punto de vista psicológico, inferencia que va de lo general a lo particular. Es lo contrario que **inducción**. (Véase también **razonamiento**.)

**Déficit de atención e hiperactividad.** Es un trastorno del comportamiento de origen neurobiológico con un fuerte componente genético. Afecta entre un 5 y un 10% de la población infantojuvenil, siendo unas 3 veces más frecuente en varones. Se caracteriza por la distracción de moderada a severa, períodos de atención breve, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas. Se ha asociado con la actividad del lóbulo frontal y con la **función ejecutiva**.

**Depresión anaclítica.** Término creado por el psicoanalista René Spitz en 1945 para designar un síndrome depresivo sobrevenido en el curso del primer año de vida del niño como consecuencia del alejamiento repentino y prolongado de la madre tras haber tenido una relación normal con ella. Los niños dejan de sonreír, no hablan, presentan trastornos de la alimentación y del sueño y retraso psicomotor. Puede ser reversible si la ausencia de la madre no es muy prolongada y vuelve a restablecerse el vínculo. (Véase **hospitalismo**.)

**Deprivación afectiva.** Carencia de una relación afectuosa, íntima y continua del niño con sus padres (u otras personas sustitutas) que le proporcione el afecto, los estímulos y los cuidados necesarios para su desarrollo físico, mental y social. La deprivación afectiva suele tener consecuencias psicológicas a largo plazo, sobre todo en el establecimiento de vínculos sociales y afectivos con otras personas.

**Desarrollo social.** Proceso con dos aspectos complementarios mediante el cual el niño se integra en la comunidad social y, simultáneamente, se diferencia como un individuo distinto dentro de ella.

- Desfase horizontal.** Con este término los piagetianos se refieren a la incapacidad mostrada por los niños para actuar dentro del mismo nivel de desarrollo cuando se enfrentan a problemas que, desde un punto de vista lógico, son similares.
- Deshabitación.** Volver a prestar atención de nuevo a una situación estimular previamente experimentada cuando se ha cambiado algún aspecto de la misma.
- Diferenciación.** Proceso embrionario por el cual las células de la mórula, que eran todas idénticas, comienzan a adquirir rasgos propios que las hacen distintas de las demás y con una función específica.
- Disglosia.** Convivencia entre dos lenguas en relación de desigualdad, una lengua sería la «minoritaria» y menos valorada frente a otra/s más utilizadas y valoradas.
- Dislexia.** Dificultades en la lectura o su aprendizaje que pueden venir originadas por lesiones cerebrales, factores heredados u otras causas desconocidas. A diferencia de lo que se dice habitualmente, no es el hábito de invertir el orden de las letras al leer.
- Dispositivo para la adquisición del lenguaje (LAD).** Según Chomsky, es una capacidad innata de procesamiento del lenguaje que está programada para reconocer la gramática universal común a todas las lenguas.
- Dominio.** Campo o área específico de conocimiento.

## E

- Ecolalia.** Reproducción exacta o con variaciones de la emisión verbal de otra persona. Puede ser inmediata o demorada.
- Ecología.** En el marco de la Psicología se alude con este término a las circunstancias en las que la gente se desenvuelve cotidianamente, así como a los papeles que desempeñan y las dificultades que encuentran.
- Ectodermo.** Capa externa del embrión que se forma a partir de la blástula y cuyas células darán lugar al cerebro, la médula espinal, el sistema nervioso, la piel y los órganos sensoriales.
- Egocentrismo.** Interpretación del mundo desde el propio punto de vista sin tener en cuenta otras perspectivas.
- Egocentrismo adolescente.** Sensación propia de los adolescentes por la que se consideran mucho más esenciales y centrales en la vida social de lo que realmente son.
- Embrión.** Constituye la segunda etapa del período prenatal y se extiende desde la tercera hasta la novena semana de gestación.
- Emoción.** Fenómenos psicofisiológicos que representan modos eficaces de adaptación a ciertos cambios de las demandas ambientales.
- Emociones básicas.** Grupo de emociones en el que se suele incluir felicidad, tristeza, ira y miedo. Están determinadas biológicamente y a partir de ellas se construyen, socialmente, las emociones más complejas.
- Emociones complejas.** Implican sentimientos complejos —mezcla de emociones— que conllevan la diferenciación del yo de los otros. Entre las emociones complejas se suelen incluir vergüenza, envidia, timidez, culpa y orgullo.
- Empatía.** Capacidad de compartir la vivencia emocional de otro.

- Empirismo.** Enfoque de estudio de la mente y el comportamiento que hace hincapié en la influencia del aprendizaje y del ambiente en detrimento de las estructuras innatas. Sostiene que no hay nada en la mente que no haya pasado antes por los sentidos. Concede mayor importancia a la observación y a la experimentación que a la teoría. Contrasta con **innatismo**.
- Encéfalo.** Es la parte superior y mayor del sistema nervioso. Está formado por tres partes: cerebro, cerebelo y tronco encefálico.
- Endodermo.** Capa interna del embrión que se forma a partir de la blástula y cuyas células se encargarán de la formación de glándulas y órganos internos como el estómago y los intestinos.
- Enfoque del ciclo vital.** Marco teórico para el estudio del desarrollo que considera todo el ciclo vital como el resultado de la interacción entre el individuo y los aspectos biológicos, sociales, históricos y culturales. En este enfoque el desarrollo se concibe como multidireccional y multidimensional y se presta atención a las variaciones inter-individuales.
- Enfoque del procesamiento de la información (PI).** Paradigma que explica el desarrollo sirviéndose de la analogía mente-ordenador. Desde esta perspectiva se estudian los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información que entra al sistema cognitivo a través de los órganos de los sentidos. Las investigaciones en esta tradición efectúan detallados análisis de las tareas intelectuales así como de los procesos necesarios para resolver los problemas.
- Epigénesis.** Teoría que se impuso en la biología moderna que afirma que el óvulo contiene únicamente un esquema ideal del adulto. Concepción según la cual las nuevas estructuras emergen en un proceso por etapas como fruto de la interacción del organismo con el medio ambiente. Es la visión opuesta al **preformismo**.
- Epistemología.** Rama de la Filosofía que se ocupa de las cuestiones y problemas relativos al conocimiento, las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención, sus orígenes y evolución, así como los criterios de validez.
- Epistemología genética.** Es la forma en que se caracteriza a la teoría piagetiana cuyo objetivo fundamental es explicar cómo el niño construye el conocimiento a partir de su interacción con el medio.
- Equilibración.** En la teoría piagetiana es el proceso mediante el cual el sujeto trata de encontrar un equilibrio entre las estructuras psicológicas previas y las nuevas experiencias.
- Error A-no B.** Una característica de la etapa 4 dentro de las 6 etapas formuladas por Piaget para explicar la permanencia del objeto en el estadio sensoriomotor. Consiste en que los bebés buscan un objeto previamente ocultado donde lo encontraron la primera vez (A), aunque hayan visto que ha sido trasladado a un nuevo lugar (B). (Véase **permanencia del objeto**.)
- Espacio mental «M».** Número máximo de esquemas que el sujeto puede considerar simultáneamente en un único acto atencional. Está estrechamente relacionado con los de memoria operativa. (Véase **atención mental**.)
- Esquema.** Es la unidad de representación de la conducta o del conocimiento. Los esquemas de conocimiento hacen referencia a una estructura organizada de conocimientos en la **memoria a largo plazo (MLP)** que permanece estable, una vez construida, y que se activa en situaciones similares. No son observables pero pueden ser inferidos.
- Esquema de género.** Conjunto de conocimientos que se van adquiriendo en relación con el género, incluyen estereotipos y roles y darán lugar a la identidad de género.
- Estado mental.** Representación que un individuo tiene de los hechos en una determinada situación y que condiciona su conducta.

- Estereotipia.** Conducta motora repetitiva que con frecuencia se realiza con las manos y con los dedos.
- Estereotipos de género.** Ideas compartidas por el conjunto de la sociedad acerca de cómo deben ser o comportarse los varones y las mujeres.
- Estilo educativo.** Pauta educativa que los padres aplican con sus hijos determinando el tipo de interacción que establecen con ellos.
- Estilo educativo autoritario.** Estilo educativo en el que los padres ejercen altos niveles de control sobre sus hijos y les manifiestan poco afecto.
- Estilo educativo democrático.** Estilo educativo en el que los padres adoptan niveles altos en control y afecto.
- Estilo educativo indiferente.** Estilo educativo en el que los padres ejercen bajos niveles de control y de afecto.
- Estilo educativo permisivo.** Estilo educativo en el que los padres adoptan un bajo nivel de control pero un alto nivel de afecto.
- Estrategia.** En Psicología Cognitiva el término estrategia hace referencia a un conjunto planificado de acciones que se llevan a cabo para conseguir una determinada meta. Suelen ser conscientes y deliberadas.
- Estrategias de memoria.** Acciones encaminadas a aprender y recordar la información de forma eficaz.
- Estrés postraumático.** Es un trastorno que sobreviene como consecuencia de la exposición a un evento traumático que conlleva normalmente un daño físico, aunque en ocasiones puede darse también como consecuencia de un profundo trauma psicológico o emocional.
- Estudio de replicación.** Trabajo que trata de reproducir otros estudios previos a fin de comprobar que los resultados obtenidos son fiables.
- Estudio longitudinal.** Diseño de investigación en el que el mismo individuo o grupo de individuos es evaluado cuando tiene distintas edades, lo que hace posible el estudio del cambio evolutivo intraindividual.
- Estudio longitudinal prospectivo.** Estudio longitudinal en el que se explora una determinada conducta y cómo ésta va variando con el paso del tiempo.
- Estudio longitudinal retrospectivo.** Estudio longitudinal en el que la observación de la conducta se hace en un momento determinado y mediante el análisis retrospectivo de la historia de los individuos, se intenta inferir cómo pudo producirse en el pasado. Los estudios retrospectivos son mucho menos fiables que los prospectivos porque no se puede observar directamente lo que pasó.
- Estudio transversal.** Diseño de investigación en el que se estudia a individuos de distintas edades en el mismo momento temporal. Sólo permite describir las diferencias entre edades, no la evolución de los individuos a lo largo del ciclo vital.
- Etapas.** Período del desarrollo cualitativamente distinto del que le precede y al que antecede.
- Etología.** Estudio biológico de la conducta de los animales en condiciones naturales. El objetivo es descubrir el valor adaptativo de las conductas para la supervivencia.
- Extensión (de una clase o conjunto).** Hace referencia al conjunto total de objetos que poseen las cualidades o características que la definen. Es el término complementario de **intensión (de una clase o conjunto)**.

## F

- Fábula de la invencibilidad.** Sensación propia de los adolescentes de estar protegidos de todo peligro. Esta sensación puede provocar que el adolescente asuma riesgos que pueden tener graves consecuencias para su vida.
- Fábula personal.** Idea o sensación propia de los adolescentes de que son seres únicos, excepcionales e irrepetibles.
- Fenilcetonuria.** Anomalía bioquímica que provoca una acumulación de sustancias nocivas en la sangre que pueden dañar al sistema nervioso. Actualmente se realizan pruebas para su detección precoz (prueba del talón). Puede tratarse con una dieta especial.
- Feto.** Etapa del desarrollo prenatal que se extiende entre la novena semana de gestación y el nacimiento.
- Fiabilidad.** Hace referencia a la precisión de una técnica de medida. En general, una técnica de medida es fiable si mediante su utilización repetida arroja siempre los mismos resultados. (Véase también **validez**.)
- Fiabilidad interjueces.** Grado de acuerdo en la interpretación de lo observado por parte de varios observadores.
- Filogénesis.** Historia evolutiva de los organismos como especie. Por ejemplo, la historia evolutiva del *Homo sapiens sapiens*. (Es sinónimo de «filogenia» y se opone a **ontogénesis**.)
- Finalismo.** Tendencia a creer que todos y cada uno de los acontecimientos tienen una causa última.
- Fonemas.** Los sonidos que establecen diferencias entre las palabras de una lengua particular. Son los sonidos simples del habla.
- Función ejecutiva.** Función cognitiva implicada en los procesos de planificación y decisión que depende de la actividad de los lóbulos frontales.
- Función simbólica.** Función que consiste en poder representar significados por medio de símbolos. De acuerdo con la teoría piagetiana, aparece al final del período sensoriomotor. La función simbólica permite la imitación en ausencia del modelo (imitación diferida), el juego simbólico o de ficción, el dibujo, la imitación interiorizada y el lenguaje.

## G

- Generación.** Véase **cohorte generacional**.
- Génesis.** Proceso de la construcción de una estructura cognoscitiva.
- Genotipo.** La totalidad de los genes de un individuo.
- Gestos dècticos.** Son gestos realizados con las manos para dar, señalar o mostrar objetos. Los niños prelingüísticos los utilizan para pedir o demandar objetos o como referencia.
- Gestos protodeclarativos.** Gestos comunicativos que producen los niños para conseguir y compartir la atención con el adulto sobre algún objeto o evento interesante; por ejemplo, el gesto de señalar a un objeto para que el adulto repare en él y/o hable sobre él.
- Gestos protoimperativos.** Gestos comunicativos que producen los niños para conseguir del adulto algo que desean; por ejemplo, el gesto de señalar para conseguir un juguete.
- Gestos referenciales.** Producciones gestuales que representan al referente. Por ejemplo, el lenguaje de signos que utilizan los sordos.

**Gestos simbólicos o representacionales.** Movimientos del cuerpo, generalmente de las manos, que representan o se asocian con significados determinados, más o menos convencionales. Por ejemplo, el gesto de adiós.

**Gramática universal.** Concepto desarrollado por el lingüista Noam Chomsky para referirse a un conjunto de principios abstractos relacionados con el funcionamiento del lenguaje que serían comunes a todas las lenguas. Sería un tipo de conocimiento, una especie de facultad para el lenguaje que vendría de algún modo ya inscrita en el bagaje genético de la especie humana.

**Grupo control.** Los individuos que en un experimento no reciben ninguna manipulación experimental y cuya conducta es comparada con el grupo experimental que sí la recibe.

## H

**Habituaación.** Pérdida gradual en la atención prestada a un estímulo repetido. Es también una técnica experimental que consiste en la presentación de un estímulo hasta que el bebé se acostumbra a él. A continuación se presenta otro estímulo distinto para ver si el bebé recupera la atención y, por tanto, lo diferencia del anterior.

**Habla.** Acto individual del ejercicio del lenguaje, producido al elegir determinados signos, entre los que ofrece la lengua, mediante su realización oral. Realización lingüística, por oposición a la lengua como sistema.

**Habla egocéntrica.** Tipo de habla para uno mismo, sin interlocutor; normalmente acompaña la acción del niño y desaparece (según Piaget) cuando el niño supera la fase egocéntrica. Según Vygotski el habla egocéntrica constituye una manifestación de la función reguladora del lenguaje que luego se traslada al plano interpersonal y constituye el lenguaje interiorizado o **pensamiento verbal**.

**Habla holofrástica.** Fase en el proceso de adquisición del lenguaje en que los niños producen emisiones aún no gramaticales constituidas por una sola palabra o expresión amalgamada (por ejemplo, «yatá»). Estas emisiones tienen un significado global más amplio que la sola palabra emitida.

**Habla maternal o habla dirigida a los niños.** Patrón de habla universal que se utiliza para dirigirse a los bebés. Se caracteriza por tener unas pautas de entonación rítmica exageradas, aumento del tono de voz, pausas excesivas entre palabras, sobrearticulación, alargamiento de las vocales, frases más cortas y sintácticamente más simples, y muchas repeticiones con ligeras variaciones.

**Habla telegráfica.** Fase en el proceso de adquisición del lenguaje en que los niños producen emisiones aún no completamente gramaticales constituidas por la combinación de dos palabras. Son emisiones como «mamá pan», «nene coche», etc., cuyo significado va más allá de la referencia de las dos palabras utilizadas y cuya forma recuerda a la del lenguaje utilizado en los telegramas.

**Hipotonía.** Disminución del tono muscular.

**Homofilia conductual.** Selección activa de amistades en función de un estilo comportamental parecido.

**Hospitalismo.** La separación madre-hijo, durante un tiempo muy largo o total (p. ej., en niños institucionalizados) desemboca en la imposibilidad del niño para entablar contactos afectivos permanentes, o, incluso la muerte.

## I

- Identidad.** Según Erikson es la noción que tiene el individuo de ser él mismo a través del tiempo. Idea global de uno mismo como fruto de un proceso de reflexión personal.
- Identidad difusa.** Concepto acuñado para describir el desarrollo de la identidad adolescente. Se refiere a la incapacidad para adoptar compromisos y para explorar distintas opciones de vida personal.
- Identidad de género.** Conjunto de valores, actitudes, estereotipos y roles ligados al grupo de referencia —varones o mujeres— con los que uno se reconoce.
- Identidad hipotecada.** Concepto acuñado para describir el desarrollo de la identidad adolescente. Alude a la incapacidad para adoptar compromisos personales. Se asumen los puntos de vista de los adultos sin plantearse la responsabilidad propia.
- Identidad de logro.** Concepto acuñado para describir el desarrollo de la identidad adolescente. Hace referencia a la capacidad para comprometerse con opciones de vida después de un proceso de reflexión personal sobre distintas alternativas.
- Identidad moratoria.** Concepto acuñado para describir el desarrollo de la identidad adolescente. Equivale a la idea de «tiempo muerto» en la búsqueda de la identidad, aplazando los posibles compromisos.
- Identificación.** Un proceso que otorga a los individuos el sentido de quiénes son y de quiénes quieren ser.
- Imitación diferida.** La imitación de acciones pasadas en circunstancias diferentes.
- Implante coclear.** Dispositivo que transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo. Permite que las personas sordas profundas puedan percibir sonidos.
- Impronta.** Respuesta de seguimiento no reversible que se adquiere en las primeras horas de vida y suele ser provocada por determinados estímulos o situaciones. Es sinónimo de **troquelado**.
- Inducción.** Tipo de razonamiento que va desde proposiciones menos universales o particulares a proposiciones más universales o generales. Las inferencias inductivas suponen generalizaciones a partir de ejemplos o experiencias singulares. Es lo contrario que **deducción**.
- Inferencia.** En lógica, es el proceso de razonamiento por el que se llega a una *conclusión* a partir de una información inicial (premisa). En general, hace referencia a un proceso de razonamiento que permite obtener información nueva a partir de otra información previamente dada.
- Innatismo o maduracionismo.** En Filosofía, se denomina innatismo a la teoría que afirma que en los seres humanos existen ideas o estructuras mentales presentes en el momento del nacimiento y, por tanto, previas a la experiencia.
- Instrumentos de mediación.** Para Vygotski son símbolos culturales que actúan como mediadores de nuestras acciones, es decir, símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad. Ejemplos de instrumentos de mediación son: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la aritmética o los sistemas de lecto-escritura.
- Inteligencia artificial (IA).** Rama de la informática que consiste en realizar programas informáticos para llevar a cabo tareas inteligentes típicamente humanas: aprender, razonar, reconocer objetos, percibir el habla; comprender el lenguaje o realizar movimientos.
- Inteligencia cristalizada.** Conjunto de capacidades cognitivas relacionadas con la organización y estructuración de conocimientos, informaciones y procedimientos que se adquieren a través

de la educación formal y de las experiencias en general. Es muy dependiente del nivel cultural de las personas. Es el término complementario a **inteligencia fluida**.

**Inteligencia fluida.** Conjunto de destrezas o capacidades de carácter abstracto que se aplican para memorizar, razonar inductivamente y percibir relaciones entre objetos y hechos. Es la capacidad básica para llevar a cabo nuevos aprendizajes. No tienen relación aparente con el nivel cultural de las personas. Es el término complementario a **inteligencia cristalizada**.

**Intensión (de una clase o conjunto).** Hace referencia al conjunto de características o de cualidades que la definen. Es el complementario a **extensión (de una clase o conjunto)**.

**Internalización.** Reconstrucción a nivel individual de una actividad externa y social. Progresiva interiorización de las funciones psicológicas.

**Intersubjetividad.** Significados y representaciones compartidas interpersonalmente y que constituyen la base sobre la que se asienta la posibilidad de comunicación.

**Intersubjetividad primaria.** Término introducido por Trevarthen para referirse a las capacidades que impelen a los neonatos a buscar contacto social para compartir afecto y atención. Según este autor los bebés ya nacen con la posibilidad de expresar intenciones, entre otras, las intenciones comunicativas, aunque en el desarrollo posterior se hagan más complejas.

**Intersubjetividad secundaria.** Término introducido por Trevarthen para referirse a la integración de la capacidad de interacción social dirigida a personas y la acción dirigida a objetos.

**Invariantes cognitivos.** Toma de conciencia de que existen elementos o características de los objetos que se conservan (permanecen inalterables) pese a que se produzcan ciertas transformaciones sobre ellos.

## J

**Juego de reglas.** Juego colectivo regulado por normas.

**Juego funcional.** Actividad lúdica que se caracteriza por un uso adecuado de los objetos.

**Juego simbólico o de ficción.** Tipo de juego que aparece alrededor de los 18 meses y en el que se actúa *como si* un comportamiento o un objeto fueran otra cosa.

**Juego socio-dramático.** Se refiere a un tipo de juego de ficción en el que las acciones se organizan entre varios jugadores y se abordan diferentes situaciones más o menos conocidas por los niños como las mamás, los tenderos, los médicos, etc.

**Justicia immanente.** Idea de que tarde o temprano los culpables de una acción siempre serán castigados.

**Justicia retributiva.** Idea de justicia según la cual parece justo castigar al culpable con el mismo daño que él causó. Tiene que haber una relación de proporcionalidad del castigo en relación con el daño cometido.

**Justicia distributiva.** Tiene presente las nociones de igualdad o de equidad.

## L

**Laringe.** Válvula situada en el extremo superior del tracto respiratorio que se emplea para bloquear los pulmones al hacer un esfuerzo físico y para producir fonemas sonoros. En su parte posterior se hallan las cuerdas vocales y en la anterior la nuez.

**Lateralización.** Proceso por el cual un hemisferio del cerebro dirige la organización de un determinado proceso mental o de una conducta.

**Lenguaje.** Capacidad de comunicación o transmisión de información mediante signos arbitrarios, sonidos verbales o gestos manuales, que tienen una forma convencional y un significado, y se combinan siguiendo unas reglas determinadas.

**Lenguaje interno o habla interna.** Es la interiorización del lenguaje. Para algunos autores, es el propio pensamiento.

**Lexicón.** Almacén de palabras (vocabulario de un individuo) así como de las relaciones entre ellas.

**Ley de la descentración.** En la teoría piagetiana, hace referencia a la progresiva toma en consideración de puntos de vista alternativos a los propios.

**Leyes de la asociación.** El filósofo inglés David Hume supuso que la organización de las ideas de nuestra mente no es arbitraria, sino que las ideas se vinculan entre sí mediante fuerzas de asociación. Estas fuerzas son el reflejo de las relaciones que existen entre los objetos del medio ambiente, relaciones que están reguladas por las leyes de la asociación. Las leyes de la asociación más importantes son las de causa-efecto, contigüidad, contraste y semejanza. (Véase **asociacionismo**.)

**Libido.** Energía postulada por Freud como substrato de las transformaciones de la pulsión sexual en cuanto al objeto, en cuanto a la meta y en cuanto a la fuente de la excitación sexual. En Jung, el concepto de libido se amplía hasta designar la energía psíquica en general, presente en todo lo que es «tendencia a» o *appetitus*.

**Lógica proposicional.** Lógica verbal a partir de proposiciones que se combinan entre sí mediante conectivas lógicas (negación, conjunción, disyunción, implicación, etc.). El resultado de cada combinación tiene un valor de verdad que está determinado por el tipo de combinación que se dé.

**Logicismo.** Posición teórica en la que se acepta una correspondencia entre las estructuras lógicas y las psicológicas.

## M

**Maduración.** Pautas de cambio genéticamente determinadas asociadas a la edad.

**Materia blanca.** Véase **córtex**.

**Mecanismos de aprendizaje relevantes para un dominio.** Mecanismos de aprendizaje que no siendo específicos para un dominio determinado (lingüístico, perceptivo, etc.) constituyen un conjunto de predisposiciones mínimas que hacen a los bebés prestar particular atención a ciertas partes del medio, como, por ejemplo, rostros y voces.

**Mediación semiótica.** Véase **instrumentos de mediación**.

**Medidas conductuales.** Medidas a través de las cuales se evalúa lo que los sujetos hacen.

**Medidas psicofisiológicas.** Medidas que evalúan el funcionamiento del sistema nervioso central y autónomo.

**Memoria autobiográfica.** Memoria a largo plazo referida a la propia historia personal, a los acontecimientos ligados a la vida de los individuos. Sin memoria autobiográfica la construcción de la identidad personal no sería posible.

**Memoria a corto plazo (MCP).** Memoria que mantiene pequeñas cantidades de información (7 +/- 2 unidades) durante un corto espacio de tiempo (aproximadamente 20/25 segundos).

**Memoria a largo plazo (MLP).** Memoria relativamente permanente de experiencias o conocimientos pasados.

**Memoria operativa o memoria de trabajo.** Visión más funcional de la memoria a corto plazo que le atribuye funciones tanto de almacenamiento como de procesamiento. Amplitud de los recursos atencionales del sistema cognitivo. La memoria operativa cumple un importante papel en la realización de las tareas cognitivas y su incremento ha sido propuesto para explicar el desarrollo. Véase **atención mental**.

**Mesodermo.** Capa media entre el ectodermo y el endodermo del embrión cuyas células formarán las vísceras, el corazón, los músculos, los huesos y los cartílagos.

**Metacognición.** Habilidad tanto para describir las propias actividades mentales como para autorregular los propios procesos cognitivos.

**Metarrepresentación.** Capacidad para formar representaciones de otras representaciones.

**Método clínico.** Método de entrevista individual, muy utilizado por Piaget, en el que cada respuesta dada por el sujeto determina la siguiente pregunta del investigador, con el fin de explorar sus competencias cognitivas. El investigador trata de colocarse en el punto de vista del examinado para no sugerir, ni directa ni indirectamente, ninguna respuesta y respetar, así, el pensamiento del sujeto.

**Mielinización.** Proceso ligado a la maduración del cerebro por el cual se produce la mielina, una sustancia que recubre una parte de las neuronas y facilita la conducción del impulso eléctrico en el cerebro.

**Modelo interno de trabajo (MIT).** Término introducido por Bowlby para designar a las representaciones que construyen los niños sobre la disponibilidad y accesibilidad de sus cuidadores y que determinan la construcción de los vínculos de apego. (Véase **apego**.)

**Modelo mental.** Representación mental isomórfica de un estado de cosas. Juega un papel central en la representación del mundo social y físico.

**Módulos.** Sistemas especializados en el procesamiento de la información. Funcionan de manera autónoma —no están afectados por la actividad de otros sistemas—, son de naturaleza innata y están relacionados con estructuras nerviosas específicas. Se ha postulado que el lenguaje y la percepción son algunas de las funciones que son procesadas por módulos independientes.

**Monólogos colectivos.** El habla que emplean los niños cuando juegan juntos y cada uno de ellos habla como si se dirigiera a los otros, pero sin entrar verdaderamente en un intercambio comunicativo.

**Moral autónoma.** Moral en la que prima la cooperación y el bien por encima de la obediencia y el deber. Está basada en el respeto mutuo y en las relaciones interpersonales igualitarias.

**Moral heterónoma.** Moral de obediencia a la autoridad que se debe al respeto que el niño siente por el adulto y se basa en el cumplimiento de normas impuestas.

**Morfemas.** Las partes de palabras que tienen significado. Una palabra puede contener más de un morfema. Por ejemplo, in-prudente-mente; cant-an.

**Mortandad experimental.** Fenómeno muy frecuente en los diseños de medidas repetidas, en general, y en los diseños longitudinales en particular, que se refiere al hecho de que algunos sujetos abandonan la investigación por diversas razones, lo que puede afectar a la validez de los resultados finales.

## N

**Naturaleza generativa del lenguaje.** Término acuñado por Noam Chomsky para designar la capacidad para producir y comprender emisiones lingüísticas en una determinada lengua que no se han escuchado o leído antes.

**Neosociacionista.** Modelos de funcionamiento cognitivo que retoman las ideas asociacionistas para proponer teorías sobre el funcionamiento cognitivo en general y la organización del conocimiento en la mente en particular. Por ejemplo, las redes neuronales o los modelos conexionistas. (Véanse **asociacionismo** y **leyes de la asociación**.)

**Neo-piagetiano.** Enfoque teórico que acepta el marco piagetiano pero intenta reformarlo para explicar hechos que la teoría original de Piaget no explica integrando conceptos del procesamiento de la información.

**Neuronas.** Células procesadoras de información del sistema nervioso, que se hallan tanto en el cerebro como formando las fibras que constituyen los nervios y la médula espinal.

## O

**Observación natural.** Método de investigación que consiste en observar la conducta de los individuos en sus medios habituales (casa, colegio, comunidad, etc.).

**Ontogénesis.** Proceso evolutivo de un individuo dentro de una especie. En Psicología del Desarrollo hace referencia a la evolución física, emocional, social y cognitiva que se produce a lo largo de todo el ciclo vital (es sinónimo de «ontogenia» y contrasta con **filogénesis**).

**Operaciones concretas.** En la teoría de Piaget son las acciones mentales interiorizadas que se articulan en un sistema lógico. Se denominan concretas porque están restringidas a objetos y sucesos actualmente presentes en el medio ambiente del niño.

**Operaciones formales.** En la teoría de Piaget es la habilidad para pensar de una forma sistemática acerca de todas las relaciones lógicas presentes en un problema, independientemente de los contenidos particulares. Esta habilidad surge en la adolescencia. Las operaciones formales son también **operaciones de segundo orden o potencia**.

**Operaciones infra-lógicas.** Son operaciones que se aplican al razonamiento sobre las relaciones en el interior de los objetos. En este grupo se incluyen las nociones espacio-temporales.

**Operaciones lógico-matemáticas.** Son las operaciones que se aplican al razonamiento sobre las relaciones entre los objetos. En este grupo se incluyen la inclusión jerárquica de clases, seriación de relaciones asimétricas y el número.

**Operaciones mentales.** Acción mental interna que permite al sujeto combinar, separar, ordenar, reordenar y transformar la información y los objetos en su mente. En la teoría piagetiana, se utiliza para hacer referencia a interiorización de las acciones con los objetos.

**Operaciones de segundo orden o potencia.** Son operaciones que no se realizan directamente sobre los objetos del mundo real, sino sobre las proposiciones verbales que los describen.

## P

**Paradigma.** Conjunto de presupuestos, problemas y técnicas que una comunidad científica comparte en un momento histórico determinado.

**Parestesia.** Sensación anormal de hormigueo, adormecimiento o acorchamiento en las extremidades producido por una patología del sistema nervioso.

**Pensamiento centrado e irreversible.** Véase **centración**.

**Pensamiento formal.** Forma de pensamiento adulto que constituye la última etapa del desarrollo cognitivo según el modelo de Piaget. (Véase **operaciones formales** y **operaciones de segundo orden**.)

**Pensamiento lógico.** Según Piaget, pensamiento dirigido, auto-controlado y confrontado con la realidad.

**Pensamiento postformal.** Forma de pensamiento posterior a las operaciones lógico-formales o de segundo orden. Adopta tres formas: pensamiento de tercer orden (continuación de las operaciones formales en un nivel superior), dialéctico (asume la contradicción) y relativista (reflexiona sobre los distintos marcos de conocimiento).

**Pensamiento de segundo orden.** Véase **operaciones de segundo orden**.

**Pensamiento verbal.** Pensamiento que se hace a partir de conceptos y de proposiciones verbales.

**Período crítico.** Término acuñado en principio para referirse a un período de tiempo limitado, establecido por la naturaleza, en el que los mecanismos para la adquisición de una determinada habilidad (por ejemplo, el lenguaje) están «activos». Por ejemplo, se habla de períodos críticos para la adquisición del lenguaje.

**Período preoperatorio.** Según la teoría piagetiana, período comprendido entre los 2<sup>1/2</sup> y los 6 años aproximadamente. Se caracteriza porque los niños son incapaces de distinguir su propio punto de vista del de los otros, se dejan llevar fácilmente por las apariencias perceptivas y no comprenden las relaciones causales.

**Período sensible.** Término acuñado para sustituir al de período crítico que deja la puerta abierta a una mayor flexibilidad y plasticidad en relación a las posibilidades del aprendizaje durante ese período de tiempo.

**Período sensoriomotor.** Según la teoría piagetiana, período inicial del desarrollo ontogenético en el que las conductas consisten en coordinaciones entre experiencias sensoriales y conductas motoras simples.

**Permanencia del objeto.** Comprensión de que los objetos tienen sustancia, son externos e independientes a uno mismo y continúan existiendo cuando están fuera de nuestra vista.

**Pobreza del estímulo.** En la teoría de la adquisición del lenguaje de Noam Chomsky se utiliza como el principal argumento para defender sus tesis innatistas. Hace referencia a la escasez e imperfección de la estimulación lingüística que reciben los niños cuando aprenden su lengua materna (frases incompletas, lapsus, errores gramaticales, etc.) en contraste con la extraordinaria competencia gramatical que acaban alcanzando tras el proceso de aprendizaje de la lengua.

**Preferencia.** Técnica experimental en la que se presentan dos estímulos diferentes de forma simultánea al bebé y se registra el tiempo de fijación visual ante cada uno de ellos.

**Preformismo.** Teoría biológica que sostiene que el adulto completo ya está presente en el óvulo fertilizado. Es lo contrario a **epigénesis**.

**Procesamiento de la información.** Marco de estudio de los procesos cognitivos que se centra en cómo las personas reciben y procesan (codifican, almacenan y recuperan) y responden a la información estimular proveniente del medio.

**Procesos fonológicos.** Estrategias de simplificación del habla que permiten a los niños menores de 4 años comunicarse y hacerse entender, aún cuando no son capaces de reproducir todas las sutiles variaciones de sonidos que implica la producción del lenguaje oral. Hay tres tipos de

procesos fonológicos: de reducción y simplificación de la estructura silábica, de asimilación y de sustitución.

**Protoconversaciones.** Interacciones verbales que los adultos establecen con los bebés y que ya poseen un formato de conversación aunque los bebés aún no puedan rellenar con palabras sus intervenciones. Son intercambios de sonrisa, gestos, vocalizaciones, pataleo, etc., entre los niños y sus cuidadores que se producen de forma secuencial y coordinada en interacciones de atención conjunta, es decir, en un contexto de interacción social.

**Protodeclarativos.** Véase **gestos protodeclarativos**.

**Protoimperativos.** Véase **gestos protoimperativos**.

**Protopalabras.** Expresiones articuladas que ocurren en contextos definidos y que no son imitaciones. Se caracterizan por su funcionamiento referencial —a una situación corresponde una protopalabra—, su significatividad —se pueden reconocer por cualquier persona relacionada con los niños— y su dependencia del contexto y de gestos acompañantes —con la mano, la cara o el cuerpo.

**Psicógeno.** Se refiere a la causa psíquica, no orgánica, de un trastorno.

**Psicolingüista.** Científico que estudia la forma en que las personas comprenden, producen o adquieren el lenguaje.

**Pubertad.** Primera fase de la adolescencia, en la cual se producen las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta.

## R

**Razonamiento hipotético-deductivo.** Capacidad para formular hipótesis, idear situaciones que permitan poner a prueba esas hipótesis y extraer conclusiones y explicaciones basadas en los resultados obtenidos. Es típico del pensamiento y de la experimentación científica.

**Razonamiento pre-causal.** Con este término Piaget hace referencia a la insensibilidad para las explicaciones causales y la incapacidad para distinguir una causa de su efecto.

**Razonamiento transductivo.** Proceso de inferencia a partir de preconceptos. Un preconcepto no es generalizable, siempre es particular. Por tanto este tipo de razonamiento va de lo particular a lo particular, pero la relación entre estos preconceptos no es lógica. No se produce ni por deducción y por inducción, sino mediante la simple yuxtaposición de preconceptos.

**Reacción circular.** Repetición de acciones tendentes a ejercitar y consolidar nuevos esquemas. Aparecen durante el período sensoriomotor y pueden ser primarias, secundarias y terciarias.

**Reacción circular primaria.** Repetición de acciones simples dirigidas hacia su propio cuerpo que realiza el niño entre los meses primero y cuarto de vida por la propia satisfacción que le procuran.

**Reacción circular secundaria.** Repetición de una acción por el bebé entre los meses cuarto y octavo con el fin de producir un efecto interesante en su medio.

**Reacción circular terciaria.** Conductas que efectúa el niño con el fin de explorar nuevas posibilidades. Repetición de una acción con variaciones.

**Realismo.** Se refiere a la tendencia observada en los niños y niñas preoperatorios a confundir sus experiencias subjetivas (sueños, pensamientos, etc.) con la realidad objetiva.

- Recapitulación.** Según este principio, los organismos pasan, a lo largo de su desarrollo individual, por una serie de etapas en las que son idénticos a sus ancestros adultos menos evolucionados; esto es, su desarrollo individual recapitula la historia evolutiva de la especie. O lo que es lo mismo, la ontogénesis recapitula la filogénesis.
- Recuperación.** Proceso por el que se accede a la información que se ha almacenado previamente en la memoria.
- Red neuronal.** Una clase de programa o modelo de ordenador, relativamente inspirado en el funcionamiento del cerebro, que consta de unidades de procesamiento interconectadas que se envían señales unas a otras y que se encienden o apagan dependiendo de la magnitud de la activación de las señales que reciben.
- Reducción del impulso.** Teoría acuñada por Hull según la cual el comportamiento de los individuos está dirigido o motivado por impulsos o necesidades que provocan un desequilibrio en el interior del sujeto porque el individuo no logra lo que precisa para su existencia. El desequilibrio provoca en el individuo una necesidad de reequilibración hasta que se reduce ese impulso o necesidad. Es decir, la conducta de los individuos estaría motivada hacia la reducción o satisfacción de los impulsos.
- Referencia conjunta.** Conductas comunicativas que implican una relación intencionada con el otro acerca de un referente común.
- Referencia social.** Fenómeno relativo a la búsqueda por parte del bebé de información en la expresión emocional del adulto. Se observa a partir de los 8 meses cuando éste encuentra una persona, situación u objeto ambiguo y no sabe cómo actuar ante él.
- Reflejos.** Respuestas involuntarias, integradas y específicas. Se manifiestan automáticamente ante estímulos específicos del medio ambiente.
- Refuerzo.** Proceso por el que se incrementa la probabilidad de una conducta cuando ésta se asocia a un premio o recompensa (refuerzo positivo) o a la evitación de una consecuencia negativa (refuerzo negativo).
- Refuerzo vicario.** Las consecuencias positivas o negativas de la conducta no se reciben directamente, sino que se observan en otras personas. (Véase **aprendizaje vicario**.)
- Repaso.** Una estrategia para memorizar que supone la repetición del material.
- Replicación.** Se considera un estudio replicado cuando se obtienen los mismos resultados utilizando los mismos procedimientos o técnicas experimentales. (Véase **estudio de replicación**.)
- Representación.** La capacidad que tiene la mente para «presentarse» a sí misma el mundo.
- Resiliencia.** Capacidad de las personas para sobreponerse a muertes, períodos de dolor emocional, experiencias traumáticas, etc. En ocasiones, incluso, pueden resultar fortalecidas por tales experiencias.
- Responsabilidad objetiva.** Juicios morales en los que no se considera la intención del actor sino sólo las consecuencias materiales de la acción. (Véase **estudio de replicación**.)
- Responsabilidad subjetiva.** Juicios morales en los que ya se considera la intención del actor como un elemento relevante.
- Reversibilidad.** Logro característico de las operaciones concretas que consisten en la comprensión de que se puede restablecer o compensar el resultado de una acción con su contraria.
- Riesgo evolutivo.** Factores contextuales o endógenos que podrían afectar potencialmente al normal desarrollo psicológico de las personas.
- Roles de género.** Ideas compartidas por el conjunto de la sociedad acerca de lo que varones y mujeres deben hacer.

## S

**Segmentación del habla.** Procesos relativos a la identificación de los límites de las palabras, es decir, donde empieza y termina una palabra.

**Sesgos atencionales.** Conjunto de preferencias que muestran los bebés hacia la voz humana y los sonidos lingüísticos que sirven para orientar su atención hacia los mismos. Constituyen tendencias naturales en nuestra especie que están contribuyendo a iniciar el proceso de adquisición del habla y del lenguaje.

**Significado.** Componente del signo vinculado al significante.

**Significante.** Componente del signo que se asocia de forma arbitraria con un significado.

**Signo.** Relación arbitraria entre un significado y un significante para designar un referente.

**Símbolo.** Es una clase particular de signo que representa algo que no está presente. También podríamos definirlo como una representación motivada que presenta una semejanza con la realidad evocada. Piaget restringe el sentido del término «signo» a los símbolos lingüísticos o a otros símbolos convencionales; a su vez, limita el término «símbolo» a un significante dependiente del yo.

**Sinapsis.** Proceso por el cual se establecen conexiones entre neuronas.

**Síndrome del nido vacío.** Sensación general de soledad o depresión que los padres —especialmente las madres— pueden sentir cuando uno o más de sus hijos abandonan el hogar.

**Síndrome de alienación parental.** Conjunto de síntomas que se observan en algunos hijos tras el proceso de divorcio conflictivo de sus padres como consecuencia de la acción de uno de los padres dirigida a impedir, obstaculizar o destruir sus vínculos con el otro progenitor, hasta hacerla contradictoria con lo que se esperaría de su condición.

**Sintaxis.** Reglas lingüísticas que gobiernan el buen orden de las palabras en las sentencias que componen el discurso.

**Sistema nervioso simpático.** Parte del sistema nervioso autónomo que está formado por los tubos laterovertebrales a ambos lados de la columna vertebral.

**Sobreextensión.** Error que se produce en las fases iniciales de adquisición del léxico que consiste en aplicar una misma palabra para designar objetos distintos. Por ejemplo, utilizar el término «gato» para referirse a cualquier animal de cuatro patas.

**Sobregeneralización.** Error en la producción del lenguaje que consiste en la aplicación de una regla gramatical (morfológica) a un caso que constituye una excepción (por ejemplo, «ponido» en lugar de «puesto»). En términos generales se caracteriza por la tendencia a regularizar palabras que no lo son. Es un error frecuente y característico de la adquisición de la morfo-sintaxis. Sin embargo, constituye un índice de que los niños ya han adquirido una regla gramatical de tipo morfológico. En adquisición del lenguaje es sinónimo de **sobrerregularización**.

**Socialización.** Proceso por el que el niño adquiere las normas, valores y los saberes de la sociedad a la que pertenece.

**Sonrisa social.** Sonrisa que emiten los bebés ante la presencia de otras personas. En contraste con la sonrisa refleja, es una pauta de respuesta aprendida que aparece hacia los 3 o 4 meses y posibilita la comunicación y el establecimiento de vínculos afectivos con el adulto.

**Suprasegmental.** Se refiere al componente fonético del lenguaje relacionado con la entonación y el ritmo de las lenguas.

## T

**Tarea A-no B.** Véase **error A-no B**.

**Técnicas de filtrado (de las muestras de habla).** Técnicas mediante las cuales se consigue manipular las grabaciones de habla de modo que se eliminan los detalles fonéticos. Tras el filtrado, el resultado son frases sintetizadas por ordenador que no son comprensibles, pero que permiten reconocer los patrones de entonación y las estructuras rítmicas.

**Teoría.** Un marco amplio y estructurado de principios y leyes a través del cual se interpretan los hechos empíricos.

**Teoría de la mente.** Capacidad que tenemos los seres humanos para representarnos nuestros propios estados mentales y los estados mentales de los demás en términos de deseos y de creencias. Esta capacidad se utiliza para predecir el comportamiento de los demás.

**Teorías intuitivas o ingenuas.** Teorías que construyen las personas sobre el mundo natural y social que usan para explicar e interpretar su experiencia. Al igual que las teorías científicas estas teorías intuitivas postulan entidades y leyes y van cambiando a lo largo del desarrollo a medida que el niño se encuentra con hechos que refutan o contradicen sus teorías.

**Teratógenos.** Factores no genéticos que pueden alterar el desarrollo del embrión y el feto.

**Teratología.** Se refiere al estudio de los factores no genéticos que pueden alterar el desarrollo del embrión y el feto.

**Tiempo de reacción.** Tiempo que el sujeto tarda en emitir una respuesta a partir del momento en que ha recibido una estimulación.

**Trisomía 21.** El término «trisomía» se utiliza para describir la presencia de tres cromosomas en lugar del par usual de cromosomas. Si un niño nace con tres cromosomas 21 en lugar de dos, se dice que posee «trisomía 21». La trisomía 21 también se conoce como síndrome de Down.

**Troquelado.** Véase **impronta**.

**Troquelado social.** Impronta de origen social.

## V

**Validez.** Requerimiento científico que exige que las conductas elegidas para medir un determinado rasgo psicológico sean representativas de los procesos subyacentes a tal rasgo. Un procedimiento de medida es válido cuando mide lo que pretende medir.

**Validez externa.** Grado en el que los datos obtenidos en un experimento pueden generalizarse a otras situaciones, conductas y/o sujetos; lo que depende de la representatividad de estos aspectos en la situación particular del estudio. Es sinónimo de **validez ecológica**. (Véase también **ecología**.)

**Validez interna.** Grado en el que un diseño permite asegurar que los cambios observados en la variable dependiente son debidos a las manipulaciones efectuadas en la variable independiente y sólo a ellas; lo que depende directamente del control experimental.

**Valor semiótico.** Valor como signo.

**Variable dependiente (VD).** Variable que se predice que será influida por una manipulación experimental de la VI y cuyas medidas constituyen los resultados de un experimento.

**Variable independiente (VI).** Variable en un experimento que se manipula sistemáticamente y que está bajo el control del investigador. El objeto del experimento es determinar si las variables independientes están relacionadas con las variaciones de las variables dependientes.

**Variables extrañas.** Variables que influyen en la variable dependiente sin que el experimentador tenga un control voluntario de ellas.

**Vida emocional bipolar.** Vida emocional consecuencia de un trastorno del estado del ánimo que cuenta con períodos de depresión repetitivos (fases depresivas) que se alternan con temporadas de gran euforia (fases maníacas). Las personas que están afectadas por este trastorno tienen una vida afectiva que oscila entre la alegría y la tristeza, de una manera mucho más marcada que las personas que no lo padecen.

**Yo.** Unidad dinámica que constituye el individuo consciente de su propia identidad y de su relación con el medio. En el psicoanálisis freudiano se distingue del ello y del superyó. Es el factor de ligazón de los procesos psíquicos. Se presenta como mediador, encargado de los intereses de la totalidad de la persona.

## Z

**Zona de desarrollo próximo.** Apoyo que los adultos u otros compañeros más competentes prestan al niño y que le permiten acometer acciones y realizar tareas que de otra forma no sería capaz de llevarlas a cabo.

# Referencias

- Aebli, H. (1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Adams, G. R. y Berzonsky, M. D. (2003). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Aguado, G. (1997). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid, CEPE.
- Aguirre, C. (2001). El modelo generativista. En C. Aguirre. y S. Mariscal. *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua* (pp. 19-70). Madrid, Estudios de la UNED.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. y Walll, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Algado, M. T., Basterra, A. y Garrigós, J. I. (1997). Familia y enfermedad de Alzheimer. Una perspectiva cualitativa. *Anales de Psicología*, 13 (1), 19-29.
- Amato, P. R. (2000). The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage and the Family*, 62 (4), 1269-1287.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990's: An update of the amato and keith (1991), meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, 335-370.
- Amato, P. R. (2004). Divorce in social and historical context. Changing scientific perspectives on children and marital dissolution. En M. Coleman y L. H. Ganong (eds.), *Handbook of Contemporary Families: Considering the Past, Contemplating the Future*. SAGE publications: London.
- Amato, P. y Keith, B. (1991). Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 53, 43-58.
- Améry, J. (2001). *Más allá de la culpa y la expiación: tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Valencia: Pre-textos.
- Amor, P. J., Echeburúa, E., Corral, P., Zubizarreta, I. y Sarasua, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer en función de las circunstancias del maltrato *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (2), 227-246.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 238, 1-165.
- Apter, A., Gothelf, D., Orbach, Y., Weizman, R., Ratzoni, G., Har-Even, D. y Tyano, S. (1995). Correlation of suicidal and violent behavior in different diagnostic categories in hospitalized adolescent patients. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 34, 912-918.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. En K. W. Spence y J. J. Spence (Eds.) *Advances in the psychology of learning and motivation research and theory*, 2, New York: Academic Press.

- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. y Hitch, G. (1974). Working memory. En G. A. Bower (Ed.), *The Psychology Of Learning and Motivation* (vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Barnett, O., Miller-Perrin, C. L. y Perrin, R. D. (2004). Family violence across the lifespan. An introduction. Sage.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «theory of mind?». *Cognition*, 21, 37-46.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Bartsch, K. y Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bates, E. (1976). *Language and context. The development of pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Bates, E. Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. Nueva York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill Palmer Quarterly*, 21 (3), 205-226.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Beaudichon, J. (1973). Nature and instrumental function of private speech in problem solving situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 19, 117-135.
- Belinchón, M. (2000). *Aprendiendo a conversar y a narrar*. Manuscrito no publicado. Madrid: Centro de Psicología Aplicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J. M. (1992). La producción del discurso y la conversación. En M. Belinchon, A. y J. M. Igoa. *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Bem, S. (1989). Genital knowledge and gender constancy in preschool children. *Child Development*, 60, 649-662.
- Berger, K. y Thompson, R. (1995). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 1998.
- Berk, L. E. (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention and task performance. *Developmental Psychology*, 22, 671-680.
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: an overview of theory and the status of research. En R. M. Díaz. y L. E. Berk (Eds.), *Private speech: from social interaction to self-regulation*. (pp. 17-53). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Berk, L. E. y Landau, S. (1993). Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts. *Child Development*, 64 (2), 556-571.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental psychology*, 15, 606-616.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11 (1), 7-10.
- Berndt, T. J. y Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Bivens, J. A. y Berk, L. E. (1990). A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36 (4), 443-463.
- Bjorklund, D. F. y Green, B. L. (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist*, 47, 46-54.
- Blackburn, B. (2006). *La verdad*. Barcelona: Crítica.

- Blasi, A. (1993). Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für Handeln. En W. Edelstein, G. Nunner-Winkler y G. Noam (Eds.), *Moral und Person*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Oxford: Blackwell.
- Bloss, P. (1979). Modifications in the classical psychoanalytic model of adolescence. *Adolescent psychiatry*, 7, 6-25.
- Bodenmann, G., Pihet, J. S. y Kayser, K. (2006). *The relationship between dyadic coping and marital quality: a 2 year longitudinal study*. *Journal of family psychology*, 20 (3), 485-493.
- Bogart, L. M., Collins, R. L., Ellickson, P. L. y Klein, D. (2007). Association of Sexual Abstinence in Adolescence with Mental Health in Adulthood. *Journal of Sex Research*, 44 (3), 290-298.
- Bosch, L. (2005). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1980). *Attachmen and loss: vol. 2 Separation-Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Braine, M. D. S. (1976). Children's first combinations. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 41, Serial n.º 164.
- Brainerd, C. J. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. London: Prentice-Hall.
- Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: The development of social understanding*. Nueva York: Academic Press.
- Bridges, K. M. B. (1932). Emotional development in early infancy. *Child Development*, 3, 324-334.
- Brioso, A. (2005). *Psicología del Desarrollo*. CD de prácticas. Madrid: UNED.
- Brocki, K. C. (2007). *Executive Control Processes: Dimensions, Development and ADHD*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 27.
- Brocki, K. C. y Bohlin, G. (2006). Developmental Change in the Relation between Executive.
- Brown, B. B. (1999). You're going out with who? Peer group influences on adolescent romantic relationships. En W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (Eds). *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 291-329). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Brown, B. B. (2004). Adolescent's relationships with Peers. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds). *Handbook of Adolescent Psychology* (2.ª Ed.) (pp. 363-394). New Jersey: John Wiley y Sons.
- Brown, B. B. y Klute, C. (2003). Friendships, Cliques, and Crowds. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 330-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1 (3), 1-22. [Trad. Castellano: La inmadurez: su naturaleza y usos. En J. L. Linaza (comp.) Jerome Bruner: *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial].
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. y Becker, J. (1992). Are Adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at Adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Bugental, D. B. y Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol 3. Social, emotional and personality development*. Hoboken, New Jersey: Wiley y Sons.
- Buhrmester, D (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.

- Buhrmester, D. (1996). Need Fulfillment, Interpersonal Competence, and the Developmental Contexts of Early Adolescent Friendship. En W. M. Bukowsky, A. Newcomb y W. Hartup (Eds.), *The Company they Keep: Friendship and Childhood and Adolescence* (pp. 158-185). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Butterworth, G. E. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. En A. Whithen (Ed.), *Nature Theories of Mind* (pp. 223-232). Oxford: Blackwell.
- Camaioni, L., Volterra, V. y Bates, E. (1976). *La comunicazione nel primo anno di vita*. Torino: Boringheri.
- Carey, S. (1978). The child as a word learner. En M. Halle, J. Bresnan y G. A. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carriedo, N., Gutiérrez, F. y García-Madruga, J. A. (2002). El desarrollo de la inteligencia en la infancia: del pensamiento preoperatorio a las operaciones concretas. En J. A. Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo. *Psicología Evolutiva II. Desarrollo Cognitivo y Lingüístico (vol. 1)*. Madrid: UNED (pp. 323-362).
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2005a). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- Casco, P. y Oliva, A. (2005b). Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 209-220.
- Case, R. (1985). *Intellectual Development*. Orlando, FL: Academic Press.
- Cassidy, J., Parke, R., Butkovsky L. y Braungart, J. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Cerezo, M.A. (1995). El impacto psicológico del maltrato infantil. Primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 135-157.
- Chisholm, J. S. (1996). The evolutionary ecology of attachment organization. *Human nature*, 1, 1-37.
- Chomsky, N. (1959). ¿Chomsky o Skinner? *La génesis del lenguaje*. En R. Bayes (Ed.), Barcelona: Fontanella, 1977.
- Clark K. y Clark, M. (1939). The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in negro preschool children. *The Journal of Social Psychology, S.P.S.S.I. Bulletin*, 10, 591-599.
- Clarke-Stewart, K. A. (1989). Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (1999). *The nature of Adolescence*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Collins, W. A. (1989). Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect and cognition. En R. Montemayor, G. Adams y T. Gullota (Eds.), *Advances in adolescent development: vol. 2. The transition from childhood to adolescence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Collins, W. A. (2003). More than a myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-24.
- Collins, W. A. y Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds). *Handbook of Adolescent Psychology (2.ª Ed.)* (pp. 331-362). New Jersey: John Wiley y Sons.
- Corral, A. (2001). Los fundamentos neuronales del desarrollo humano. En A. Corral y P. Pardo (Eds.), *Psicología Evolutiva I. Volumen 1: Introducción al desarrollo*. Madrid: UNED.
- Corral, A. y Pardo, P. (1997). El pensamiento preoperacional y la capacidad representacional. En C. Corral, F. Gutiérrez y P. Herranz (Eds.), *Psicología Evolutiva, vol. I*. Madrid: UNED.
- Corral, A. y Pardo, P. (2001). El desarrollo de la percepción y de la atención. En J. García Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (Eds.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico, vol I*. Madrid: UNED.

- Crockett, L. J., Raffaelli, M. y Moilanen, K. L. (2003). Adolescent Sexuality: Behavior and Meaning. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 330-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- Curran, M., Hazen, N., Jacobvitz, D. y Sasaki, T. (2006). How representations of the parental marriage predict marital emotional attunement during the transition to parenthood. *Journal of family psychology*, 20 (3), 477-484.
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza, 1984.
- David, M. y Appell, G. (1961). A study of nursing care and nurse-infant interaction: a report on the first half of an investigation. En B. M. Foss (Ed.), *Determinants of Infant Behaviour*, 1, Methuen.
- Delgado, B., Gómez, J. C. y Sarriá, E. (2002). *Can young children use their pointing gestures as a private tool to regulating their thought processes?* Póster presentado en la 32st Annual meeting of the Jean Piaget Society. Philadelphia.
- DeLoache, J. S. y Brown, A. L. (1983). Very young children's memory for the location of objects in a large scale environment. *Child Development*, 54, 888-897.
- DeLoache, J. S., Cassidy, D. J. y Brown, A. L. (1985). Precursors of mnemonic strategies in very young children's memory. *Child Development*, 56, 125-137.
- Delval, J. (1978). (Comp.). *Lecturas de psicología del niño* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dempster, F. N. (1991). Inhibitory processes: A neglected dimension of intelligence. *Intelligence* 15, 157-173.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. Nueva York: Guilford Press.
- Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E. y Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Diamond, A. (1988). The abilities and neural mechanisms underlying AB performance. *Child Development*, 59, 523-527.
- Díaz-Aguado, M. J. (1997). El desarrollo moral. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León. *Psicología Evolutiva. Tomo II*. (pp. 117-146) Madrid: UNED.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18 (3), 378-383.
- Domen, M. L. (1995). Aspectos interaccionales. En J. Corsi (ed.), *Violencia masculina en la pareja*. Barcelona: Paidós.
- Donaldson, M. (1978). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- Douglas, J. D. y Wong, A. C. (1977). Formal Operations: Age and Sex Differences in Chinese and American Children. *Child Development*, 48 (2), 689-692.
- Dulit, E. (1972). Adolescent thinking á la Piaget: the formal stage. *Journal of Youth Adolescence*, 1, 281-301.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships. The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell.
- Dunn, J. y Cutting, A. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201-219.
- Dunn, J. y Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23, 343-357.
- Dunn, J., Brown, J. y Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Edwards, R., Manstead, A. y MacDonald, C. (1984). The relationship between children's socio-metric status and their ability to recognize facial expressions of emotions. *European Journal of Social Psychology*, 14, 235-238.

- Eibl-Eibesfeldt, I. (1973). *El hombre preprogramado*. Madrid: Alianza, 1977.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1979). *Etología. Introducción al estudio comparado del comportamiento*. Barcelona: Editorial Omega.
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. W. y Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171, 303-306.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. y Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Ekman, P. (1973). Cross-cultural studies of facial expression. En P. Ekman (Ed.), *Darwin and facial expression*. Nueva York: Academic Press.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1978). *The child's reality: Three developmental themes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Emery, R. E. (1994). *Renegotiating family relationships: Divorce, child custody, and mediation*. New York: Guilford Press.
- Enesco, I. y Guerrero, S. (2003). El desarrollo de la percepción. En I. Enesco (Coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton (Ed. Castellano: Identidad, juventud y crisis. Madrid: Taurus, 1980).
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. Nueva York: Norton.
- Fantz, R. (1961). The origin of form perception. *Scientific American*, 204, 66-72.
- Fernández Villamarzo, B. (1978). *Psicoanálisis de la experiencia ético-religiosa*. Madrid: Marova.
- Fernández, A. N. (2006). Razonamiento explicativo. En A. N. Fernández et al. (editores), *Estudios de lógica y lenguaje (I)*. Sevilla: Mergablum.
- Fernández Montalvo, J. y Echeburúa, E. (1997). Variables psicopatológicas y distorsiones cognitivas de los maltratadores en el hogar: un análisis descriptivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 151-180.
- Flavell, J., Flavell, E., Green, F. y Moses, E. (1990). Young children's knowledge of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-928.
- Fogel, A. y Hannan, T. E. (1985). Manual actions of nine to fifteen-week-old Human infants during face to face interaction with their mothers. *Child development*, 56, 1271-1279.
- Fogel, A. y Thelen, E. (1987). Development of early expressive and communicative action: reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective. *Developmental psychology*, 23 (6), 747-761.
- Franco, F. y Butterworth, G. (1988). *The social origins of pointing in human infancy*. Paper presentado en la conferencia anual de la Sociedad Británica de Psicología, Sección sobre Desarrollo, Coleg Harlech, Gales.
- Friedlander, B. (1970). Receptive language development in infancy. *Merrill Palmer Quarterly*, 16, 7-51.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell (trad. española «Autismo». Alianza Editorial, Madrid, 1991).
- Frye, N. E. y Karnei, B. (2006). The context of aggressive behaviour in marriage: a longitudinal Study of Newlyweds. *Journal of family psychology*, 20 (1), 12-20.
- Furman, W. y Wehner, E. A. (1994). Romantic Views: Toward a Theory of Adolescent Romantic Relationships. En R. Montemayor, G. R. Adams y G. P. Gullota (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 6. Relationships during adolescence* (pp. 168-195). Thousand Oaks: CA.
- García Torres, B. (2003). El desarrollo emocional. En I. Enesco (Coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Morata, 1985.
- Gibson, E. y Walk, R. (1960). The visual «cliff». *Scientific American*, 202, 64-71.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice. Psychological Theory and Women's Development*, Harvard

- University Press, Cambridge. (Traducción castellana 1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, F.C.E., México).
- Gimenez-Dasí, M. (1999). *El desarrollo de la conciencia racial: Actitudes e ideas implícitas en niños de tres a seis años*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Girbau, D. (1993). El procés de comparació i l'egocentrisme en la comunicació referencial infantil. En C. Martín (Ed.), *Proceedings of the IX Congress on Natural Languages and Formal Languages*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Gluckman, M. (1967). *Judicial process among the Borotse*. Manchester: Manchester University Press.
- Gnepp, J. y Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743-754.
- Gómez, J. C. (2004). *Apes, monkeys, children, and the growth of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez, J. C., Sarriá, E. y Tamarit, J. (1993). The comparative study of early communication and theories of mind: Ontogeny, filogeny and pathology. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives on the theory of mind hypothesis of autism*. Oxford: Oxford University Press, pp. 397-426.
- Gómez, M. (en preparación). *El desarrollo de la conciencia étnico-racial en niños de origen latinoamericano residentes en España: Un estudio exploratorio*. Tesina de licenciatura, Universidad Autónoma de Madrid.
- González Blasco, P. (2006). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Ediciones SM.
- González, P., Elzo, J., González Anleo, J. M., López, J. A. y Valls, M. (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María y SM.
- Gramsci, A. (2006) *Cartas desde la cárcel*. Argentina: Nueva Visión.
- Gutiérrez, F. y Carriedo, N. (2002). La aportación de las teorías clásicas del desarrollo a la educación: Piaget y Vygotsky. En F. Gutiérrez, J. A. García-Madruga y N. Carriedo (2002), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*, vol. 2. pp. 331-366. Madrid: UNED.
- Hadwin, J y Perner, J. (1991). Pleased and surprised: children's cognitive theory of emotions. *British Journal of Psychology*, 9, 215-234.
- Halford, G. S. (1993). *Children's Understanding: The Development of Mental Models*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Harlow, H. F. y Harlow, M. K. (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 207, 137-146.
- Harlow, H. F. y Harlow, M. K. (1966). Learning to love. *American Scientist*, 54, 244-272.
- Harris, M., Fontana, A. y Dowds, B. (1977). The world hypothesis scale: Rationale, reliability and validity. *Journal of Personality Assessment*, 41, 537-547.
- Harris, P., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G. y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Harris, P. L. y Kavanaugh, R. D. (1993). Young's children understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, Serial No 231.
- Harter, S. (2006). The self. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, emotional and personality development*. Hoboken, New Jersey: Wiley y Sons.
- Haviland, J. M. y Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10 week-old infant's response to three emotion expressions. *Developmental psychology*, 23, 97-104.
- Herranz, P. (2002). El desarrollo del apego. En P. Herranz y P. Sierra (Eds.), *Psicología evolutiva I* (Vol. II, pp. 52-72).

- Hess, E. H. (1970). The ethological approach to socialization. En R. A. Hoppe y E. C. Simmel (Eds.), *Early experience and the process of socialization* (pp. 19-36). Nueva York: Academic Press.
- Hetherington, E. M. y Kelly, J. (2002). For better or worse: Divorce reconsidered. New York: Norton.
- Hogrefe, G., Wimmer, H. y Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Holodynski, M. y Freidlmeier, W. (2006) *Development of emotions and their regulation: A socio-culturally based internalization model*. Boston: Kluwer Academic.
- Howard, K. S., Burke, J. E., Borkowski, J. G. y Whitman, T. L. (2006). Father's influence in the lives of children with adolescent mothers. *Journal of family psychology*, 20 (3), 468-476.
- Hughes, C. y Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflection and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13 (4), 590-619.
- Hughes, C., Dunn, J. y White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in «hard-to-manage» preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 981-994.
- Hulme, L. y Mackenzie, S. (1992). *Working memory and severe learning difficulties*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [Dificultades graves en el aprendizaje. El papel de la memoria de trabajo Barcelona: Ariel, 1994].
- Humphrey, N (1976). The social function of the intellect. En P. P. G. Bateson y R. A. Hinde (Eds.), *Growing Points in Ethology* (pp. 138-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilari, B. (2002). Music perception and cognition in the first year of life. *Early Child Development and Care*, 172 (3), 311-322.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- Isabela, R. A. (1995). The origins of infant-mother attachment: maternal behavior and infant development. En R. Vasta (Ed.), *Annual of child development (volume 10)*. London: Jessica Knigsley.
- Jenkins, J. M. y Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Johnson, M. H. y Aslin, R. N. (1995). Perception of object unity in 2-month-old infants. *Developmental Psychology*, 31, 739-745.
- Johnson, M. H. y Morton, J. (1991). *Biology and cognitive development: The case of face recognition*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, S. P. y Aslin, R. N. (1996). Perception of object unity in young infants: The roles of motion, depth, and orientation. *Cognitive Development*, 11, 161-180.
- Jones, G. P. y Dembo, M. H. (1989). Age and Sex Role Differences in Intimate Friendships During Childhood and Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35 (4), 445-462.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.
- Jusczyk, P. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (2), 131-150.
- Kail, R. (1990). *El desarrollo de la memoria en los niños*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Kail, R. y Cavanaugh, J. (2003). *Human development. A lifespan view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kandel D. B. (1978). Homophily, Selection, and Socialization in Adolescent Friendships. *American Journal of Sociology*, 84 (2), 427-436.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994.

- Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understand developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences* 2 (10), 389-398.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- Kaye, K. (1982). *La vida social y mental del bebé*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- Kellman, P. J. y Spelke, E. (1983). Perception of partly occluded objects in infancy. *Cognitive Psychology*, 15, 483-524.
- Kelly, J. B. y Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52 (4), 352-362.
- Kelly, M. H. y Martin, S. (1994). Domain-general abilities applied to domain-specific tasks: Sensitivity to probabilities in perception, cognition, and language. *Lingua*, 92, 105-140.
- Kisilevsky, B. S. y Low, J. A. (1998). Human fetal behavior: 100 years of study. *Developmental Review*, 18, 1-29.
- Kohlberg, L., Yaeger, J. y Hjertholm, E. (1968). Private speech: four studies and a review of theories. *Child Development*, 39 (3), 691-736.
- Kugiumutzakis, G. (1993). Intersubjective vocal imitation in early mother-infant imitation. En J. Nadel y L. Camaioni (Eds.), *New perspectives on early communicative development*. Londres: Routledge.
- Kuhl, P. (1991). Human adults and human infants show a perceptual magnet effect for the prototypes of speech categories. *Perception and psychophysics*, 50, 93-107.
- Kuhl, P. (1998). The development of speech and language. En T. J. Carew, R. Menzel y C. Shatz (Eds.), *Mechanistic relationships between development and learning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kuhl, P. (2000). Language, mind and the brain: experience alters perception. En M. S. Gazzaniga (Ed.), *The new cognitive neurosciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kuhl, P. K. y Meltzoff, A. (1982). The bimodal perception of speech in infancy. *Science*, 218, 1138-1141.
- Kuhn, D., Pennington, N. y Leadbeater, B. (1995). El pensamiento adulto desde una perspectiva evolutiva. En J. García-Madruga y M. Carretero (comps.), *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. En W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: vol 1. History, theory y methods* (pp. 295-356). Nueva York: Wiley
- Pérez Pereira, M. (1995), *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza, Psicología minor
- Pérez Pereira, 1995.
- Lalonde, C. y Chandler, M. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, 9, 167-185.
- Lamb, M. E. (1987). Predictive implications of individual differences in attachment. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55 (6), 817-824.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Castellino, D. R., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (2006). Trajectories of internalizing, externalizing and grades for children who have and have not experienced their parents' divorce. *Journal of family psychology*, 20 (2), 292-301.
- Larraguibel, M., González P., Martínez, V. y Valenzuela, R. (2000). Factores de riesgo de la conducta suicida en niños y adolescentes *Revista chilena de pediatría*, 71 (3).
- Laurenceau, J. P., Barret, L. F. y Poietromonaco, P. R. (2004). Intimacy as an Interpersonal Process: The Importance of Self-Disclosure, Partner Disclosure, and Perceived Partner Responsiveness in Interpersonal Exchanges. En H. T. Reis y C. E. Rusbult (Eds.), *Close Relationships* (pp. 199-211). Nueva York: Psychology Press.
- Laurendeau-Bendavid, M. (1977). Culture, schooling and cognitive development: A comparative study in French Canada and Rwanda. En P. R. Dasen (Ed.), *Piagetian Psychology. Cross-cultural contributions*. Nueva York: Gardner Press.
- Laursen, B., Coy, K. C., Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69 (3), 817-832.

- Lécuyer, R., Pêcheux, M. G. y Streri, A. (1994). *Le développement cognitif du nourrisson*. París: Nathan Université.
- Lenneberg (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1975.
- Lévy-Hass, H. (2006). *Diario de Bergen-Belsen 1944-1945*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. En M. Lewis. y J. M. Haviland-Jones. (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 265-280). Nueva York: The Guilford Press.
- Lewis, M. y Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of the self*. Nueva York: Plenum Press.
- Lila, M., Van Aken, M., Musitu, G y Buelga, S. (2006). Families and adolescents. En S. Jackson y L. Goossens, *Handbook of Adolescent Development* (154-174). Psychology Press: Nueva York.
- López, F. (1999). El apego desde la adolescencia hasta la muerte. En F. López, I. Etchebarría, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 67-94). Madrid: Pirámide.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Fuentetaja, A. y Castro, A. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. (1994). *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.
- Lorenz, K. Z. (1952). *King Salomon's ring*. Nueva York: Crowell.
- Luria, A. R. (1974/1980). *Los procesos cognitivos: un análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- Maalouf, A. (2004). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- MacDonald, K. B. (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure- disorganized / disoriented attachment pattern. En T. B. Brazelton y M. W. Yogman (Ed.), *Affective Development in infancy*, pp. 95-124. Norwood, N.J.: Ablex.
- Main, M. y Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M. Greenberg, D. Cicchetti y E. M. Cummings (Ed.), *Attachment During the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*, pp. 121-160. Chicago: University of Chicago Press.
- Mandler. (1983). Representation. En J. H. Flavell. y E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (Vol. 3). New York: Wiley.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marrero, V. (2000). *Introducción a la Lingüística Aplicada a fines clínicos*. Madrid: UNED.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego: Un enfoque actual*. Madrid: Editorial Psimática.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter. Emotional development and emotional intelligence. pp. 3-32. New York: Basic Books.
- McDonald, R., Jouriles, E. N., Ramisetty-Mikler, S., Caetano, R. y Green, Ch. (2006). Estimating the number of American children living in partner-violent families. *Journal of family psychology*, 20 (1), 137-142.
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1990). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza, 1992.
- Mehler, J., Jusczyk, P. W., Lambertz, G., Halstead, N., Bertocini, J. y Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- Meltzoff, A. y Borton, R. W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282, 403-404.

- Meltzoff, A. y Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Meltzoff, A. y Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. y Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. y Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from aged 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Moon, C., Panneton-Cooper, R. y Fifer, W. P. (1994). Two-day-olds prefer their native language. *Infant behaviour and development*, 16, 495-500.
- Moreno, C. (2006). Las relaciones de apego: polémica en torno a su trascendencia, continuidad y posibilidades de cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 3-7.
- Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. J., Sánchez-Queija, I., Granado, M. C., Ramos, P. y Rivera de los Santos, F. (2008). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del estudio HBSC 2006 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años*. Madrid: MSC.
- Morgado, B. y González-Rodríguez, M. (2001). Divorcio y Ajuste Psicológico Infantil. Primeras Respuestas a Algunas Preguntas Repetidas. *Apuntes de Psicología*. 19 (3), 387-402.
- Moss, H. A. (1967). Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly* 13, pp. 19-36.
- Nadel, J. y Camaioni, L. (Eds.) (1993). *New perspectives on early communicative development*. Londres: Routledge.
- Navarro, A., Enesco, I. y Guerrero, S. (2003). El desarrollo emocional. En I. Enesco (Coord.). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.
- Nazzi, T., Bertocini, J. y Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: Towards an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 756-766.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: structure and function in development*. Nueva York: L.E.A.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in Adolescence: Process and Outcomes. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullota (Ed.), *Personal Relationship during Adolescence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la Mente: metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Núñez, M. y Riviére, A. (1994). *Una ventana abierta hacia el autismo*. Siglo Cero, 25, 17-31.
- O'Leary, S. G. y Smith Slep, A. M. (2006). Precipitants of partner aggression. *Journal of family psychology*, 20 (2), 344-347.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (Eds.) (1974). *Developmental pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Oliva, A. (2004). Adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y aprendizaje*, 27 (1), 115-122.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-222.
- Oliva, A. (2008). Problemas psicosociales durante la adolescencia. En B. Delgado. *Psicología del desarrollo desde la infancia a la vejez*. Madrid: McGraw-Hill, UNED.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Prentice-Hall.

- Oliva, A., Parra, A., Jiménez, J., Sánchez-Queija, I. (2005). Family support, stressful life events and adolescent adjustment. *XII European Conference on Developmental Psychology*: La Laguna-Tenerife, España.
- Osherson, D. N. y Markman, E. (1975). Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies. *Cognition*, 3, 213-226.
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En I. Etxebarria, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortíz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Pardo, P. y Martín del Campo, B. (1997). El desarrollo emocional. En A. Corral, F. Gutiérrez y P. Herranz (Eds.), *Psicología Evolutiva*. Tomo I. Madrid: UNED.
- Parra, A., Oliva, A. (2007). Una mirada transgeneracional sobre los conflictos entre madres y adolescentes. *Estudios de Psicología*, 28 (1), 93-107.
- Parra, A., Oliva, A., Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Pascual-Leone, J. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 32 (4) 301-345.
- Pennington, B. F. (1994). The working memory function of the prefrontal cortices: Implications for developmental and individual differences in cognition. En M. M. Haith, R. R. J. Benson y B. F. Pennington (Eds.), *Future oriented processes in development* (pp. 243-292). Chicago: University of Chicago Press.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley, C.A.: University of California Press.
- Pérez Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MS: MIT Press/Bradford Books.
- Perner, J. y Ogden, J. (1988). Knowledge for hungry: children's problems with representation in inputting mental states. *Cognition*, 29, 47-61.
- Perner, J. y Wimmer, H. (1985). «John thinks that...» Attribution of second order beliefs by 5 to 10-years old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437- 471.
- Perner, J., Leekam, S. y Wimmer, H. (1987). Three-years-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción social de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.
- Peterson, C. C. y Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind and Language* 15, 123-145.
- Piaget, J. (1923). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1983.
- Piaget, J. (1924). *El juicio y el razonamiento en el niño* (Vol. II). Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1972.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Ediciones Morata, 1984.
- Piaget, J. (1927). *La causalidad física en el niño*. Madrid: Espasa Calpe, 1984.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica, 1985.
- Piaget, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo, 1965.
- Piaget, J. (1937). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE, 1961.
- Piaget, J. (1970/1986). *La epistemología genética*. (Edición y prólogo de J. Delval). Madrid: Debate.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1963). Las operaciones intelectuales y su desarrollo. En J. Delval (1978). *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pillow, B. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116-129.

- Pinker, S. (1989). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1995.
- Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P. y de Rosnay, M. (2005). Helping children to improve their emotion understanding. En F. Pons, D. Hancock, L. Lafortune y P. A. Doudin (Eds.), *Emotions in learning*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. y de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding. Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44 (4), 345-351.
- Pons-Salvador, G. y Del Barrio, V. (1993). Depresión infantil y divorcio. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 11, 95-106.
- Pons-Salvador, G. y Del Barrio, V. (1995). El efecto del divorcio sobre la ansiedad de los hijos. *Psicothema*, 7 (3), 489-497.
- Pratt, C. y Bryant, P. (1990). Young children understanding that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973-982.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P. y Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behavior in children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Pylshyn, Z. (1978). When is attribution of beliefs justified? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 592-593.
- Ramón y Cajal, S. (1963). *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica. Discurso leído con ocasión de la recepción del autor en la real academia de ciencias exactas, físicas y naturales*. Madrid: Espasa Calpe
- Rauh, H. (2005). «At risk» concept. En B. Hopkins, R. G. Barr, G. F. Michel y P. Rochat. The Cambridge encyclopedia of child development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reader M. J., Harris, E. L. Schuerholz, L. J. Denckla, M. B. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder and executive dysfunction. *Developmental Neuropsychology* 10, 493-512.
- Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. En M. Barrett (Ed.), *The development of language*, pp. 25-50. Londres: Psychology Press.
- Richardson, K. (1988). *Para comprender la Psicología*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- Rivière, A. (1984). La Psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- Rivière, A. (1986). Interacción precoz: una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Monfort (Ed.), *Investigación y Logopedia. III Simposium de Logopedia*. Madrid: Editorial Cepe, pp. 43-79.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. AIQUE. Buenos Aires.
- Rodríguez Sánchez, M. S. (2008). «Menopausia: mitos y realidades». Conferencia pronunciada en la Academia de Ciencias de Enfermería de Bizkaia. Bilbao, 2008.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1998). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Roffwarg, H. P., Muzio, J. N. y Dement, W. C. (1996). Ontogenetic development of the human sleep-dream cycle. *Science*, 152, 604-619.
- Rogge, R. D., Bradbury, T. N., Hahlweg, K., Engl, J. y Thurmaier, F. (2006). Predicting marital distress and dissolution: refining the two factor hypothesis. *Journal of family psychology*, 20 (1), 156-159.
- Román, M., Palacios, J., Sánchez, V. y León, G. (2006). *Physical development of children adopted internationally and its relation to psychological development*. 2nd. International Conference on Adoption Research, 2. Norwich, England.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R. M. Blakkar (comp.), *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. Londres: Academic Press.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, emotional and personality development*. Hoboken, New Jersey: Wiley y Sons.
- Rubin, Z. (1980). *Amistades infantiles*. Madrid: Morata, 1981.
- Russell J. (1996). *Agency: Its role in Mental Development*. Erlbaum (UK): Hove.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. y Witherington, D. (2006). Emotional development: action, communication and understanding. En Damon, W. (ed.), *Handbook of Child Psychology, 5th ed., Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (N. Eisenberg, vol. ed.), Wiley, New York, pp. 226-299.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Planeta.
- Sacks, O. (1995/1997). *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez López, M. P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1997). *El bilingüismo: Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez-Queija, I y Oliva, A (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 18* (1), 71-86.
- Sánchez Queija, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia: antecedentes familiares e influencias sobre el ajuste*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Sanford, K. (2006). Communication during marital conflict: when couples alter their appraisal, they change their behaviour. *Journal of family psychology, 20* (2), 256-265.
- Sarriá, E. y Quintanilla, L. (2003). Realismo, Animismo y Teoría de la Mente: características culturales y universales del conocimiento mental. *Estudios de Psicología, 24* (3), 313-335.
- Savin-Williams, R. C. y Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. In *At the treshold: The developing adolescent*: M.A. Harvard University Press.
- Schaffer, H. R. (1989). *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid: Pablo del Río.
- Schaffer, H. R. (2000). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Pablo del Río.
- Schneider, W. y Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Scribner, S. y Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science, 182*, 553-559.
- Segura, C., Gil, M. J. y Sepúlveda, M. A. (2006). El síndrome de alienación parental: una forma de maltrato infantil. *Cuadernos de Medicina Forense, 43-44*, 117-128.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendships philosopher. En S. R. Asher y J. M. Goffman (Eds.), *The development of friendships*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, M. (2000). El léxico inicial y su evolución. En M. Serra, E., Serrat, R. Solé, A. Bel y M. Aparici. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Capítulo 5 (págs. 223-276). Barcelona: Ariel.
- Siguán, M. (1986). La expresión literaria del lenguaje interior. En M. Siguán (Coord.), *Estudios de Psicolingüística*. Madrid: Pirámide.
- Siguán, M. (1998). Bilingüismo y personalidad. En M. Peralbo, B. Gómez Durán, R. Santórum y M. García Fernández, M. (Eds.), *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.
- Sim, T. N. y Koh, F. S. (2003). A Domain Conceptualization of Adolescent Susceptibility to Peer Pressure. *Journal of Research on Adolescence, 13* (1), 57-80.
- Snow, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language, 4*, 1-22.
- Snow, C. E. (1986). Conversations with children. En M. Garman y P. Fletcher (Eds.), *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M. y Yanamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development, 12* (3), 335-360.

- Solé, R. (2000). El desarrollo de la pragmática. En Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. *La adquisición del lenguaje*. Capítulo 8. Barcelona: Ariel Psicología.
- Soufre, L. A. (1997). The coherence of individual development: early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34, 834-841.
- Soufre, L. A. y Egeland, B. (1991). Illustration of person-environment interaction from a longitudinal study. En T. D. Wachs. y R. Plomin. (Eds.), *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction* (pp. 68-84). Washington: American psychological association.
- Soufre A., Egeland, B., Carlson, E. y Collins, W. (2005). *The Development of The Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. The Guilford Press. New York London.
- Spangler, G. y Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439-1450.
- Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic study of the child*, 1, 113-117.
- Spitz, R. A. (1946). Anaclitic depression. *Psychoanalytic study of the child*, 2, 313-342.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-9.
- Strayer, J. y Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices, *Social Development* 13, 229-254.
- Streri, A. (1987). Tactile discrimination of shape and intermodal transfer in 2- to 3-month old infants. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 213-220.
- Streri, A. y Molina, M. (1994). Constraints on intermodal transfer between touch and vision in infancy. En D. Lewkowicz y R. Lickliter (Eds.). *The development of intersensory perception: Comparative perspectives*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Streri, A. y Pêcheux, M. G. (1986). Tactual habituation and discrimination of form in infancy: A comparison with vision. *Child Development*, 57, 298-301.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal Theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Super, C. M. (1986/1995). The children's Behavior Questionnaire (3rd revision). Unpublished questionnaire, available from author.
- Super, C. M. y Harkness, S. (2003). The metaphors of development. *Human Development*, 46, 3-23.
- Templin, M. C. (1957). *Certain language skills in children*. Minnesota, MN: University of Minnesota Press.
- Thompson, R. (1998). Early sociopersonality development. En Damon, W. (ed.), *Handbook of Child Psychology*, 5th ed., Vol. 3. *Social, Emotional, and Personality Development* (N. Eisenberg, vol. ed.), Wiley, New York, pp. 25-104.
- Thompson, R. (2006). The development of the prefrontal cortex: social understanding, relationships, conscience, self. En W. Damon y R. Lerner *Handbook of Child Psychology* (N. Eisenberg vol. ed.). Wiley, New York, pp. 24-99.
- Thompson, R. A. (1988). The effects of infant day care through the prism of attachment theory: A critical appraisal. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 273-282.
- Thompson, R. A., Lamb, M. E. y Estes, D. (1982). Stability of infant-mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample. *Child Development*, 53, 144-148.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2007). For human eyes only. *The New York Times*, 13-1-2007.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding* (pp. 77-109). Brighton, UK: Harvester Press.

- Turiel, E. (2006). The development of morality. En W. Damon y R. Lerner *Handbook of Child Psychology* (N. Eisenberg vel. Ed.). Wiley, New York, pp. 789-857.
- Valiente, C., Fabes, R., Eisenberg, N. y Spinrad, T. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of Family Psychology*, 18, 97-106.
- Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (1992/1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Vygotski, L. (1934/1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1956/1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Vygotsky, L. S. (1960). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: Barcelona: Crítica, 1979).
- Vygotski, L. S. (1984/1996). Génesis de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski (1996), *Obras Escogidas*, vol. III (pp. 11-47). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. y Luria, A. R. (1930). *Studies on the history of behaviour: ape, primitive, and child*. Nueva Jersey: LEA, 1993.
- Waters, E., Merrick, S., D., T., Crowell, J. y Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: a twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71 (3), 684-689.
- Wellman, H. y Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.
- Wellman, H. y Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wellman, H. y Liu, D. (2004). Scaling Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Wellman, H. y Woolley, J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 30, 245-247.
- Wellman, H., Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H., Ritter, K. y Flavell, J. H. (1975). Deliberate memory behavior in the delayed reactions of very young children. *Developmental Psychology*, 11, 780-787.
- Wertsch, J. V. (1979). From Social Interaction to Higher Psychological Processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós, 1988.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. y Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement and motivation. En Damon, W. (ed.), *Handbook of Child Psychology*, 5th ed., Vol. 3. *Social, Emotional, and Personality Development* (N. Eisenberg, vol. ed.), Wiley, New York, pp. 933-1002.
- Wilgenbush, T. y Merrel, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: a meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winsler, A., Carlton, M. P. y Barry, M. J. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27, 665-687.
- Winsler, A., De León, J. R., Wallace, B., Carlton, M. P. y Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behavior. *Journal of Child Language*, 30, 583-608.
- Winsler, A., Diaz, R. M., Atencio, D. J., McCarthy, E. M. y Chabay, L. A. (2000). Verbal self-regulation over time in preschool children at-risk for attention and behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 875-886.
- Yeh, H., Lorenz, F., Wickrama, K., Conger, R. y Elder, G. (2006). Relationships among sexual satisfactin, marital quality and marital instability at midlife. *Journal of family psychology*, 20 (2), 339-343.

- Yuill, N. (1984). Young children's coordination of motive and outcome in judgments of satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 73-81.
- Zani, B. y Cicognani, E. (2006). Sexuality and intimate relationships in adolescence. En S. Jackson y L. Goossens (Eds), *Handbook of Adolescent Development*. East Sussex: Psychology Press.
- Zeki, S. (1999/2005). *Visión interior*. Madrid: Antonio Machado.
- Zelazo, P. D. (2005). Multipart series on the topic of executive función. <http://www.aboutkidshealth.ca/News/Executive-Function-Part-Five-What-happens-when-the-development-of-executive-function-goes-awry.aspx?articleID=8104&categoryID=news-type>.
- Zelazo, P. D. (2005). Executive function part five: what happens when the development of executive function goes awry. <http://www.aboutkidshealth.ca/News/Executive-Function-Part-Five-What-happens-when-the-development-of-executive-function-goes-awry.aspx?articleID=8104&categoryID=news-type>







# EL DESARROLLO PSICOLÓGICO A LO LARGO DE LA VIDA

*Coordinadores*

*Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A.*

El desarrollo psicológico a lo largo de la vida ofrece al lector-alumno un panorama actual, a la vez que comprensible y de fácil acceso, sobre la evolución psicológica del ser humano desde su nacimiento (incluso antes) hasta el final de la vida. La Psicología Evolutiva o Psicología del Desarrollo es una disciplina compleja que abarca los principales procesos de desarrollo que tienen lugar durante todo el ciclo vital. Los autores de esta obra han optado por una organización evolutiva de los contenidos, es decir, lejos de separar el desarrollo cognitivo-lingüístico por un lado y el desarrollo emocional y afectivo por otro, como es habitual en otros manuales, se presenta una sucesión de bloques relativos a las distintas etapas: el desarrollo temprano (del nacimiento hasta los dos años), la primera infancia (de los tres a los seis años), la etapa escolar y adolescencia y, finalmente, la vida adulta y la vejez. Dentro de cada bloque se diferencian los procesos de desarrollo: cognitivo, lingüístico, afectivo y social. Tras la lectura y estudio de los temas, el lector podrá elaborar el curso del desarrollo en sus distintas facetas dentro de cada etapa y, sobre todo, encontrar las relaciones entre unas y otras.

El objetivo último de los autores es proporcionar al alumno una visión del desarrollo humano que le sirva como base para entender cómo somos, cómo nos constituimos, y cómo este mismo conocimiento es clave para cualquier intento de intervenir, educar o fomentar un desarrollo ajustado.

